

L'hétérogénéité en classe d'enseignement spécialisé : quelles stratégies d'enseignement mettre en place ?

Master en enseignement spécialisé – Volée 1215

Mémoire de Master de Vanessa Moudon
Sous la direction de Francesco Arcidiacono

Bienne, avril 2015

Table des matières

1	Remerciements.....	i
2	Résumé et mots-clefs	ii
2.1	Résumé.....	ii
2.2	Mots-clefs	ii
3	Introduction.....	1
4	Partie théorique.....	3
4.1	Définition de l'hétérogénéité et du groupe hétérogène	3
4.2	Autour de la représentation des enseignants par rapport à l'hétérogénéité.....	5
4.3	Autour des stratégies d'enseignement : zone proximale de développement, motivation et stratégies proposées dans la littérature	7
4.3.1	La zone proximale de développement	7
4.3.2	La motivation.....	9
4.3.3	Quelques stratégies d'enseignement proposées dans la littérature	12
4.3.4	Les troubles des apprentissages : retard mental et troubles associés.....	22
5	Problématique et question de recherche.....	26
6	Méthodologie	28
6.1	Présentation du contexte de la recherche : classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère (CENSG).....	28
6.2	Choix des participants : les enseignants spécialisés des classes spécialisées des CENSG	29
6.3	Choix des participants : élèves de 6H à 9H (9 à 13 ans)	29
6.4	Outil de recueil de données.....	29
6.5	Présentation du guide d'entretien pour les enseignants et pour les élèves	30
7	Analyse des entretiens	32
7.1	Entretiens avec les enseignants spécialisés.....	32
7.1.1	Troubles présents dans les classes et types d'hétérogénéités relevées	32
7.1.2	La notion de zone proximale de développement : connaître ses élèves afin d'être au plus près de la ZPD	34
7.1.3	Les stratégies d'enseignement pour l'apprentissage d'une nouvelle notion, la répétition et l'évaluation.....	38
7.1.4	Les différences observées entre l'enseignement frontal et le travail en petit groupe	42
7.2	Entretiens avec les élèves.....	45
7.2.1	L'organisation des journées de classe.....	45
7.2.2	Le travail en petits groupes.....	46
7.2.3	Le travail en individuel	47

7.2.4	Autour de la notion d'apprentissage	47
7.2.5	L'ennui et les difficultés.....	48
7.3	Résumé des résultats émergents.....	49
8	Discussion et conclusion	51
8.1	Troubles présents dans les classes et types d'hétérogénéités relevées	51
8.2	La notion de zone proximale de développement : connaître ses élèves afin d'être au plus près de la ZPD.....	52
8.3	Les stratégies d'enseignement pour l'apprentissage d'une nouvelle notion, la répétition et l'évaluation.....	54
8.4	Les différences observées entre l'enseignement frontal et le travail en petit groupe	55
8.5	L'avis des élèves	57
8.6	Pistes de réflexion pour l'enseignement spécialisé.....	57
9	Bibliographie.....	60
10	Annexes	62
10.1	Retranscription des entretiens avec les enseignantes spécialisées.....	62
10.1.1	C., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé	62
10.1.2	N., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé	66
10.1.3	B., enseignante spécialisée en classe terminale.....	70
10.1.4	VI., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé.....	75
10.1.5	H., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé	77
10.1.6	M., enseignante spécialisée en classe d'observation	83
10.1.7	E., enseignante spécialisée en classe d'observation	87
10.1.8	Ve., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé.....	94
10.1.9	A., enseignante spécialisée en classe d'observation.....	97
10.1.10	Ch., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé.....	101
10.2	Retranscription des entretiens avec les élèves des classes d'enseignement spécialisé	105
10.2.1	A., élève de la CE3, 21 janvier 2015.....	105
10.2.2	M., élève de la CES 3, 21 janvier 2015.....	108
10.2.3	Q., élève de la CES 3, 21 janvier 2015	111
10.2.4	T., élève de la CES 2, 21 janvier 2015	114
10.2.5	B., élève de la CES 2, 21 janvier 2015.....	117
10.2.6	R., élève de la CES 4, 21 janvier 2015.....	120
10.2.7	Ar, élève de la CES 4, 21 janvier 2015.	122
10.2.8	L., élève de la CES4, 21 janvier 2015	125
10.2.9	M., élève de la CES 5, 12 février 2015.	128
10.2.10	S., élève de la CES 5, 12 février 2015.	131
10.2.11	M., élève de la CES 5, 12 février 2015.	133
10.2.12	Am., élève de la CES 5, 12 février 2015.....	135
10.2.13	Ale., élève de la CES 5, 12 février 2015.	138

1 Remerciements

Je remercie mon directeur de mémoire, M. Arcidiacono, ainsi que ma famille : Christophe, Edouard, Madeleine, Pierre-Alain et Jessica ; mes collègues de la HEP-Bejune ; mes collègues et les élèves des CENSG à Bulle ; mes collègues du collège de la Condémine à Bulle ; ainsi que mes amis m'ayant soutenue durant ce travail.

2 Résumé et mots-clefs

2.1 Résumé

Cette étude vise à étudier l'hétérogénéité présente en classe d'enseignement spécialisé et les stratégies d'enseignement mises en œuvre par les enseignants spécialisés au sein de ce type de classes.

Plusieurs concepts ont été mobilisés pour cette recherche, soit, l'hétérogénéité, le retard mental et les troubles associés, la zone proximale de développement en lien avec les projets individuels de chaque élève, la motivation en contexte scolaire, les représentations des enseignants et les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants.

La méthodologie employée pour la recherche empirique est qualitative. Il s'agit d'entretiens semi-directifs menés avec des enseignantes spécialisées et des élèves accueillis en classe d'enseignement spécialisé. Après retranscription, les entretiens ont été analysés et ont menés à un certains nombres de résultats, mis ensuite en lien avec la partie théorique du travail. Nous trouvons notamment dans les résultats l'importance du travail en amont de l'enseignant spécialisé ainsi que l'évaluation de chaque élève, permettant d'être ensuite au plus proche de la zone proximale de développement de ce dernier. L'enseignant pourra ensuite construire un projet pédagogique visant à autonomiser l'élève et à le rendre acteur de ses apprentissages, tout en étant motivé à apprendre.

La conclusion amène certaines pistes intéressantes pour le métier d'enseignement spécialisé.

2.2 Mots-clefs

Hétérogénéité, stratégies d'enseignement, retard mental, classe d'enseignement spécialisé, zone proximale de développement.

3 Introduction

Ce travail a débuté autour d'une réflexion personnelle sur ma pratique quotidienne au sein d'une classe d'enseignement spécialisé, avec des élèves ayant un retard mental léger et parfois d'autres troubles associés. L'hétérogénéité présente dans ma classe me questionnait véritablement : je me suis alors penchée sur différentes stratégies permettant à chaque élève d'évoluer au sein de la classe, de progresser dans ses apprentissages, tout en maintenant un groupe classe, essentiel aux relations sociales et aux apprentissages en communauté. Ma réflexion m'a menée à plusieurs lectures scientifiques abordant ce thème et je me suis rapidement rendue compte de la complexité du thème, puisqu'il s'agit pour chaque situation particulière de définir un grand nombre de facteurs précis, avant de pouvoir mener à bien des stratégies d'enseignement permettant aux élèves d'apprendre en étant motivés.

Cette recherche a été menée parallèlement entre des lectures d'ouvrages scientifiques et des entretiens menés sur le terrain, auprès d'enseignantes spécialisées et d'élèves accueillis en classes spécialisées. Je vais maintenant présenter les points essentiels de ce travail.

Pour débiter, j'ai choisi de présenter de manière théorique, à la lecture d'ouvrages scientifiques, différents concepts issus de la thématique de l'hétérogénéité en classe d'enseignement spécialisé. Nous nous pencherons bien entendu sur l'hétérogénéité et ses déclinaisons pour commencer ; nous verrons par après comment les enseignants peuvent se représenter ce type de classe hétérogène. Par la suite, nous lirons certaines stratégies d'enseignement présentées dans la littérature et proposant des pistes d'aménagements pour un groupe hétérogène. Autour de ces stratégies, le concept de la zone proximale de développement sera également abordé ainsi que le thème de la motivation en contexte scolaire, inhérente aux apprentissages quels qu'ils soient. Dans la dernière partie de la partie théorique, le retard mental léger sera défini ainsi que quelques troubles associés parmi les plus fréquemment rencontrés dans les classes d'enseignement spécialisé.

Concernant la partie de la méthodologie, je présenterai tout d'abord le contexte institutionnel de ma recherche sur le terrain, soit les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, à Bulle. Par la suite, les différents participants seront présentés ainsi que les outils de recueil de données, à savoir des guides d'entretiens semis-directifs.

Suite aux entretiens retranscrits, nous lirons une analyse de ces derniers, en lien avec les différents concepts abordés dans la partie théorique de ce travail, avec des résultats mis en évidence.

Pour terminer, nous trouverons une discussion en lien avec les concepts évoqués dans la partie théorique et les résultats des analyses d'entretiens, menant pour

conclure à quelques pistes me semblent intéressantes pour le métier d'enseignant spécialisé.

4 Partie théorique

4.1 Définition de l'hétérogénéité et du groupe hétérogène

En préambule, il me semble important de définir le terme d'hétérogénéité. Schertenleib (2014) note que « *selon le Grand Robert de la langue française (Robert 2014), est hétérogène ce qui « n'a pas d'unité, est composé d'éléments de nature différentes, dissemblables ».* Si l'on considère chaque être humain comme unique, tout groupe social et, par conséquent toute classe en tant que regroupement d'élèves, est donc hétérogène par nature, chacun des membres le composant ayant sa propre identité sexuelle, culturelle, sociale, économique, etc » (Schertenleib, 2014, p. 28). Cette définition est intéressante comme point de départ global, nous verrons par la suite que l'hétérogénéité se définira par elle-même différemment selon les contextes et les objectifs posés.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à l'hétérogénéité dans les apprentissages, soit plus précisément, dans la façon d'apprendre qui sera différente d'un élève à l'autre ainsi que le temps nécessaire à chaque élève pour chaque apprentissage. En effet, le temps est une notion importante dans la gestion d'un groupe d'élèves. Comment gérer un temps donné avec un nombre d'élèves X, tout en respectant les rythmes individuels de chacun d'eux ? Aussi, « *la problématique des rythmes scolaires se nourrit ainsi du débat sur les variations de l'attention des élèves. Mais elle emprunte encore à un autre domaine (très investi par la psychologie) à propos de ce que l'on nomme « les temps d'apprentissage des élèves ».* Parmi les travaux les plus influents de ce champ se trouvent ceux du psychologue américain Carroll. Le modèle d'apprentissage de Carroll, établi dans les années soixante, se base sur le postulat selon lequel « *un apprenant réussira l'apprentissage d'une tâche donnée dans la mesure où il y passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre cette tâche* » (Carroll, 1963, p. 725, traduction libre) » (Chopin, 2011, pp. 20-21).

Par la suite, nous pouvons nous demander comment « *éviter que des jeunes en grand décalage scolaire ne soient constamment confrontés, dans des classes qui correspondent à leur tranche d'âge, à des tâches situées hors de leur zone proximale de développement ? Quelles solutions didactiques leur proposer pour qu'ils construisent les compétences dont ils ont prioritairement besoin ?* » (Beaudou, 2012, p. 10). Cette question est pour moi essentielle à se poser dans ce travail de recherche puisqu'elle réunit à la fois l'élève en tant qu'individu (et ses besoins individuels) et l'élève au sein d'un groupe hétérogène, et à nouveau ses besoins au sein du groupe, en tant qu'individu. Pour aller plus loin dans ce questionnement, notons encore rapidement la problématique du regard des uns

vis-à-vis des autres élèves et de leurs particularités : « (...) Outre ces différences de culture et de religion, les élèves se distinguent par le sexe et parfois par des handicaps physiques ou cognitifs. Toutes ces différences individuelles peuvent amener des remarques irrespectueuses de la part de l'enseignant mais aussi de certains élèves de la classe. Si l'on désire que le climat de la classe suscite la motivation à apprendre, il est important que chaque élève se sente respecté par ses camarades, et ce, bien qu'il soit différent des autres » (Viau, 2009, p. 163). Ceci accentue encore la question de la place de l'élève dans ce type de groupe et ceci est pour moi essentiel à prendre en compte en tant qu'enseignant au sein d'un groupe hétérogène.

Il est intéressant également de constater que, comme chaque individu est unique, il peut avoir un comportement différent d'un système à l'autre et également suivant les événements qu'il vit, à savoir « pluriel. (...) Cette pluralité est nécessaire : l'individu ne peut exister en tant que tel que par ses différences, nécessaire aussi à la société dont l'extraordinaire variété de ses besoins de fonctionnements exige aussi cette pluralité » (Sarrazy, in : Talbot, 2011, p. 67).

Dans la partie de la recherche sur le terrain, nous nous intéresserons à l'hétérogénéité présente dans des classes d'enseignement spécialisé avec des élèves souffrant d'un retard mental léger. Dans l'ouvrage de Talbot, Sarrazy affirme que « l'hétérogénéité est une notion relative et non absolue. Il paraît en effet difficile d'affirmer que telle ou telle classe est ou non hétérogène sans spécifier à minima le critère et sa mesure » (Sarrazy, in : Talbot, 2011, p. 70). Sarrazy présente en effet trois types non exhaustifs d'hétérogénéité : « **L'hétérogénéité exogène** : Définies par des critères non-didactiques (...) : genre, (...) la taille des élèves ou la couleur des yeux... » Ce type d'hétérogénéité ne sera pas prise en compte dans le cadre de cette recherche.

Au contraire, les deux suivantes seront à relever, soit : « **L'hétérogénéité péri-didactique** : regroupe des hétérogénéités dont les critères sont produits par divers traitements didactiques, scolaires ou non. Ce type d'hétérogénéité permet de décrire la variabilité au sein d'une population du point de vue des acquisitions réalisées dans un domaine de connaissances particulier. (...) » et « **L'hétérogénéité didactique** : il s'agit ici d'une hétérogénéité produite par l'action d'enseignement elle-même. En effet, toute action didactique trouve sa raison d'être dans une hétérogénéité initiale entre deux institutions : le professeur est celui qui sait ; l'élève est, par définition, celui qui ne sait pas ou sait mal. L'intention didactique vise à réduire cette distance, elle se manifeste par un ensemble d'actions visant à faire naître ou à transformer les rapports des élèves à des objets dont la maîtrise correspond aux connaissances visées par l'enseignement. Mais l'ensemble des rapports des élèves à ces objets est hétérogène en égard à leurs différences de trajectoires scolaires, d'intérêts, ... »

(Sarrazy, in : Talbot, 2011, p. 70). Ces deux formes d'hétérogénéité décrites par Sarrazy correspondent à ce vers quoi nous tendons dans cette recherche, puisque nous allons nous intéresser tout d'abord aux différentes problématiques des élèves qui créent une hétérogénéité plutôt péri-didactique ainsi qu'aux stratégies d'enseignement des enseignants spécialisés, visant ainsi à réduire l'hétérogénéité décrite comme didactique.

4.2 Autour de la représentation des enseignants par rapport à l'hétérogénéité

Lorsqu'un enseignant est en situation de travail dans une classe, il pourra être confronté, de près ou de loin, à une hétérogénéité dans le groupe qu'il accompagne, comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent. La tâche de l'enseignant, spécialisé ou non, n'est pas évidente face à ceci : *« Il est indéniable que les différences importantes qui apparaissent chez les élèves dans les acquis scolaires, le rapport à la culture, les motivations à l'apprentissage, le savoir-faire, les normes éducatives, la qualité du soutien familial, posent des problèmes pédagogiques et didactiques supplémentaires aux enseignants. Tout cela vient compliquer leur tâche et intensifier le sentiment d'avoir affaire à des classes difficiles »* (Richoz, 2009, p. 56). L'hypothèse de la vision négative de l'hétérogénéité de manière générale peut alors être posée : *« Or, l'hétérogénéité, telle qu'elle apparaît dans les discours publics (...) apparaît souvent sous les traits d'une propriété d'un groupe qui semblerait nuire au bon fonctionnement de ce groupe »* (Sarrazy, in : Talbot, 2011, p. 68). Cette hypothèse peut amener à penser que l'enseignement face à ce type de classe est d'autant plus difficile.

Dans une étude portant sur la représentation des enseignants face à l'hétérogénéité culturelle des élèves, je relèverai les points suivants : *« Si, sur un plan global, l'hétérogénéité a plutôt tendance à être perçue comme problématique par une majorité non significative d'enseignants, un nombre assez important d'entre eux pensent qu'elle n'est ni problématique ni source d'avantages. Ils sont en revanche nettement moins nombreux à penser qu'elle est source d'avantages »* (Schertenleib, (2014), p. 126).

Pour sortir de cette vision plutôt négative de l'hétérogénéité et nous tourner vers d'autres possibilités d'appréhender cette notion, nous allons nous pencher sur un concept nommé la personnalisation des apprentissages, soit le fait de *« prendre en considération les caractéristiques de chaque personne en évitant de fonctionner sur le mode de la fragmentation des supports et des savoirs »* (Connac, 2012, p.17). Ce concept semble être incontournable pour tout enseignant, de manière générale. Dans l'enseignement spécialisé, la question est

plus qu'évidente, à mon sens, car les élèves ayant des besoins particuliers n'auront pas tous ni la même problématique, ni le même trouble, ni la même capacité d'adaptation à l'environnement et à la façon d'enseigner de l'enseignant. L'hypothèse est que la notion d'hétérogénéité sera alors encore plus visible dans une classe d'enseignement spécialisé que dans une classe dite « régulière ».

Dans cette recherche, je souhaite m'intéresser à la représentation des enseignants face à la notion d'hétérogénéité et découvrir quelles stratégies peuvent être mises en place pour que les élèves soient dans de bonnes conditions d'apprentissage et que le climat de la classe soit propice à ces dernières. En effet, *« permettre la personnalisation des apprentissages, c'est adapter au plus près ses choix pédagogiques aux caractéristiques de la personne humaine que représente un élève. Ce n'est ni renoncer aux situations collectives en classe, ni à un rapport intense aux savoirs scolaires. C'est la raison principale pour laquelle personnaliser les apprentissages consiste à trouver un équilibre, à chaque fois propre à chacun, entre des moments de travail individuel, des situations d'aide et d'entraide et des occasions où le groupe entier se concentre sur une activité partagée »* (Connac, 2012, p. 33). Il me semble ici nécessaire d'insister sur cette notion d'équilibre, ainsi que sur celle d'équité. Certaines fois, l'enseignant pensant bien faire en donnant plus d'aide à un élève par exemple, peut se retrouver en situation de déséquilibre perçu par le reste de la classe. Tout se joue alors dans la finesse des observations de l'enseignant, dans la connaissance qu'il a de sa classe et des différences individuelles de chaque élève.

En lien avec ceci, il est important de prendre en compte l'aspect personnel de l'enseignant, son côté humain et ses propres émotions. Face à une classe quelle qu'elle soit, un enseignant aura un seuil de tolérance propre à lui-même. Aussi, le fait de gérer un groupe hétérogène sera très différent d'une personne à l'autre puisque *« le plaisir et la facilité d'enseigner dans un groupe ne sont pas directement liés à son hétérogénéité ; une classe sympathique et vivante n'est pas nécessairement une classe homogène ; certaines classes difficiles sont attachantes et stimulent l'inventivité pédagogique. (...) L'appréciation varie également d'un enseignant à l'autre, selon leur motivation et leur capacité à s'adapter à une situation imprévue »* (Grandguillot, 1993, pp. 37-38). Il paraît difficile de nommer une difficulté en particulier pour un enseignant puisqu'elles seront propres à la vision de la réalité de chacun. Pour moi, c'est également le plus grand intérêt de ce métier puisqu'il permet une liberté dans la façon de gérer sa classe, en fonction de ses propres compétences non seulement d'enseignant (pédagogue) mais également en tant qu'être humain avec ses forces et faiblesses. Il n'existe donc pas un catalogue des représentations des enseignants, à juste titre au vu de ce que je viens d'expliquer. Oser créer, tout en

reconnaissant ses propres limites : ceci pourrait être un point de départ intéressant pour cette réflexion.

4.3 Autour des stratégies d'enseignement : zone proximale de développement, motivation et stratégies proposées dans la littérature

4.3.1 La zone proximale de développement

Lorsque nous abordons la notion de stratégie d'enseignement, il paraît incontournable de s'arrêter un instant sur la notion de la zone proximale de développement, définie par Vygotskij, cité ici par Jecker-Parvex, comme telle : « *Notion proposée pour exprimer le développement cognitif de l'individu à un moment de sa maturation et de son niveau potentiel de développement. Selon Vygotskij, ce potentiel ne dépend pas en priorité des caractéristiques héréditaires de l'individu, mais de ses interactions sociales et des situations d'apprentissage. Le sujet construit avec la médiation d'autrui des outils de pensée qu'il peut ensuite s'approprier. L'aide apportée à l'apprenant devrait se situer dans la zone sensible comprise entre le niveau actuel de développement de l'individu, dans une fonction particulière, et son niveau de « proche développement » pouvant se manifester dans une activité avec la médiation d'autrui* » (Vygotskij, cité par Jecker-Parvex, 2001, p. 187). En effet, un enseignant devrait, à mon avis, être à même de connaître le niveau actuel de son élève afin que ce dernier ne soit ni sous-stimulé, ni sur-stimulé mais qu'il soit dans cette zone lui permettant d'acquérir de nouvelles notions de manière harmonieuse et confortable.

Dans un groupe hétérogène, il est essentiel de garder cette notion en tête afin d'éviter une baisse de la motivation pour les élèves qui ne seraient pas stimulés de manière adéquate, proche de leur zone proximale de développement : « *Une leçon trop ambitieuse sera trop difficile pour une proportion importante d'élèves et le professeur ne pourra pas enseigner, ne pourra pas raccrocher le nouveau à l'ancien... ; inversement, une leçon trop simple ne serait pas plus acceptable (...), elle risquerait de provoquer de la lassitude pour une proportion importante de ses élèves* » (Sarrazy, in : Talbot, 2011, p.71). Cependant, ceci amène un défi supplémentaire à l'enseignant et vise à utiliser d'autres stratégies d'enseignement que l'enseignement frontal par exemple. Il est également intéressant pour l'enseignant que l'élève ait un objectif pédagogique à atteindre, en fonction de ses acquis : « *(l'élève) repère les finalités de la tâche qu'on lui demande de réaliser ; utilise ce qu'il sait et se sert des ressources dont il dispose, travaille sur ses erreurs, etc.* » (Grandguillot, 1993, p. 45).

Connaître où se situe la zone proximale de développement d'un élève implique un travail d'évaluation en amont, avec divers étayages en fonction des possibilités cognitives de l'élève. Une phase d'évaluation permettra de situer le niveau actuel de l'élève et de fixer ensuite des objectifs d'apprentissages permettant à l'élève de dépasser peu à peu son niveau actuel : *« Les recherches psychologiques liées au problème de l'apprentissage scolaire se bornaient ordinairement à établir le niveau de développement mental de l'enfant. Mais ce seul niveau est insuffisant pour déterminer l'état de son développement. Comment définit-on habituellement ce niveau ? On opère pour ce faire à l'aide des problèmes que l'enfant résout tout seul. Ceux-ci nous apprennent ce que l'enfant sait faire et connaît à ce moment précis, puisqu'on ne prend en considération que les problèmes qu'il résout de manière autonome. A l'évidence, cette méthode ne nous permet d'établir que ce qui est alors déjà venu à maturité chez l'enfant. On détermine seulement son niveau de développement présent. Mais l'état du développement ne se mesure jamais aux seuls éléments venus à maturité. (...), de même le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la zone prochaine de développement. (...) La recherche montre que la zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement »* (Vygotskij, Traduit par Sève, 1997, pp. 351-352).

Pour aller plus loin, je trouve intéressant de mettre en lien les six règles des conditions d'apprentissage décrites par Lindvall et Cox en 1970, avec le concept de la zone proximale de développement. Ces six règles sont les suivantes :

- « 1. L'élève fait des progrès réguliers vers la maîtrise du contenu.
2. Il avance à son rythme.
3. Il s'implique activement dans le processus d'apprentissage.
4. Il sélectionne et dirige lui-même ses tâches.
5. Il joue un rôle majeur dans l'évaluation de la qualité, la quantité et la rapidité de ses progrès.
6. Il dispose d'un matériel d'apprentissage et des techniques d'enseignement adaptés aux besoins et styles d'apprentissage individuel » (Lindvall & Cox, 1970, cités par Crahay, 2011, p. 310).

Ces six règles ne sont pas reliées explicitement au concept de la zone proximale de développement mais elles me semblent véritablement être une porte d'entrée pour travailler au plus près de la zone de chaque élève et ainsi lui permettre de

progresser dans ses apprentissages de manière régulière, tout en gardant une motivation à apprendre.

Par ailleurs, il est essentiel de préciser l'importance des interactions sociales entre pairs dans ce qui a été décrit par Vygotskij , qui « *indique que l'apprentissage est social parce qu'il nécessite une interaction entre l'apprenant et un tiers plus avancé que lui dans la maîtrise de la compétence à apprendre* » (Connac, 2012, p. 54).

Pour terminer ce chapitre, je vais aborder rapidement la notion de l'étaillage qui est intimement liée à celle de la zone proximale de développement. En effet, Bruner (1983, cité par Curonici, Joliat & McCulloch, 2006) l'a définie comme tel : « *l'adulte restreint la complexité de la tâche pour permettre à l'enfant de construire des résolutions de problème auxquelles il ne parviendrait pas seul ; il s'ajuste aux possibilités de l'enfant en créant « un microcosme maîtrisable », ce qui permet à celui-ci d'avancer dans ses potentiels. (...) L'adulte médiateur doit donc être capable de distinguer entre les tâches nouvelles qu'il propose à l'enfant, pour lesquelles une aide, un étaillage sont indispensables, et les tâches déjà « apprivoisées » que l'enfant peut mener seul à terme. C'est dans cet espace de développement que les adultes médiateurs pourront guider (étailler) la démarche de l'apprenant en l'encourageant, (...) en répondant à ses questions, etc* » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 130). Nous voyons ainsi l'importance de connaître les compétences de son élève, d'être à même de l'observer, de l'évaluer, afin de lui offrir les outils nécessaires à l'apprentissage.

4.3.2 La motivation

Qu'est-ce que la motivation ? Ce mot, employé sous toutes ses formes et dans différentes situations de la vie en général, est pourtant bien au centre de l'acte d'apprendre. Sans motivation, apprendre semble plutôt compromis. Etre motivé, « *c'est donc vouloir quelque chose de manière intense et volontaire, c'est avoir envie de. La motivation correspond à ce qui nous pousse à nous engager pour un projet ou une activité précise. (...) A l'école, la motivation correspond à l'élan dont dispose un enfant ou un jeune pour s'approprier les savoirs scolaires. (...) Une motivation est autodéterminée quand la personne entre dans l'activité spontanément et par choix, de manière autonome. A l'inverse, la motivation est non autodéterminée quand l'activité est réalisée sans implication personnelle, pour répondre à une pression externe ou interne et qu'il y a donc perte d'autonomie, comme le disent Guerrien et Mansy-Dannay* » (Connac, 2012, pp. 177-178).

Autour de motivation face aux apprentissages plus précisément, certains facteurs semblent incontournables pour que les élèves aient le goût d'apprendre, de progresser. Aussi, Ginsberg et Wlodowski (2000) prétendent que *« si l'on désire que les interactions entre tous les élèves contribuent à susciter l'apprentissage et la motivation à apprendre, il est important de créer un climat de respect mutuel dans lequel chaque élève a le sentiment qu'il est accepté et se sent assez en sécurité pour investir toutes ses énergies dans ses apprentissages. Selon ces auteurs, pour qu'un tel climat existe, il faut respecter les différences individuelles des élèves (p. ex. sexe, âge, handicaps physiques ou intellectuels) et leurs différences culturelles »* (Ginsberg & Wlodowski, 2000, cités par Viau, 2009, p. 85) A travers ceci, nous voyons donc l'importance de l'implication de l'enseignant pour que l'élève trouve une motivation qui soit autodéterminée et ainsi, qu'il puisse progresser dans ses apprentissages.

Afin que l'élève soit en condition d'apprentissage et motivé par celle-ci, Brophy (2004, cité par Viau, 2009, p. 138) a nommé les quatre étapes suivantes pour qu'une activité d'apprentissage soit complète :

« 1. Introduction (buts, consignes, sensibilisation à l'importance de l'activité) » : Prendre un temps au début de la leçon avec le groupe ou l'élève seul en décrivant précisément ce qu'on attend de lui dans cette activité. Les consignes sont également très importantes à expliciter. Il est également essentiel que l'enseignant vérifie que la consigne est comprise.

« 2. Explication de ce que l'on attend des élèves sur le plan de l'apprentissage » : Relever ici les valeurs principales de l'activité et ce vers quoi on tend en terme de nouveaux apprentissages.

« 3. Support et encadrement lors de l'accomplissement des différentes tâches par les élèves » : l'enseignant soutient l'élève dans sa tâche et vérifie que l'élève ne reste pas bloqué sans comprendre par exemple.

« 4. Retour sur l'activité, évaluation, réflexion sur ce qui a été fait » : ceci permet une analyse métacognitive de la situation en groupe ou en individuel, permettant également de trouver ce qui aurait pu être fait autrement par exemple, ce qui est à garder en tête pour les prochaines fois, les stratégies utilisées, etc » (Brophy, 2004, cité par Viau, 2009, p. 136).

Suite à ceci, Brophy (2004) précise 10 conditions motivationnelles. Je m'arrêterai pour cette recherche sur les trois conditions suivantes :

« 1. Une activité doit représenter un défi pour l'élève : Une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile, ni trop difficile. Un élève se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité.

2. Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève : Un élève est motivé à accomplir une activité si elle exige de sa part un engagement cognitif. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà acquises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des hypothèses, etc.

3. Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante : (...) Si l'on veut que les élèves soient motivés à accomplir une activité d'apprentissage, on doit leur donner la possibilité de la réaliser correctement et de ne pas les bousculer sous prétexte que le cours se termine bientôt. Si l'enseignant croit à l'importance de l'activité d'apprentissage qu'il propose à ses élèves, il l'aura bien planifiée et leur permettra de franchir toutes les étapes à un rythme normal » (Viau, 2009, pp. 137-144).

Avec ces conditions, nous relevons à nouveau l'importance du respect du rythme de l'élève, de la prise en compte de ses compétences afin d'amener l'élève à une motivation dans les apprentissages.

Ceci requiert, pour un groupe hétérogène, une vision différente de la part de l'enseignant. Pour qu'un élève puisse être motivé, respecté dans son rythme d'apprentissage, il faut qu'il ait accès aux connaissances de manière plus individualisée. Ceci n'empêche pas, à mon avis, d'avoir des séquences d'enseignement en groupe. Par contre, les moments d'apprentissages pourraient être, quant à eux, personnalisés en fonction des particularités de chacun : « personnaliser les apprentissages, c'est prendre en considération les caractéristiques de chaque personne en évitant de fonctionner sur le mode de la fragmentation des supports et des savoirs. (...) La personnalisation se trouve à l'équilibre entre un processus de socialisation qui pourrait dépersonnaliser et un autre d'individualisation qui risquerait d'isoler » (Connac, 2012, pp. 17-18).

Nous pouvons ici encore faire un lien entre la motivation et la zone proximale de développement, puisque « les recherches montrent incontestablement que ce qui est dans la zone prochaine de développement à un stade d'âge donné se réalise et se transforme en niveau présent de développement au stade suivant. En d'autres termes, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. C'est pourquoi il est vraisemblable qu'à l'école, l'apprentissage et le développement sont l'un à l'autre ce que la zone prochaine de développement est au niveau présent de développement. Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. (...) Donc l'enseignement doit s'orienter sur les cycles déjà parcourus du développement, sur le seuil inférieur d'apprentissage » (Vygotskij, Traduit par Sève, 1997, pp. 355-356). Pour un élève, le fait de savoir faire seul lui montre ses compétences et, à mon sens, lui amène la motivation

d'apprendre toujours plus et d'être à même d'être acteur dans ses apprentissages scolaires.

En définitive, pour apprendre de manière agréable, l'élève doit être motivé et ceci semble difficilement discutable : *« se sentir capable de réussir dépend de ses progrès antérieurs et détermine une bonne partie des motivations à venir. La motivation, c'est ce qui va donner l'élan pour faire face à l'effort d'apprendre. Sans elle, il est possible d'apprendre, mais de manière bien plus laborieuse, désagréable et coercitive. Etre motivé facilite donc grandement l'entrée dans les apprentissages »* (Connac, 2012, p. 46).

4.3.3 Quelques stratégies d'enseignement proposées dans la littérature

Pour débiter ce chapitre, je commencerai par relever l'importance de la temporalité dans l'enseignement : *« la question de l'hétérogénéité est au cœur de la question temporelle dans l'enseignement »* (Chopin, 2011, p. 77). Prendre son temps, prendre le temps de connaître ses élèves et leur façon d'apprendre, donner le temps aux élèves d'accéder aux apprentissages...: ceci me semble être un facteur déterminant dans le début de cette réflexion.

D'autre part, le fait de partir du vécu des élèves me paraît être également une piste à retenir. Savoir comment l'élève se sent en classe peut, à mon avis, être un outil intéressant pour l'enseignant. J'ai relevé la piste du sondage auprès des élèves, qui peut être une façon de comprendre le vécu de l'élève au sein de la classe et qui peut également être une piste pour augmenter la motivation de l'élève face aux apprentissages. Bien entendu, le sondage auprès d'élèves en situation de handicap mental devra être adapté à leurs compétences et ne pas contenir trop d'éléments. Il peut être basé sur une activité par exemple ou alors sur la vie de la classe de manière plus générale : *« le sondage permet à l'enseignant d'analyser la situation de manière plus objective en vérifiant auprès de ses élèves, non seulement les éléments de son enseignement qui les démotivent, mais également ceux qui favorisent leur motivation. (...) Enfin, le sondage permet aux élèves de s'exprimer et de faire connaître leur avis sur les différents aspects de l'enseignement qu'ils reçoivent. Les mettre ainsi à contribution leur donne souvent le sentiment de collaborer et d'accroître ainsi leur perception de contrôlabilité. (...) Pour que le sondage soit pris au sérieux, il faut accorder une attention particulière à sa présentation. Il est nécessaire de leur parler de l'objectif poursuivi, de l'importance de leur collaboration »* (Viau, 2009, pp. 100-101). Il est effectivement essentiel de pouvoir compter sur l'investissement personnel des élèves dans la classe. Les responsabiliser en leur demandant leur avis et remettre alors certaines choses en question (dans le type

d'exercices demandés, autour de l'étayage proposé...) peut alors être à mon sens tout à fait constructif. En effet, « *un travail d'observation et d'analyse, en collaboration avec les élèves, sur les compétences et difficultés effectives d'une classe (...) est alors nécessaire. L'hétérogénéité de la classe (...) devient ici source d'apprentissage et appui direct de la démarche didactique* » (Lebrun & Paret, 1993, p. 267).

Bien entendu, il existe une variété de stratégies proposées dans la littérature pour la gestion de classe de manière générale. Concernant les classes spécialisées avec un groupe hétérogène, il existe également certaines stratégies qui me semblent intéressantes à nommer ci-dessous. Ces quelques pistes permettront également de comparer avec les stratégies proposées par les enseignants spécialisés que j'ai rencontrés pour effectuer cette recherche.

Il n'existe pas de formule toute prête pour enseigner à des élèves en difficultés d'apprentissage dans un groupe hétérogène : « *La forme d'enseignement la plus efficace combine à la fois un enseignement direct (c'est-à-dire des exposés magistraux, des discussions et un apprentissage axé sur l'utilisation de manuels scolaires) et l'enseignement de stratégies d'apprentissage. (...) L'enseignant fournit aux élèves l'aide nécessaire ou organise la tâche en progression, allant du plus facile au plus difficile. Le travail en petits groupes (de cinq élèves ou moins) et l'utilisation de questions structurées s'avèrent aussi très efficace* » (Sousa, Stanké & Sirois, 2005, p. 16).

Nous voyons ici l'intérêt de varier les façons de travailler avec ce type de classe. Effectivement, selon le point de vue de l'enseignant vis-à-vis de l'hétérogénéité, son type d'enseignement pourra se diriger plutôt vers une individualisation des apprentissages ou alors plutôt vers un travail en groupe / atelier en fonction des niveaux des élèves : « *On peut estimer que les différences individuelles entravent le bon fonctionnement des classes et, partant, limitent les possibilités d'apprentissage des bons comme des mauvais élèves. On adoptera dès lors des mesures dont l'effet attendu est l'accroissement de l'homogénéité des classes et, lorsque cela est possible, on individualisera les conditions d'apprentissage. D'autre part, on peut estimer que l'hétérogénéité des élèves est une richesse qu'il faut exploiter. (...) On peut donc imaginer divers modes de groupement flexibles des élèves* » (Crahay, 2012, p. 307).

Par ailleurs, relevons que la « *diversité exige en ce sens une diversification du travail de l'enseignant afin que les élèves se voient offrir une variété d'approches tant dans les apprentissages que dans les travaux demandés. Elle sous-tend une ouverture de l'enseignant à élargir sa conception de l'enseignement et, de surcroît, à faire preuve d'une plus grande flexibilité dans ses interventions afin*

que les élèves puissent faire des choix en fonction de certaines préférences dans l'accomplissement de leurs tâches » (Prud'homme et al., in Talbot, 2011, p. 17).

En relation avec les différences individuelles, quatre stratégies d'adaptation pédagogique sont proposées et me semblent tout à fait pertinentes pour cette recherche :

1. *« Adaptation des objectifs aux différences individuelles : options différentes proposées aux élèves en fonction de leurs intérêt et/ou de leurs compétences. Enseignement à la carte.*
2. *Adaptation des méthodes en fonction des styles d'apprentissages : on postule ici qu'il existe des façons d'apprendre qui sont à la fois différentes et équivalentes. (...) En ajustant les situations éducatives aux façons d'apprendre des élèves, on offrirait à chacun d'entre eux les conditions optimales d'enseignement.*
3. *Adaptation du temps d'apprentissage : ici, le programme et les objectifs sont fixes mais la durée de l'apprentissage est variable.*
4. *Adaptation par enseignement correctif : on peut distinguer deux formes principales selon que les procédures correctives sont appliquées en début ou en cours d'enseignement. En utilisant le vocabulaire introduit par Bloom (1979), on dira que, dans le premier cas, on s'attache à identifier les pré-requis non maîtrisés par certains et à leur proposer une remise à niveau et, dans le second, on parlera d'évaluation formative et de procédures correctives » (Cronbach, 1967, cité par Crahay, 2012, p. 302).*

Ces quatre pistes me semblent véritablement essentielles car l'une ou l'autre pourra s'adapter à chaque personnalité d'élève, aux besoins personnels de chacun et à la façon dont l'élève appréhende les apprentissages. Certains auront besoin d'un véritable « programme à la carte », d'autres de plus de temps pour réaliser une tâche, d'autres d'objectifs adaptés, d'autres encore de pouvoir se corriger en s'évaluant... Ceci semble être déjà un bon point de départ pour un enseignant spécialisé face à un groupe hétérogène.

Le fait d'être créatif et de varier les modes d'intervention auprès de ce type de classes a plusieurs avantages, dont deux sont à relever particulièrement : « la diversification des interventions didactiques (...) permet de :

1. ne pas figer un élève en privilégiant la voie qui lui est la plus facile ; ou comme le dit Meirieu (1985, p. 124) : « une pédagogie totalement différenciée en fonction de la démarche propre à chaque élève (...) enfermerait à terme les individus dans un type de « profil pédagogique »,

une forme déterminée de « guidage » et un rythme de travail qui ruinerait chez eux toute possibilité d'adaptation » ;

2. *augmenter la probabilité que chaque élève accède à un savoir, une notion, un concept, un savoir-faire enseigné « puisque l'on offre aux apprenants une palette de propositions et de stimulations grâce auxquelles ils peuvent se construire leur propre stratégie » (p. 135) » (Lebrun & Paret, 1993, p. 267).*

Nous avons vu précédemment l'importance du travail en petit groupe, je vais donc relever une proposition me semblant pertinente pour former des groupes de travail au sein d'une classe hétérogène : *« Dans chaque équipe, on retrouve un élève qui maîtrise rapidement la matière, un autre qui prend plus de temps à l'intégrer et un troisième, plus lent, qui peut éprouver des difficultés. Au besoin, déplacez des élèves de façon que chaque groupe soit composé d'élèves pouvant s'aider les uns les autres, mais sans que les écarts soient trop grands, pour éviter que certains soient intimidés par d'autres membres du groupe. Attribuez une tâche à chaque groupe en insistant sur l'importance du travail en équipe. (...) Ce qui importe, c'est que chaque membre du groupe puisse atteindre l'objectif d'apprentissage » (Sousa, Stanké & Sirois, 2005, p. 29).*

Le travail en sous-groupe peut être soit dirigé par l'enseignant : *« il permet une séance de compréhension guidée pour un groupe d'élèves ayant les mêmes besoins au niveau des stratégies de compréhension »,* soit entre élèves, dit « collaboratif » : *« le sous-groupe collaboratif permet des habiletés en lecture et des habiletés sociales. (...) De plus, l'apprentissage en petits groupes où les élèves s'aident les uns les autres obtient des résultats positifs (Slavin et autres, 2009) » (Giasson-Lachance & Vandecasteele, 2012, pp. 197-198).* Pour terminer, il est important de préciser que les sous-groupes sont *« temporaires pour ce qui est des membres et des objectifs, étant donné qu'on espère que les élèves évolueront grâce aux interventions » (Giasson-Lachance & Vandecasteele, 2012, p. 341).*

L'ouvrage *« 50 activités de lecture-écriture pour gérer l'hétérogénéité »* propose une palette d'activités modulables en fonction des niveaux des élèves. Ici, trois niveaux de lecteurs sont proposés : *« les lecteurs autonomes, les élèves qui ont quelques acquis en lecture mais qui ne savent pas les mettre en œuvre, que nous nommons les « lecteurs débutants » et ceux qui ne sont pas encore entrés dans l'écrit, que nous appelons « non lecteurs » (Beaudou, 2012, p.12).*

Afin de pouvoir travailler avec ces trois niveaux, ce qui implique bien entendu un travail en amont qui permettra de connaître le niveau de lecture de ses élèves pour ce cas particulier (mais qui peut être travaillé avec d'autres branches scolaires bien entendu), il faut pouvoir notamment : *« distinguer les moments qui*

peuvent et doivent être partagés et ceux qui répondront plus spécifiquement aux besoins de chacun des trois publics concernés » : ici nous retrouvons le même genre de propos que cités précédemment par rapport à l'intérêt de varier les modalités pédagogiques face aux apprentissages ; également « de rendre complémentaires les objectifs et les activités propres à chaque groupe d'élèves (lecteurs autonomes / lecteurs débutants / non lecteurs), de façon que les moments de retour au collectif puissent être profitables à tous ». Nous voyons donc l'intérêt de faire une synthèse collective de l'activité pour que chacun puisse comprendre ce qui a été travaillé en petit groupe ; et pour terminer : « imaginer à la fois des démarches de conduite de classe pour mener de front, autour d'un support commun, ces différents apprentissages et les modes d'articulation possibles entre les travaux et les productions de chacun de ces trois groupes » (Beaudou, 2012, p. 13).

Le tableau suivant montre la proposition de base de cet ouvrage pour les trois groupes de lecteurs, avec les différents objectifs visés pour une activité de lecture.

Remarques préliminaires

Grille d'analyse du récit

	Lecteurs autonomes	Lecteurs débutants	Non lecteurs
Dire	<ul style="list-style-type: none"> Dégager la signification d'une illustration en justifiant son interprétation à l'aide des éléments présents sur l'image Exposer son point de vue dans un débat S'approprier différents registres de langue Mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif de théâtralisation du texte 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre sa place dans le réseau des communications Continuer à apprendre à parler et comprendre la langue française, développer son vocabulaire Rapporter un récit en se faisant clairement comprendre 	
	<ul style="list-style-type: none"> Participer à un débat sur l'interprétation du texte, en vérifiant dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue Se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe 		
Lire	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre que le sens d'une oeuvre n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte Distinguer auteur et narrateur Reformuler dans ses propres mots un texte lu ou entendu Organiser les informations dans un tableau 		
	<ul style="list-style-type: none"> Lire et comprendre seul les consignes Comprendre un extrait en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, de la ponctuation Lire en le comprenant un texte littéraire, mettre en mémoire ce qui a été lu et le mobiliser lors des reprises 	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en relation texte lu et images correspondantes 	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer le répertoire des mots connus Identifier des mots (voie directe / indirecte)
		<ul style="list-style-type: none"> Comprendre un texte entendu Comprendre un texte écrit simplifié Mettre en relation substituts et référents Reformuler un récit en respectant point de vue et registre de langue 	
	<ul style="list-style-type: none"> Lire à haute voix un court passage en restituant accents de groupe et courbe mélodique de la phrase 		<ul style="list-style-type: none"> Compléter un résumé avec les mots du répertoire
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> Rédiger un texte à jouer avec les didascalies et la voix off Copier sans erreur un texte d'une longueur adaptée à son niveau 		
	<ul style="list-style-type: none"> Réécrire un récit de mémoire en respectant point de vue et registre de langue Écrire des dialogues et un résumé du récit en respectant des critères 	<ul style="list-style-type: none"> Se doter d'une écriture cursive sûre et lisible Produire un dialogue et un résumé en dictée à l'adulte 	
		<ul style="list-style-type: none"> Proposer une écriture phonétiquement correcte pour un mot 	<ul style="list-style-type: none"> Proposer une écriture pour un mot et s'interroger sur les CGP
Travail sur la langue	<ul style="list-style-type: none"> Identifier le verbe dans une phrase Distinguer formes simples et formes composées 		
	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir les règles d'accord du participe passé selon l'auxiliaire du verbe conjugué au passé composé Utiliser le passé composé en respectant les règles d'accord observées Passer du discours indirect au discours direct Se servir d'un manuel de grammaire pour vérifier ses réponses 	<ul style="list-style-type: none"> Conjuguer les auxiliaires être et avoir dans des verbes au passé composé Consolider la correspondance régulière entre le phonème [ch] et son graphème 	<ul style="list-style-type: none"> Approcher la notion de verbe S'approprier la correspondance régulière entre le phonème [ch] et son graphème
		<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des questions à l'oral et à l'écrit, comprendre la fonction du point d'interrogation Produire des phrases interrogatives Repérer des passages au style direct Utiliser un dictionnaire ou l'ordinateur pour vérifier l'orthographe de mots écrits 	

Il est important de relever, autour du travail en groupe, que cette stratégie « *développe le sens des responsabilités et permet d'identifier le climat du groupe, permet le développement d'une discipline de contrôle personnel et favorise les communications entre apprenants* » (Paradis, 2006, p. 43)

Pour terminer ce chapitre, nous nous pencherons sur la différenciation pédagogique et sur la personnalisation des apprentissages. Il existe une tension entre la différenciation pédagogique et la personnalisation des apprentissages, mais qui, à mon sens, peut aussi être défini comme deux objets complémentaires, sans écarter l'un ou l'autre.

Aussi, « *la pédagogie différenciée s'entend comme l'ensemble des organisations matérielles et structurelles qui tendent à répondre de manière effective aux besoins d'apprentissages de chaque élève, quelles que soient ses différences avec ses camarades. (...) Elle consiste à individualiser les apprentissages, mais à certains moments des parcours didactiques, complémentaires des situations plus collectives. Elle commence en fait par le refus de l'indifférence aux différences. (...) Elle tente de donner une réponse à cette hétérogénéité des classes par des pratiques adaptant à chaque élève le programme d'études, l'enseignement et le milieu scolaire* » (Connac, 2012, pp. 20-21).

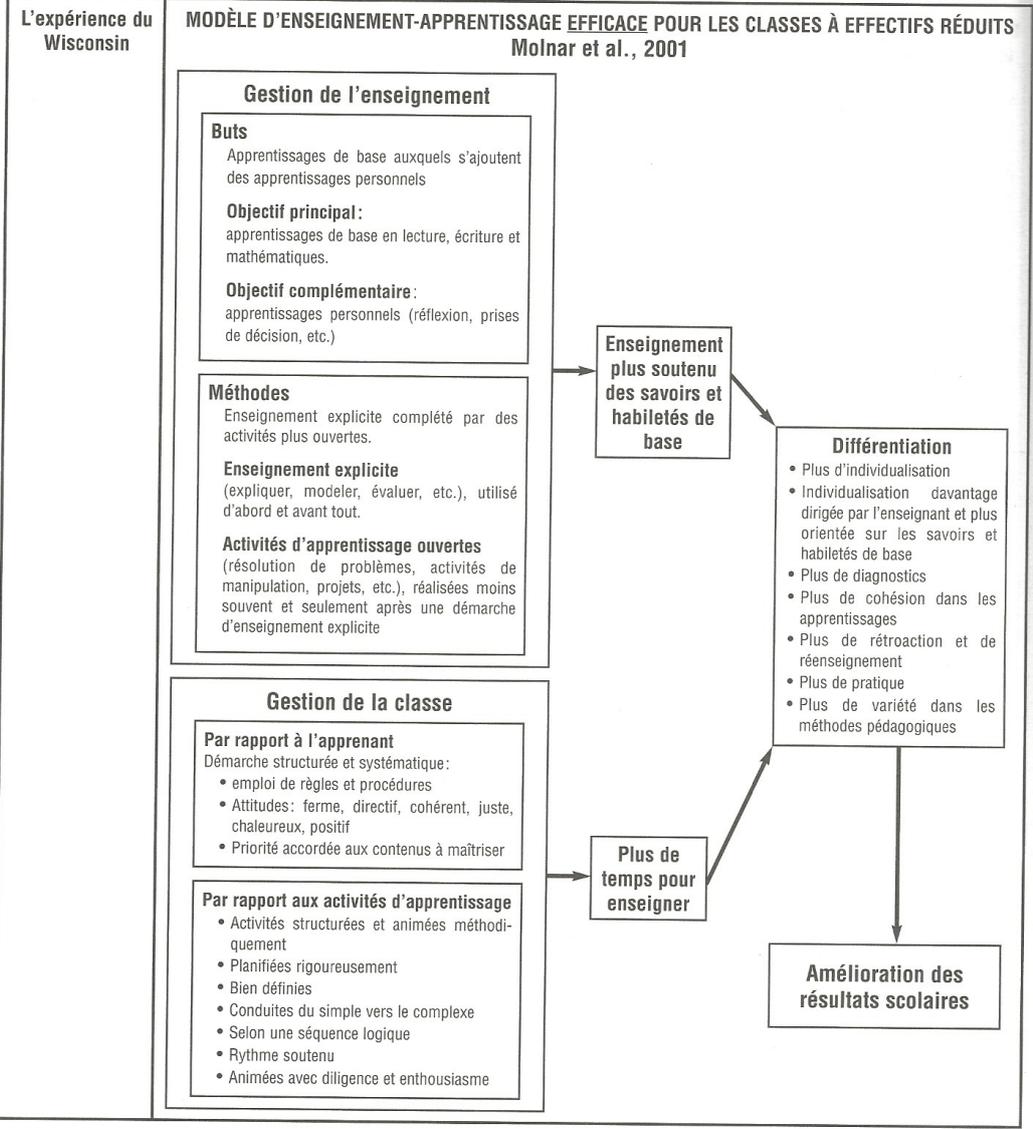
Deux types de différenciations ont été décrits par Meirieu, soit « *la différenciation successive, qui est le souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage. Elle nécessite de la flexibilité, c'est-à-dire la capacité d'ordonner à un objectif repéré des outils et des situations diversifiées* » (Meirieu, cité par Connac, 2012, p. 21), et la différenciation simultanée, « *plus complexe à mettre en œuvre. Elle est le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins. La différenciation simultanée se traduit souvent par l'organisation d'ateliers dans la classe, ateliers non tournant et qui accueillent des élèves regroupés selon leur profil* » (Meirieu, cité par Connac, 2012, p. 22). Or, et nous allons le voir plus tard, ces formes de différenciations ont leurs limites dans une classe hétérogène et de ce fait, ne peuvent pas forcément être mises en pratique, notamment pour les raisons suivantes : « *La différenciation successive pose la question du temps : elle s'avère extrêmement chronophage, la différenciation simultanée pose la question de l'investissement, elle s'avère techniquement assez complexe et demande aux enseignants qui s'appuient sur elle un travail de préparation plus important qu'à ceux qui fonctionnent autrement* » (Connac, 2012, p. 22).

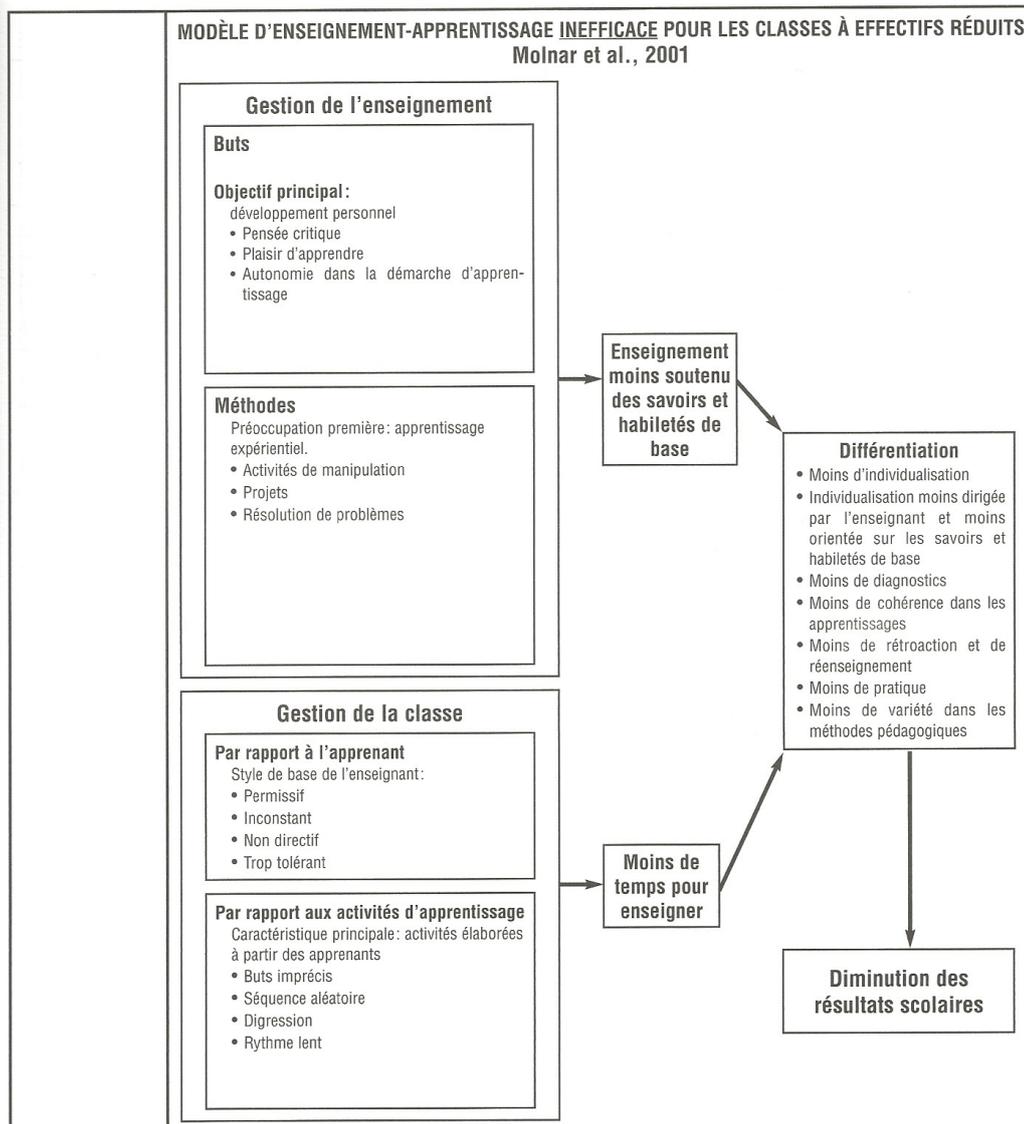
Ainsi, pour aller plus loin, Connac nous parle de la personnalisation des apprentissages, qui pourrait être une alternative selon lui à la différenciation simultanée. La personnalisation des apprentissages promeut notamment « *une*

pédagogie de l'intégration, considérant l'hétérogénéité comme une richesse, une préoccupation de tous les élèves, une organisation de la différenciation à l'intérieur de la classe, des évaluations permettant d'améliorer les apprentissages et associant les élèves, un équilibre entre les temps de travail collectifs et les situations individuelles d'apprentissage (...) » (Connac, 2012, p. 23). Je relève ici ces points qui me semblent essentiels pour le fonctionnement d'une classe spécialisée notamment et qui appuient ce que nous avons déjà dit à plusieurs reprises précédemment. Le mélange des stratégies d'enseignement est au centre de mon questionnement et nous voyons une fois encore combien il est utile en tant qu'enseignant spécialisé, de savoir trouver les outils nécessaires au bon fonctionnement de la classe et aux apprentissages pour des élèves en difficulté.

Pour terminer, j'ai trouvé un modèle d'enseignement-apprentissage décrit par Molnar et al. (2001), issue d'une recherche nommée « *L'expérience du Winsconsin* ». Cette étude comparative a réparti les enseignants en deux groupes : les enseignants efficaces, « *qui ont, dans les classes à effectif réduit, majoritairement recours à des pratiques pédagogiques centrées sur l'enseignement* », et les enseignants inefficaces, qui ont « *tendance à adopter des pratiques centrées sur l'apprenant* » (...) « *Les enseignants les plus efficaces considèrent l'acquisition des compétences de base comme une priorité absolue. Les autres apprentissages seront traités quand et si les compétences de base sont maîtrisées* » (Molnar et al, 2001, cités par Paradis, 2006, p. 137). Je trouve extrêmement important cette notion de l'acquisition des compétences de base. Avoir une base solide permet ensuite de gravir les échelons des apprentissages et lorsque l'enseignant connaît le niveau de son élève et les acquis de ce dernier, il est au plus proche de la zone proximale de développement de l'élève.

Voici les deux tableaux illustrant les enseignants décrits comme efficaces et ceux décrits comme inefficaces et qui argumentent l'importance d'avoir des acquisitions solides avant de penser à de nouveaux apprentissages :





Bibliographie sélective:

- BOYER, C. (1993) *Enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville, Graficor.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (2003). *Apprentissage des mathématiques: Contexte canadien*.
- FUCHS, L.S. et FUCHS, D. (2001). *Principes for the Prevention and Intervention of Mathematics Difficulties*. *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 16, N° 2, pp. 85-95.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.F. et MARTINEAU, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- MOLNAR, A., et al., (2001). *2000-2001 Evaluation Results of the Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) Program*. Center For Education Research, Analysis And Innovation (CERAI). SAGE Evaluation Team School of Education University of Wisconsin-Milwaukee.
- ROSENSHINE, B.V. (1986a). *Vers un enseignement efficace des matières structurées* In M. Crahay, D. Lafontaine (Eds). *L'art et la science de l'enseignement*. p. 304-305. Bruxelles: Labor.
- ROSENSHINE, B.V. (1986b). *Synthesis of Research on Explicit Teaching*. *Educational Leadership*, 43 (7), p. 60-69.
- SWANSON, H. L et HOSKYN, M. (1998). *Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis of Treatment Outcomes*. *Review of Educational Research*, Vol. 68, N° 3, pp. 277-321.
- SWANSON, H.L. et DESHLER, D. (2003). *Instructing Adolescents with Learning Disabilities: Converting a Meta-Analysis to Practice*. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 36, N°. 2, 124-135.

4.3.4 Les troubles des apprentissages : retard mental et troubles associés

Je vais commencer par proposer une définition du retard mental, synonyme également de déficience intellectuelle ou handicap mental. Ici, nous nous intéressons au retard mental léger. La notion de handicap mental « désigne un état se caractérisant par une altération du développement intellectuel et par des difficultés pour répondre aux exigences sociales, apparaissant soit à la naissance soit durant la période développementale (entre la naissance et l'âge de 18 ans). Le degré de handicap peut varier du plus léger au plus profond. (...) Cet état entraîne pour la personne la nécessité de recevoir des soutiens adaptés à ses besoins, ses potentialités et son degré de handicap » (Jecker-Parvex, 2001, p. 92).

Il est également intéressant de lire que l'Association Américaine pour le Retard Mental a, en 1992, amené une nouvelle définition du concept de retard mental en lien avec l'actuelle compréhension de ce dernier. Aussi, par « retard mental, on entend un état de réduction notable du fonctionnement actuel d'un individu. Le retard mental se caractérise par un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail » (Jecker-Parvex, 2001, p. 159).

Dans cette recherche, j'ai interrogé des enseignants spécialisés travaillant avec des élèves présentant un quotient intellectuel inférieur à 70, mais qui n'est pas inférieur à 50, soit un retard mental léger : « L'unité de mesure du fonctionnement intellectuel est le quotient intellectuel (QI) ; le retard se définit par un QI inférieur à 70. Cette déficience intellectuelle influence les capacités de l'individu à répondre adéquatement aux exigences de la société et elle entraîne des difficultés dans le comportement adaptatif. (...) Le retard mental léger (QI entre 70 et 50/55) : capacité d'acquérir des aptitudes académiques de base (lecture et écriture) et pratiques ainsi qu'une insertion socio-professionnelle » (Jecker-Parvex, 2001 p. 158).

Ces notions me semblent importantes à préciser. Nous pouvons poser l'hypothèse que l'élève atteint de retard mental léger a un avenir socio-professionnel s'il est accompagné de manière adéquate dans sa scolarité, si les apprentissages ont du sens pour lui grâce aux différents étayages proposés par les enseignants et finalement, si le côté adaptatif est travaillé de manière adéquate.

Dans cette recherche, je me suis intéressée en particulier à des classes d'enseignement spécialisé accueillant des élèves avec un retard mental léger ainsi que des troubles associés divers. Je vais donc ci-dessous préciser certains de ces troubles, les plus fréquents dans ce type de classe, afin d'avoir une vision plus précise de ce que peut signifier un groupe classe avec des particularités si différentes et ce que cela implique pour l'enseignant.

Le TDAH, Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité

Le TDAH est un « syndrome qui interfère avec l'aptitude d'un individu à se concentrer (inattention), à réguler son niveau d'activité (hyperactivité) et à inhiber son comportement (impulsivité). (...) Inattention : l'élève ne parvient pas à prêter attention aux détails (...), a du mal à organiser ses travaux ou ses activités, évite les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (...), se laisse facilement distraire par des stimuli externes (...). Hyperactivité : l'élève parle souvent trop (...), agit comme s'il était monté sur « ressort ». Impulsivité : l'élève laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée, a du mal à attendre son tour, interrompt les autres ou impose sa présence » (Sousa, Stanké & Sirois, 2005, p. 32). Il est essentiel de préciser que le TDAH est un problème « d'origine neurobiologique (...) l'attitude des parents et celles des enseignants ne peuvent causer le TDAH » (Sousa, Stanké & Sirois, 2005, p. 33).

Un élève avec un diagnostic de TDAH / TDA a donc besoin d'adaptations particulières au sein de la classe (peu de stimuli visuels, un cadre clair, des rituels, de petits objectifs ayant du sens pour lui) afin de pouvoir être à même de progresser dans ses apprentissages. Un trouble de l'opposition avec provocation peut être associé au TDAH. Ainsi, au sein même d'un seul trouble peut apparaître une hétérogénéité : « un élève ayant un TDAH pourrait avoir de la difficulté à entreprendre une tâche, parce que les directives ne lui semblent pas claires, alors qu'un autre pourrait très bien comprendre les directives, mais avoir de la difficulté à s'organiser pour entreprendre la tâche. Ces deux élèves ont besoin de deux types différents d'intervention » (Sousa, Stanké & Sirois, 2005, p. 37). Ceci pour relever une fois encore la complexité de la tâche de l'enseignant spécialisé.

Les troubles du comportement

Nous avons vu dans le paragraphe précédent qu'un élève atteint de TDAH peut présenter des troubles du comportement, notamment un trouble de l'opposition avec provocation : « il se caractérise par des tentatives délibérées et répétées d'ennuyer les autres, par des argumentations excessives, des caprices fréquents, des sautes d'humeur et le refus de se conformer aux exigences des adultes » (Sousa, Stanké & Sirois, 2005, p. 133).

Il existe également un autre trouble du comportement, nommé le trouble de la conduite : « Ce trouble débute généralement avec l'apparition d'un comportement hostile et défiant dès les années préscolaires. A ce stade, il est

considéré comme un trouble oppositionnel avec provocation. A mesure que les enfants grandissent, le trouble de la conduite peut se manifester, ce qui les amène à exprimer leurs sentiments ou leurs impulsions aux autres de manière destructive. De façon persistante, les jeunes ayant un trouble de la conduite ne respectent pas les règles sociales et les droits fondamentaux d'autrui » (Sousa, Stanké & Sirois, 2005, p. 134).

Les troubles du langage

Les troubles du langage sont variés et peuvent amener des difficultés différentes pour chaque élève au sein d'un même trouble.

Parmi les troubles du langage, nous pouvons nommer la dysphasie, qui se caractérise par « *un trouble sévère, spécifique et primitif (primaire) du langage oral. (...) C'est un trouble structurel, durable* ». (Billard, 2004, p. 65, cité par Guilloux, 2009, p. 46). L'enfant atteint de ce trouble a « *le désir de communiquer (...) mais la forme linguistique du message est distordue* » (Guilloux, 2009, p. 48).

Il existe également la dyslexie. La dyslexie phonologique est la plus fréquente, elle est caractérisée par « *un déficit marqué sur la voie d'assemblage* » (Mazeau, 2006, p. 243). Les dyslexies « visuelles » et visuo-attentionnelles sont plus difficile à définir du fait de l'avancée des traitements oculaires actuels. Cependant, certaines hypothèses ont été avancées comme étant à l'origine du trouble, par exemple celle d'une « *anomalie de la voie magnocellulaire* » - système étant « *impliqué dans la gestion des mouvements oculaires nécessaires à la lecture* » (Mazeau, 2006, p. 246), une **sensation de brouillard visuel des mots**, ou encore l'hypothèse d'un « *déficit visuo-attentionnel sélectif* », argumenté par différentes recherches (IRM, cliniques, autres observations). Il peut également exister un trouble de la reconnaissance des lettres ainsi que des troubles d'oculomotricité chez les enfants atteints de ce type de dyslexie. Pour terminer, la dyslexie mixte regroupe les deux types de dyslexie que j'ai nommé précédemment.

Fréquemment associée à la dyslexie, nous pouvons trouver chez l'élève une dysorthographe, qui peut être phonologique : « *difficulté à orthographier les pseudomots et les mots peu familiers, nombreuses erreurs de segmentation et accès à l'orthographe grammaticale perturbé* », lexicale : « *difficulté à lire les mots irréguliers, écriture phonologiquement plausible, impossibilité de se constituer des connaissances spécifiques sur l'orthographe des mots et difficulté à maintenir en mémoire les traces orthographique des mots* » ou encore phonologique et lexicale : « *difficulté à hiérarchiser les stratégies pour orthographier, hantise des dictées* » (Guilloux, 2009, p.35).

Voyons encore rapidement la dyspraxie, qui est un « trouble du geste qui affecte l'habileté et la réalisation de certaines activités, en raison d'une anomalie de la gestion même du geste au niveau cérébral. C'est un trouble de la programmation gestuelle qui a des répercussions sévères dans l'ensemble du développement de l'enfant, dans sa vie quotidienne et dans son parcours scolaire, du fait de la dysgraphie, qui constitue d'ailleurs souvent le signe d'appel » (Mazeau, 2006, p. 2).

Tous ces troubles nécessitent des aménagements particuliers pour chaque élève, qui pourront également différer en fonction d'autres troubles associés dont pourrait être atteint l'élève.

5 Problématique et question de recherche

Afin de pouvoir définir plus précisément mes questions de recherche permettant ensuite de mener des entretiens sur le terrain, il s'agit tout d'abord de définir les concepts clés et les axes principaux de ce travail de recherche.

Je me suis posée la question suivante : « lorsqu'un enseignant spécialisé est confronté à une hétérogénéité dans les apprentissages de ses élèves, quelles stratégies d'enseignement peut-il mettre en place ? ». L'hypothèse est la suivante : si nous nous penchons de plus près sur cette question, la problématique de l'enseignement dit « frontal » pourrait, à mon sens, immédiatement être remise en cause. En effet, si l'on considère, d'une part, les troubles des apprentissages spécifiques à chacun et, d'autre part, le rythme d'apprentissage différent d'un élève à l'autre, nous pouvons penser qu'une situation d'enseignement frontal ne permettra pas à chaque élève de trouver sa place. En effet, *« dans une classe hétérogène, l'activité du groupe est neutralisée sinon paralysée par la diversité des niveaux et des attitudes. Le groupe est trop éclaté pour constituer un interlocuteur commun réceptif aux conseils et capable de progresser »* (Grandguillot, 1993, p. 45). Ceci pourrait également entraîner des comportements dérangeants de la part des élèves hypo ou hyper stimulés.

Le point de départ de cette recherche serait alors les stratégies d'enseignement face à l'hétérogénéité dans les apprentissages. Quelles pourraient être les représentations des enseignants face à ce public ? Quelles seraient les stratégies d'enseignement déjà mises en place par certains enseignants ? Pour aller plus loin, il sera essentiel de savoir pourquoi telle ou telle stratégie fonctionne mieux qu'une autre et lesquelles sont au plus près des besoins des élèves.

Le but serait alors d'avoir une meilleure compréhension des stratégies d'enseignement à mettre en place pour essayer de réduire les comportements dérangeants de la part des élèves hypo ou hyper stimulés dans une classe hétérogène. En effet, un lien entre l'hétérogénéité et l'hypo ou l'hyper stimulation pourrait expliquer certains comportements inadéquats : *« la passivité est un autre élément qui revient dans la bouche des enseignants lorsqu'ils parlent de situations d'enseignement difficiles. Elle se manifeste principalement par l'absentéisme et les retards (...), par leur désintérêt proclamé pour tout apprentissage »* (Richoz, 2009, p. 55), de même que de part la motivation des élèves : *« ainsi, un élève est motivé s'il perçoit la valeur de l'activité pédagogique qui lui est proposée, c'est-à-dire s'il juge qu'elle est utile ou intéressante, s'il perçoit qu'il est assez compétent pour la réussir et, enfin, s'il perçoit qu'il a un certain contrôle sur son déroulement. Si l'une ou l'autre de ces perceptions est faible ou négative, il y a de fortes chances que l'élève perde sa motivation »* (Viau, 2009, p. 89).

Dans un groupe hétérogène, « *l'objectif pédagogique du professeur est d'abord de provoquer l'activité des élèves non motivés à priori ; (...), il s'agit de permettre à chacun, quel que soit son niveau, d'acquérir de nouvelles compétences et de progresser* » (Granguillot, 1993, p. 45). Ceci est également à mettre en lien avec le concept de la zone proximale de développement, qui permet, comme nous l'avons vu précédemment, d'être à même d'offrir à l'élève de nouvelles possibilités d'aller au delà de ce qu'il connaît déjà et de progresser dans ses apprentissages, de manière cohérente.

Pour terminer, notons le concept de la sécurité, essentielle au bon fonctionnement d'une classe et également au bien-être de l'élève au sein d'un groupe : « *ne pas être menacé ou molesté physiquement par les autres est bien sûr la première sécurité à offrir à l'élève, mais on doit également viser à lui offrir une sécurité dans le déroulement de ses apprentissages. En fait, il s'agit ici de s'assurer qu'il n'est pas dénigré par ses camarades s'il fait preuve d'audace, d'originalité ou de créativité dans ses apprentissages. (...) Pour s'assurer que les élèves jouissent d'une sécurité qui leur permet de s'investir dans leur apprentissage, l'enseignant doit, à travers ses propres comportements et commentaires, montrer à tous ses élèves qu'ils peuvent en toute quiétude faire preuve de créativité et d'audace. (...) Offrir à l'élève un sentiment de sécurité en classe, c'est lui donner la possibilité d'apprendre en toute quiétude et surtout d'être motivé à le faire* » (Viau, 2009, p. 161).

En résumé, ces quelques mots nous montrent l'essentiel des conditions idéales pour le processus de l'apprentissage : « *Evoluer dans un espace ressenti comme sûr, pouvoir compter sur une disponibilité cognitive et être motivé pour l'apprentissage* » (Connac, 2012, p. 45).

6 Méthodologie

6.1 Présentation du contexte de la recherche : classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère (CENSG)

J'ai choisi d'effectuer cette recherche au sein de quelques classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, soit les CENSG. Ces classes accueillent « *les enfants et adolescent/e/s en âge de scolarité obligatoire domicilié/e/s en Gruyère, en Veveyse et au Pays d'Enhaut, qui, en raison de leurs difficultés dans les apprentissages scolaires, ne peuvent suivre une classe régulière* » (www.censg.ch)

Je travaille moi-même au sein de cette institution et trouvais ainsi pertinent de pouvoir collaborer avec mes collègues et avec les élèves sous une autre vision, en prenant un certain recul. Par ailleurs, il est également intéressant d'avoir le témoignage des duos pédagogiques, puisque la façon d'appréhender les situations sera très différente d'une personne à l'autre.

Les classes sont composées de 5 à 9 élèves, accompagnés par un/e enseignant/e spécialisé/e : « en fonction des aptitudes et des besoins particuliers de l'élève, notre accompagnement favorise le développement de sa personnalité, de son autonomie et permet la meilleure intégration sociale et scolaire possible. Si la situation de l'élève le demande, un soutien psychologique, logopédique ou psychomoteur peut être organisé » (www.censg.ch).

Les objectifs des CENSG sont les suivants :

- « *Développer les compétences et les ressources de chaque élève tout en remédiant aux difficultés*
- *Différencier l'enseignement puisqu'il n'y a pas qu'une seule façon d'apprendre*
- *Travailler en réseau avec une équipe pluridisciplinaire ainsi que les parents réunis autour du projet de l'élève*
- *Impliquer en permanence l'élève et son milieu dans le processus en travaillant davantage AVEC l'élève que POUR lui*
- *Privilégier l'installation de nos classes dans les bâtiments scolaires de l'école régulière et favoriser les collaborations telles que :*
 - *activités communes classes spécialisées-classes régulières*
 - *association pour des projets d'établissement*
 - *échanges informels* » (www.censg.ch).

Au sein des CENSG, il existe plusieurs sortes de classes, soit les classes d'observation (permettent une orientation scolaire adéquate après un à trois ans), les classes générales (classes d'enseignement spécialisé ou classes de langage) et pour terminer, les classes terminales, avec des cours à niveau et un processus d'orientation professionnelle effectué par l'assurance-invalidité (AI).

6.2 Choix des participants : les enseignants spécialisés des classes spécialisées des CENSG

Pour cette recherche, j'ai interrogé 10 enseignantes spécialisées, dont 3 des classes d'observation, 6 des classes dites générales (classes d'enseignement spécialisé) et une enseignante spécialisée travaillant dans une classe terminale (également une classe d'enseignement spécialisé).

Ces enseignantes ont chacune une classe avec des élèves souffrant de différents troubles et avec, d'une manière ou d'une autre, une hétérogénéité.

6.3 Choix des participants : élèves de 6H à 9H (9 à 13 ans)

J'ai eu l'occasion d'interroger 13 élèves âgés de 9 à 13 ans pour ce travail. Les élèves ont été choisis en collaboration avec les enseignantes spécialisées des classes en fonction des capacités langagières de l'élève comme premier élément. Ensuite, il s'agissait de choisir des élèves avec certaines compétences sociales et osant parler de leur vécu.

Il a également été décidé, d'entente avec les enseignantes, de ne pas interroger les élèves des classes d'observation, puisque le niveau de langage n'y était pas suffisant pour ce type d'entretien. Aussi, les 13 élèves interrogés étaient partie prenante et certains se sont portés spontanément volontaires.

6.4 Outil de recueil de données

J'ai choisi d'utiliser l'outil de l'entretien semi-directif pour effectuer ma recherche sur le terrain. L'entretien semi-directif est composé d'une liste de questions qui est utilisée comme fil rouge (voir chapitre 4.5 pour les questions). Au fur et à mesure de l'entretien et en fonction du participant, les questions peuvent être remodelées, voir supprimées pour certaines. Il est également possible d'ajouter des compléments à certaines questions, ou d'ajouter une nouvelle question en fonction de la tournure de l'entretien par exemple. Cet outil me semble pertinent dans la mesure où il s'agit avant tout d'un échange entre professionnels pour la partie « enseignant » et où les questions peuvent se modifier selon le ressenti du moment par exemple. De même pour les entretiens avec les élèves, certains élèves font preuve d'une certaine assurance, d'autre moins, et le fait d'être plus libre dans le maniement des questions permet d'ajouter des éléments permettant à l'élève de mieux comprendre la question ou alors de proposer certains exemples pour le guider.

J'ai enregistré les entretiens puis les ai ensuite retranscrits afin de pouvoir analyser le contenu des réponses.

6.5 Présentation du guide d'entretien pour les enseignants et pour les élèves

J'ai choisi ces deux guides afin de mener mes entretiens :

a) Guide d'entretien semi-directif pour les enseignants spécialisés

En préambule, j'explicité le but de la rencontre, à savoir recueillir un témoignage sur les stratégies d'enseignement dans une classe d'enseignement spécialisé, avec un groupe hétérogène.

- 1) Quel âge ont vos élèves et quelles sont les problématiques de ces derniers ? (par exemple, troubles des apprentissages, troubles du langage, troubles du spectre de l'autisme, retard mental...)
- 2) Comment pouvez-vous définir l'hétérogénéité présente dans votre classe, si vous en constatez une ?
- 3) Apparaît-elle au niveau du rythme d'apprentissage ? Des niveaux différents math/français ? Autres ?
- 4) Etes-vous au clair sur la notion de « zone proximale de développement » ? (sinon, expliquer ce qu'est cette dernière). Arrivez-vous à définir si vos élèves sont au niveau de leur zone proximale de développement lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ?
- 5) Si oui, comment observez-vous ceci ?
- 6) Si non, quels sont les signes que vous pouvez interpréter comme étant liés au fait que l'élève n'est pas proche de sa zone proximale de développement ?
- 7) Pouvez-vous me parler de vos stratégies d'enseignement pour l'apprentissage de nouvelles notions (maths/français principalement)?
- 8) Même question, pour la répétition des notions ?
- 9) Même question, pour l'évaluation des notions travaillées ?
- 10) Observez-vous des différences de comportement lorsque vous travaillez en atelier ou en groupe complet (frontal) ?
- 11) Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à ce dont nous avons discuté ?

b) Guide d'entretien semi-directif pour les élèves

En préambule, j'explicité le but de la rencontre, à savoir recueillir un témoignage sur le vécu de l'élève face aux différentes stratégies d'enseignement proposées dans sa classe.

- 1) Quel âge as-tu ?
- 2) Est-ce que tu peux me raconter quelles sont les activités que tu fais dans la journée ? Comment est-ce qu'elles sont organisées ?
- 3) Est-ce que pour certaines activités vous travaillez en groupe plutôt que seuls ? Si vous travaillez en groupe, quelles sortes d'activités faites-vous ? Et si tu travailles seul, pour quelle activité ?
- 4) Est-ce que tu apprends des nouvelles choses ? Si oui, comment est-ce que tu les apprends ?
- 5) Y a-t-il des moments où tu t'ennuies en classe ?
- 6) Y a-t-il des moments où tu es perdu dans ce que la maîtresse raconte ?
- 7) As-tu quelque chose à ajouter par rapport à ce dont nous avons discuté ?

7 Analyse des entretiens

7.1 Entretiens avec les enseignants spécialisés

Les entretiens avec les enseignantes spécialisées ont relevé de nombreuses différences dans les réponses apportées. Dans l'analyse plus détaillée qui suivra, nous verrons que les réponses des unes et des autres changent non seulement du point de vue de l'âge des élèves (classes d'observation, classes enfantines avec des élèves très jeunes, classes spécialisées avec des élèves plus âgés et finalement classes terminales avec des élèves adolescents) que de la dynamique de la classe et des éventuels problèmes de comportement. L'intérêt de ces entretiens étant d'avoir également le point de vue personnel de chaque enseignante, ce qui est finalement son style d'enseignement, sa manière d'aborder ce type de classe et sa façon de gérer un groupe hétérogène tout en respectant le rythme et les besoins de chaque élève.

Notons encore que les extraits choisis sont des exemples représentatifs des réponses obtenues sur tous les entretiens. *Les parties en couleur qui apparaissent dans les extraits d'entretiens cités permettent de connaître ce qui a motivé mes choix quand aux problématiques abordées.*

7.1.1 Troubles présents dans les classes et types d'hétérogénéités relevées

Dans ces différentes classes spécialisées, les élèves souffrent de troubles variés et nombreux sont ceux pour qui aucun diagnostic clair n'a été posé. Plusieurs des réponses amenées se regroupant, j'ai donc choisi les extraits suivants comme résumant la majorité des troubles énoncés par les enseignantes :

- « *Les problématiques des enfants alors comme c'est une classe d'observation c'est des enfants qui sont là avec différentes problématiques pour être un petit peu observés et voir le suivi, enfin quelle sera leur scolarité, donc c'est assez varié, les difficultés. Il y a des enfants qui ont des troubles du langage, il y en a qui ont des troubles qui sont pas toujours très déterminés mais des troubles qui peuvent être associés à des troubles du développement, les TED quoi. Y en a qu'on soupçonnerait avoir des petits, spectre autistique, mais y a rien, heu, comment dire, de diagnostics qui sont posés. Et on en a un qui a en effet un syndrome de Di George, qui est un syndrome qui induit un retard mental, de développement, et puis différentes problématiques au niveau grapho-moteur par exemple* » (M., enseignante spécialisée en classe d'observation).

- « *Ils ont tous un retard mental léger, donc en dessous de 75, certains ont des troubles du comportement, des suspicions de troubles du spectre de l'autisme, de gros troubles de l'attention, voilà. On a un trouble envahissant du développement* » (H., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « *Ils ont des problématiques diverses, euh, avec des étiologies diverses, alors ça va du simple retard d'apprentissage à des troubles marqués liés à des troubles du spectre de l'autisme, liés à des choses plus, des fragilités psychiques importantes, etc* » (N., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).

Les mots clés de ces extraits d'entretiens nous amènent déjà une première idée de l'hétérogénéité présente dans ces classes d'enseignement spécialisé, puisque les troubles évoqués par les enseignantes sont nombreux et induisent un accompagnement différent selon le trouble. Ainsi, nous voyons que les élèves ont dans l'ensemble un retard mental léger, ainsi que d'autres troubles associés (comportement, spectre de l'autisme, envahissant du développement, attention, langage...) et également des retards divers (apprentissage, développement). Pour certains, les plus jeunes, les diagnostics n'ont pas forcément été posés mais des difficultés sont déjà observables.

Concernant maintenant l'hétérogénéité dans ces classes, elle apparaît à de nombreux niveaux et elle peut également apparaître à différents endroits pour un même élève. Aussi, le niveau scolaire, le type de handicap, l'autonomie, le comportement... tous ces facteurs créent une hétérogénéité importante dans ces classes, comme l'expliquent les enseignantes :

- « *Alors l'hétérogénéité elle se retrouve essentiellement dans les difficultés, enfin dans les compétences propres aux élèves, qui sont très différentes les unes des autres, on a des élèves qui font un programme de lecture qui s'apparente à celui d'une 5 H et on a des élèves qui sont en lecture au B.a.-ba de la lecture, fin école enfantine début de la 3H. Par exemple... Elle se retrouve essentiellement l'hétérogénéité dans les domaines des apprentissages scolaires, lecture, mathématique, voilà, mais aussi dans l'hétérogénéité dans les problématiques propres des élèves, le type de handicap qu'ils portent, et aussi leur personnalité qui sont très différentes les unes des autres* » (H., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « *Ils ont tous des difficultés différentes, donc ils ont effectivement des comportements, des attitudes face à la tâche qui sont différentes, donc ils*

sont hétérogènes aussi à ce niveau-là » (N., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).

- « *Alors la différence d'âges fait qu'il y a de l'hétérogénéité au niveau de la maturité, donc aussi au niveau des centres d'intérêt, de qu'ils peuvent prendre et comprendre, que ce soit de la vie quotidienne ou des différentes activités, y a beaucoup de différences au niveau de l'attitude, dans leur manière d'être au travail, dans leur manière d'être socialement entre eux, et puis bien sûr au niveau scolaire, au niveau des apprentissages purs... On a un enfant qui ne lit pas, et un autre qui fait un programme de 5H sans problèmes....* » (C., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « *Il y a une très grande hétérogénéité, y a un enfant, enfin deux, qui sont encore vraiment à un stade très basique sensori-moteur, donc avec le niveau d'un enfant qui aurait deux ans. Donc entre ces enfants là et puis un enfant qui pourrait presque commencer l'apprentissage de la lecture, qui compte jusqu'à 15, qui dénombre des quantités, et puis un enfant qui n'a pas encore forcément l'attention conjointe, voilà. Donc c'est vrai que c'est très très large donc très difficile de savoir comment intervenir quand ils sont tous là* » (E., enseignante spécialisée en classe d'observation).
- « *Et puis c'est très hétérogène chez chaque enfant en fait. C'est pas un développement très harmonieux (...)* » (M., enseignante spécialisée en classe d'observation).

Au travers de ces paroles, nous voyons la difficulté à définir précisément un type d'hétérogénéité. Les troubles sont variés, mais également le niveau de maturité, les besoins affectifs, les centres d'intérêts... Ainsi, l'hétérogénéité peut être définie en terme de différences du point de vue scolaire purement, mais à ceci s'ajoutent de nombreux facteurs (comportement, attitude face à la tâche...) qui augmentent les différences entre les élèves. L'enseignante relevant le développement général de l'enfant touche aussi un point important, puisque l'hétérogénéité se retrouve au sein des compétences mêmes de chaque enfant.

7.1.2 La notion de zone proximale de développement : connaître ses élèves afin d'être au plus près de la ZPD

Toutes les enseignantes interrogées sont au clair avec la notion de la zone proximale de développement et savent à quoi cela correspondait sur le terrain. Elles s'accordent à dire que si l'élève en est trop éloigné, c'est à l'enseignante de

se remettre en question. « Je serai une piètre enseignante ! » m'a répondu l'une d'elle. Par contre, elles sont d'accord qu'il est difficile de toujours être à niveau par rapport à cette zone, au vu du groupe classe à gérer notamment.

Comment les enseignantes définissent le niveau de l'élève et comment observent-elles les signes liés au fait que l'élève se trouve dans sa zone proximale de développement, ou du moins proche d'elle, lorsqu'il est en situation d'apprentissage ou lorsqu'il effectue une tâche ? :

- « *Je dirai que la plupart du temps évidemment on fait des projets pédagogiques basés sur ça, après y a certains élèves où t'es obligé de commencer un poil en dessous de la zone proximale de développement parce qu'il faut les mettre en défi, ou la notion d'échec est très mal acceptée...* » (B., enseignante spécialisée en classe terminale).
- « *Alors en règle générale oui, mais c'est vrai que ça peut arriver que je ne sois pas du tout dans la zone proximale de développement, parce que des fois, surtout au début où on tâtonne beaucoup, et puis on a aussi des fois des attentes et on essaie de, voilà, de coller un peu à cette zone proximale, mais moi ça arrive que je me trompe et que je ne sois pas tout à fait... Mais je dirai qu'au fil des semaines, ben ça s'affine, et puis c'est vrai qu'en règle générale j'arrive assez bien à déterminer cette zone proximale et puis à y être...(...) Alors déjà pour moi, je vois tout de suite, je vois comment ils crochent, comment ils arrivent à travailler, comment... est-ce que tout de suite ils abandonnent, est-ce que, je veux dire, au niveau de l'organisation ils sont complètement perdus, je vois déjà, après y a pas que la notion de zone proximale, ça peut aussi être une question de motivation. Mais je vois quand même que si y a un intérêt, pis s'ils ont la capacité de réussir l'activité qu'on leur donne, ben on est dans cette zone proximale* » (M., enseignante spécialisée en classe d'observation).
- « *Alors je trouve que c'est pas évident effectivement... Soit je fais de l'apprentissage vraiment individualisé et j'arrive, et encore, faut bien observer... Ou alors je regroupe les élèves parce que je peux pas toujours faire en individuel, ça devient difficile de rester pour tous dans cette zone proximale de développement... Alors soit on va vers quelque chose de plus simple et puis voilà y en a qui s'ennuient un peu ou alors on fait quelque chose de plus complexe et ils prennent ce qu'ils peuvent. C'est pas toujours évident...* » (C., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).

- « Je pense que la plupart du temps, si on arrive à préparer des activités qui sont propres quand même aux compétences actuelles de l'enfant, qui représentent quand même un petit challenge durant l'activité, on est dans la zone proximale de développement. Mais c'est le grand challenge quand on a une classe avec des niveaux très différents et qu'on ne veut pas non plus basculer dans de l'individualisme, parce qu'on ne peut pas non plus... plus le handicap est important, plus l'élève il a de la peine à entrer, plus on a besoin d'accompagner l'élève dans la construction de son savoir.(...)Il faut une bonne connaissance préalable des compétences de l'élève, beaucoup de temps déjà pour l'observer en début d'année, on se base aussi sur les notes prises par les collègues les années précédentes, il y a les évaluations initiales du début d'année qui nous donnent déjà un bon aperçu du niveau où ils se situent, voilà... Et ensuite c'est important évidemment de leur donner une activité où ils vont apprendre quelque chose mais il ne faut pas non plus leur donner une activité qui est trop difficile parce qu'autrement l'estime de soi elle s'abaisse, et puis l'enfant ne comprend pas alors il fait par imitation ou par manque de temps on lui donnera la réponse... Voilà, ce genre de choses. (...) Après il y a des élèves qui réagissent avec des troubles du comportement parce qu'ils n'y parviennent pas ou qui s'énervent, il y a des élèves qui font de l'opposition, qui refusent de faire l'activité qui est proposée... » (H., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « Alors oui ça peut être assez varié, ça peut être un élève qui va rester justement sans rien faire parce que c'est peut être trop difficile, et sans demander de l'aide, et puis là tu vois, tu le questionnes, tu découvres que ça peut être ça. Ou alors justement qu'il a fini hyper rapidement ce que tu lui as demandé de faire, ou même qu'il se sent peut être pas à l'aise dans le groupe où tu l'as mis, ça c'est aussi possible, tu vois que ça ne fonctionne pas bien... En principe c'est un peu ça... » (Ch., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « Alors comme signes, si c'est dans quelque chose de frontal, je vois le regard et je vois le « ah ouais ». L'illumination. Donc là c'est très clair. Quand il y a du matériel et qu'ils se mettent à manipuler du matériel mais de manière construite, organisée, là on sent qu'ils sont dans cette zone proximale, quand il y a un jeu de cartes à classer, par exemple dans des tris, des choses comme ça. Quand c'est du hasard, « je mets n'importe où », ou que l'élève se laisse complètement porter par le groupe, je vois qu'il n'est pas du tout dans sa zone proximale de développement, c'est pas lui qui a fait la démarche, il est pas dans la réflexion. Ensuite quand ils sont à leur pupitre plutôt en individuel, je vois l'enfant qui fait plus rien, qui

me regarde ou... qui va regarder chez le voisin, généralement c'est qu'il n'a pas, c'est qu'il n'y est plus. (...) Oui, alors au delà de la zone, là il y a des comportements où certains élèves vont déranger les autres. Après il y a aussi ceux qui vont tout de suite aider les autres ou voir ce que les autres font et font à leur place, là aussi on voit qu'ils sont bien au delà, en dessous c'est généralement plutôt l'ennui, démuni, les bras baissés, et puis certains vont peut être demander de l'aide s'ils osent et puis les plus timides vont rester dans leur coin » (A., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).

Les différents extraits nous montrent la difficulté des enseignantes à gérer le côté individuel de chaque enfant, et donc le respect de sa zone proximale de développement, et le côté groupe classe, qui amène forcément des situations où certains élèves seront hypo ou hyper stimulés. Les signes évoqués par les enseignants sont clairs, la notion « d'illumination » et le fait que l'élève montre de l'intérêt montrent à l'enseignante que l'élève a compris et qu'il est dans sa zone proximale de développement. Au contraire, le fait de finir trop rapidement ou au contraire de ne rien comprendre ou de faire « au hasard » sont des signes que l'élève est éloigné de sa zone, dans un sens ou dans l'autre. Le fait d'être perdu peut mener à une baisse de l'estime de soi.

Le travail en amont est essentiel (observations, évaluations...), puis un certain tâtonnement et au fil du temps, une meilleure connaissance des élèves seront des passages par lesquels peuvent passer les enseignantes avant d'être à même de connaître où se situe la zone proximale de développement de chaque élève. Ensuite, le fait d'offrir un élève un travail à sa portée avec un petit challenge semble être un moyen de respecter la zone proximale de développement de l'élève.

Toutefois, les enseignantes relèvent la difficulté de cette tâche de manière explicite.

7.1.3 Les stratégies d'enseignement pour l'apprentissage d'une nouvelle notion, la répétition et l'évaluation

Ce point est, à mon avis, celui où la différence individuelle de chaque enseignante ressort le plus. En effet, selon la tolérance, les observations, la manière d'être, la formation reçue, le matériel utilisé, l'expérience, l'âge des élèves...les stratégies vont varier. Nous pouvons ainsi dire que les stratégies semblent assez différentes d'une personne à l'autre même si au final, nous retrouvons des similitudes entre les diverses pratiques : la manipulation du matériel est un point qui ressort fréquemment, ainsi que le fait de laisser l'élève découvrir la nouvelle notion sous forme de jeu, de défi... Les modalités de répétition des notions sont également variées.

Je relève ci-dessous une partie des stratégies expliquées par les enseignantes, la manière dont elles procèdent pour l'apprentissage d'une nouvelle notion, puis pour la répétition et l'évaluation de cette dernière :

- « *Je suis une démarche assez « IPC » (N.B. : Institut de Pédagogie Curative, Université de Fribourg), qui est l'exploration, la construction et la validation. (...) Après, au niveau clairement de la gestion de classe, et ben dans une classe hétérogène justement, on travaille par petits groupes, donc pendant qu'on travaille avec un petit groupe à construire une notion, il faut que les autres soient en autonomie, donc heu , tout ça demande une certaine planification, une certaine organisation de la classe. (...) Ce que moi j'appelle la validation, une fois que la notion est construite, qu'il faut l'entraîner pour qu'elle soit acquise etc. , alors là justement c'est dans ces zones d'autonomie où je sais que l'élève est plus ou moins autonome par rapport à un savoir, c'est que quand je suis avec un autre groupe, eux travaillent justement cette validation de savoir. (...) Alors, l'évaluation ça vient dans un second temps, une fois que toutes ces étapes sont construites et puis que la validation a montré que l'élève était dans une certaine maîtrise de ce savoir là, alors à ce moment là j'évalue l'élève. (...) Alors y a forcément des évaluations écrites parce qu'on doit rendre des comptes aux parents, etc. etc., mais après il y a toute l'évaluation formative, je veux dire à chaque fois qu'on travaille une notion, tout de suite je note où en sont les élèves, comment ils ont fait leur tâche, etc » (N., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).*
- « *Moi j'essaie quand même de varier au maximum ma manière d'enseigner, pour que ce soit le plus dynamique possible. (...) Alors on va d'abord faire une activité plus commune, avec de la manipulation de matériel, par exemple avec les multicubes, voilà. On essaie de construire ça dans une activité commune, on note au tableau noir ou alors au tableau*

blanc interactif. (...) Les moments en atelier, exactement. *Et puis je me rends compte qu'il faut vraiment beaucoup de temps pour qu'une notion soit bien apprise.* On a parfois quand même tendance dans l'enseignement spécialisé à aller quand même trop vite. (...) Donc tant qu'on a pas vraiment construit les bases ça sert des fois à rien d'aller plus loin... Pis parfois on va quand même plus loin parce que l'enfant il s'épuise de faire toujours la même chose. *On doit faire des aller-retour dans l'apprentissage des notions* mais je pense que ça vaut la peine de prendre le temps. (...) Alors pour certaines branches, *la plupart du temps je fais une évaluation initiale, où je regarde quelles sont les compétences de l'élève avant d'avoir travaillé la matière, et après un certain nombre d'unités où on a travaillé le thème, je vais lui redonner la même évaluation et je vais voir si il y a eu une évolution ou pas.* Et puis parfois je ne fais pas une évaluation initiale mais *je fais une évaluation à la fin*, que je différencie parfois, pas toujours, en fonction des niveaux » (H., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).

- « Alors avec les tout petits, alors c'est sûr *je pars beaucoup de matériel concret, situation de jeux si c'est possible*, surtout avec les petits qui arrivent de l'école infantine, parce qu'ils sont encore dans cette phase de jeux, donc par exemple en lecture on va utiliser des lettres mobiles, des petites marionnettes qui entendent des sons, on va essayer de mettre cette nouvelle notion en situation ludique. Et puis pour les maths la même chose, si on a du *matériel concret*, des petites situations jeux, la nouvelle notion elle entre beaucoup mieux. Et puis après, pour la répétition, on part de cette situation jeu qu'on reprend telle quelle, et puis *on essaie de passer sur une feuille, sur quelque chose de plus abstrait.* Donc toujours faire le lien entre ce concret et passer vers l'abstrait. *Sans trop modifier le matériel à disposition, sans modifier non plus, que la feuille, le travail sur feuille soit très très proche de la situation concrète qu'on a proposée, pour que le lien se fasse plus vite.* (...) Alors je la laisse un petit moment poser, et puis quelques temps après je ressort le même matériel, souvent c'est là que ça me permet de voir si les liens sont toujours là, et puis dans *une troisième phase je vais proposer un matériel différent mais qui travaille la même notion, si c'est possible* » (A., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « Alors en principe *je commence par l'évaluation initiale de départ* pour pouvoir les situer et bien sûr qui est commune à tous et ils font ce qu'ils peuvent sur l'évaluation. Et puis en fonction de ça je forme *mes groupes d'apprentissage* et puis j'avance de manière soit individualisée pour certains parce qu'ils se retrouvent seuls ou alors en petits groupes et je

différencie, enfin j'essaie d'avoir des objectifs un peu communs, enfin des objectifs globaux et puis après je différencie pour les élèves pour qu'ils puissent prendre ce qu'ils peuvent en fonction du niveau où ils sont. Et puis à la fin, bien sûr que je réévalue. (...) Je prends un petit moment souvent pour répéter, soit avec un petit groupe, la notion qui a été vue, pour vraiment resituer les choses, mais c'est l'histoire de 5-10 minutes, et puis après souvent on fonctionne sous forme d'ateliers. Et puis parfois ils terminent avec une fiche pour voir si c'est bien ancré. (...) Alors là souvent sous forme de travail fiche (n.b. : pour l'évaluation), mais c'est vrai que ça m'arrive, surtout en maths avec le raisonnement, de faire des évaluations qui sont plutôt des observations, à travers des jeux de maths, pour voir s'ils sont capables d'utiliser les stratégies qui ont été mises en place. Il n'y a pas toujours une trace écrite qui reste de ces évaluations, mais la plupart du temps quand même » (C., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).

- « Moi ce que j'aime bien c'est les mettre en situation de recherche, pas amener tout le temps, mais je peux pas tout le temps le faire, mais pas amener comme ça la notion, et sinon je les mets en groupe à niveau et puis là il y a un exemple, ou il y a quelque chose sur lequel ils doivent réfléchir, et puis après j'interviens et on dégage tout ce qu'il en ressort, qu'est-ce que vous avez compris de ça, qu'est-ce que... Des fois c'est ça, et puis des fois c'est quand même amener, je sais pas, soit par une petite vidéo, un extrait de livre ou peu importe, ou un jeu, ouais c'est assez varié je dirai, mais c'est ça qui est chouette. (...) Alors j'ai tendance à faire beaucoup de frontal, moi personnellement. C'est vrai que je prends souvent tout le groupe pour amener... Et puis après je vois ceux qui ont par exemple un niveau un peu en dessous où je demanderai moins, mais je me dis que j'aime mieux amener pour les niveaux les plus élevés la nouvelle notion et puis ben ils peuvent toujours prendre, ceux qui ont le niveau un peu plus bas. (...) Alors ce que j'aime bien faire c'est les ateliers, ils tournent... Des fiches, des jeux ou par exemple le Lexidata » (Ch., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « Alors j'essaie, dans la mesure du possible, de travailler avec tout le groupe, pour profiter des interactions. Comme justement il y a pas mal d'hétérogénéité, ça peut rendre service d'avoir des moteurs qui tirent un peu le groupe. Pour que ce qui est apprentissage d'une nouvelle notion, je vais tâcher d'utiliser tout le groupe et puis de travailler en partie à deux déjà, puis après de mettre en commun, de regarder les différentes stratégies, et puis de la, sortir un espèce de mode d'emploi. Puis après par contre, je vais travailler plus en individuel. (...) Alors souvent je fais des

évaluations papier crayon quand même... Et puis là j'adapte l'évaluation en fonction de l'élève quoi... Donc ça va varier... Pour certains domaines, j'ai la même évaluation pour tout le monde, et puis pour d'autres, mais ça c'est rare quand même, il y a deux, voire trois évaluations pour le groupe classe, en fonction de là où ils en sont... Et puis ça m'arrive aussi de faire des évaluations sous forme d'observations, des jeux de maths, des choses plus sur le raisonnement, le fonctionnement... » (V., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).

- *« J'essaie de les mettre en premier en situation, la question se pose, et j'essaie dans la limite du possible de lancer le défi pour qu'ils découvrent un minimum par eux-même ce qu'il se passe et comment arriver à résoudre le problème...(...) Oui plutôt sur fiches (n.b. : pour l'évaluation) ou alors j'ai un logiciel pour les livrets, j'essaie d'utiliser pas mal les ordis, ça change un peu la donne, j'essaie toujours de changer de supports, le tableau blanc, les fiches, le tableau noir... » (B., enseignante spécialisée en classe terminale).*

Les évaluations initiales amènent aux enseignantes des outils pour ensuite amener de nouvelles notions, adaptées aux besoins des élèves. L'organisation est donc un facteur clé ! Partir des idées des élèves, de leurs connaissances en les mettant en situation de recherche permet aux enseignantes d'aider les élèves à créer des modes d'emploi, à trouver des stratégies d'apprentissage, pour ensuite former des groupes de travail à niveau. Le fait de commencer une activité avec du matériel concret pour ensuite faire des liens dans l'abstrait ressort également de manière claire dans les réponses amenées. Les supports utilisés sont variés, la manière d'amener les nouvelles notions également (jeux, vidéos, défis, matériel perceptif, ordinateur...).

La notion du temps est relevée, soit de prendre le temps (en utilisant différents supports, en faisant plusieurs fois une activité avec du matériel différent à chaque fois), également en faisant des allers retours pour construire une notion.

L'évaluation de la notion se fait souvent sous forme de fiche mais également sous forme d'observations dans les jeux de maths, dans les stratégies utilisées par l'élève, etc.

7.1.4 Les différences observées entre l'enseignement frontal et le travail en petit groupe

Pour cette question, il va sans dire que l'aspect du comportement joue un rôle fondamental. Nous le verrons avec les témoignages, si une classe n'a pas ou peu de problèmes de comportement, il est plus aisé de travailler en petits groupes que si certains élèves ont des difficultés de ce point de vue là. Hormis ce fait, les enseignantes repèrent rapidement un élève hypo ou hyper stimulé lorsqu'elles font une leçon frontale, du fait du nombre restreint d'élèves par classe.

Voici certains témoignages :

- « Je pense qu'il y a des différences mais c'est très fin, à mon avis c'est des petites choses. Du genre quand on travaille avec tout le groupe, le risque un peu c'est que ceux qui ont plus de difficultés ils osent pas s'exprimer et qu'ils puissent pas prendre part à ce qu'il se passe. Mais ça ça dépend aussi du groupe classe. Là cette année on a des élèves qui sont plus en avance que les autres mais qui sont adorables, toujours prêts à donner un coup de main, ceux qui savent pas ils vont quand même dire des choses, même s'ils disent des bêtises. Mais après c'est vrai que dans certains groupes classe, pis suivant les tempéraments des élèves, s'ils sont pas sûrs d'eux, ils vont pas oser prendre la parole. Alors que dans un petit groupe où ils ont tous le même niveau, ils vont peu être plus oser se lancer » (V., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « Oui, alors ce que je peux remarquer c'est que quand je travaille en frontal, il y a une sacrée motivation, je les trouve super impliqués, ils participent beaucoup. Quand c'est en petit groupe, bien sûr ça devient plus délicat parce que tu as quand même tout l'aspect discipline, et puis là ils ont tendance à plus se reposer sur les autres. Ça je trouve plus difficile à ce niveau là, quand c'est en petit groupe. Après, ouais tout dépend, si c'est sous forme d'atelier... Mais atelier, non, c'est individuel... Mais ouais, c'est surtout ça. C'est vrai que je trouve que le frontal mine de rien c'est quand même quelque chose... Tu peux amener ça de façon assez ludique mais je trouve qu'il y a une sacrée... ben t'as quand même la vue sur tout le monde et je trouve qu'il y a une sacrée implication de leur part » (Ch., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « Oui, c'est clair qu'au niveau discipline, c'est plus dur à gérer quand ils sont en groupe parce que il y a plus vite des débordements, mais les enfants sont plus motivés. Et au niveau du frontal, le problème c'est que y en a deux qui participent et six qui commencent à s'endormir et on les perd vite au niveau de l'attention et comme c'est plutôt oral, je pense que

- y a beaucoup moins de choses qui rentrent. (...)Et puis dans les groupes, ça peut aussi arriver qu'il y en ait un qui tire et les autres qui glandouillent mais on essaie aussi de varier les équipes pour que ça n'arrive pas » (Va., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
- « Alors oui, je trouve que c'est plus facile de gérer une activité commune, heu parce que voilà, les règles sont très claires, on a leur attention face à nous, par contre ils sont beaucoup plus actifs quand on travaille en petit groupe, alors il y aura un peu plus de bruit, de bruit de fond, parfois des difficultés entre eux quand ils sont dans un jeu, donc il y a d'autres apprentissages, sociaux aussi, qui se font, heu après je pense qu'il faut un petit peu des deux, un petit peu de frontal mais pas trop pour poser les choses et puis que tout le monde puisse avoir entendu, et puis une bonne part du travail qui se fait en atelier ou en individuel pour qu'ils puissent progresser là où ils en sont...(...) Soit un élève s'ennuie, enfin il participe pas, il est dans son coin et c'est justement parce qu'il connaît déjà ou alors justement parce qu'il capte pas du tout ce qu'il se passe, alors ça peut être dans le fait qu'il est en retrait ou alors une certaine agitation de l'enfant » (C., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
 - « J'arrive assez bien à différencier quand je fais du frontal, j'ai l'impression que je fais du frontal qui correspond... Mais par exemple je ne fais jamais de mathématiques avec toute la classe. C'est inimaginable dans ma classe. Comme j'en ai certains qui, un au début d'année, celui qui a bientôt onze ans, qui ne savait pas faire $2+3$, et puis que j'en ai d'autres pour qui dans le projet de l'année on va commencer à faire des additions en colonne, évidemment on ne va pas faire d'activité commune en mathématiques. Ni en construction de la lecture.... Si on a une activité ou un élève ne comprend rien du tout, ça ne va pas. Même si on fait des groupes d'élèves, moi j'arrive pas à gérer 4 groupes de mathématiques. Et puis vu qu'ils ont peu d'autonomie, qu'ils ont beaucoup de difficultés de concentration et d'attention, ce n'est pas possible de gérer autant de groupes en même temps. Et donc parfois tu fais quand même une activité où tu en as une qui est dans le groupe dans lequel elle ne devrait pas forcément se trouver, parce que c'est pas pile poil, et on se rend bien compte que c'est plus difficile pour elle de construire. Mais on retrouvera ça à l'école primaire... » (H., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).
 - « Y en a pour lesquels c'est difficile de suivre une leçon frontale, clairement, au niveau de l'attention tout simplement. Alors souvent c'est ceux qui sont devant, et puis moi je suis un peu devant leur pupitre

comme ça tu les captives un peu, sans s'acharner. Mais clairement oui, si t'en as que 8, tu vois tout de suite si t'en as un qui part... » (B., enseignante spécialisée en classe terminale).

- « Alors bien sûr, déjà c'est vrai qu'au niveau frontal, nous comme on a des élèves qui ont beaucoup de troubles de l'attention, c'est toujours assez difficile de toujours les avoir, d'avoir l'attention qui est là. (...) Je différencie dans le collectif, (...) je vois en effet des différences, parce que je fais aussi du collectif où tous ont la même chose à faire, c'est vrai que je trouve que c'est pas évident de gérer ces différences de compréhension, de rapidité... Par contre, j'en viens quand même toujours où un moment donné, paf je donne quelque chose de plus à faire à un... » (M., enseignante spécialisée en classe d'observation).
- « Alors de temps en temps je travaille en groupe frontal, après c'est plus difficile parce qu'au niveau de l'attention c'est, chez les plus jeune, je trouve que c'est plus difficile, enfin peut être que chez les plus grands aussi. Enfin là, chez les petits, je trouve que c'est difficile de garder l'attention dans le frontal parce que forcément y a plus de verbal et que c'est souvent une grande difficulté qu'ils ont, de suivre au niveau de l'auditif. Donc c'est plus difficile de travailler en frontal. Puis quand il y a des différences de niveau comme ça c'est difficile de donner à chacun, la matière qu'il lui faut, de ne pas aller trop loin, que ceux qui en savent plus répondent à la place des plus jeunes, alors voilà. C'est plus difficile en frontal alors c'est vrai que je travaille plutôt par petits groupes, j'essaie par petits groupes de niveaux. (...) Mais c'est vrai que je fais facilement un petit groupe de 3 avec les élèves qui sont arrivés de l'enfantine, même si au sein du groupe il y a déjà des différences dans les différentes matières et puis chez les plus grands je fais un petit groupe, parce qu'ils ont plus de répondant, parce qu'ils ont une plus grande expérience, qu'ils connaissent plus de choses,... ça va plus vite aussi, au niveau des réponses, au niveau de la répartie, au niveau des liens qu'ils font... Y a une autre logique... » (A., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé).

Dans les réponses ci-dessus, il y a une différence certaine entre les enseignantes qui ont des élèves plus âgés et celles qui ont des élèves plus jeunes. Le frontal est plus difficile avec des élèves très jeunes ou ayant des difficultés d'attention. Le risque que les élèves « s'endorment » ou n'osent pas demander de l'aide est plus marqué dans les activités frontales. En revanche, certaines enseignantes observent une plus grande motivation lorsqu'elles travaillent avec tout le groupe et trouvent aussi la tâche plus facile au niveau de la gestion de la discipline. Certaines activités par contre ne peuvent pas être effectuées avec tout le groupe,

à moins d'être capable de différencier dans le collectif, car il y a trop de différences au niveau scolaire.

Le travail en petits groupes permet de mieux différencier et de progresser en fonction des besoins et des compétences. Par contre, c'est un risque si certains élèves ont des difficultés de comportement car la gestion de la discipline est plus difficile.

Les enseignantes utilisent de manière générale plusieurs options, elles partent souvent du collectif pour aller ensuite vers de l'individuel, des ateliers ou des petits groupes... Notons pour terminer que l'autonomie des élèves est un élément important, car si les élèves sont plus autonomes, il est plus aisé de travailler avec quelques élèves pendant que d'autres font un travail seul, que si les élèves sont peu autonomes.

7.2 Entretiens avec les élèves

Les entretiens avec les élèves amènent également des pistes intéressantes au niveau du point de vue qu'un élève peut avoir.

Il est important de préciser que les élèves accueillis en classe d'enseignement spécialisé n'ont pas forcément un langage fluide et ont souvent besoin d'être guidés pour élaborer leurs réponses. Les élèves choisis arrivent à s'exprimer mais n'ont pas toujours les mots qui peuvent exprimer leurs pensées. Certains de leurs propos ne révèlent pas forcément une exactitude au niveau des durées par exemple. Ces entretiens ont fait ressortir de nombreux éléments pertinents mais montrent également les difficultés que les élèves éprouvent quand à l'organisation spatio-temporelle et à une position méta à propos de leurs apprentissages.

7.2.1 L'organisation des journées de classe

Pour ce point, les élèves peuvent raconter, avec une certaine guidance de ma part, que les journées sont expliquées le matin par l'enseignante. Le programme est annoncé, soit oralement, soit visuellement :

- (Je demande à l'élève par quoi la journée commence) : « *Ouais l'accueil. C'était, c'était l'adjectif, en maths, pis on a fait des maths, pis après on fait la récré, on va à la bibliothèque, après on va lire un moment les livres, après on fait les triangles, pis après on rentre* » (A., 10 ans).
- (Je demande à l'élève quel est le programme du mercredi) : « *Y a le français, peut être qu'il y a les maths, y a la récré, y a la bibliothèque, y a la lecture et y a encore des maths et y a le bus* » (M., 10 ans).

- (Je demande à l'élève comment sont organisées les activités pendant la journée) : « *Quand on fait la grammaire, on fait 2 ou 3 minutes ou 4 minutes, après le français on fait une heure, les maths on fait une heure ou deux ou trois minutes* » (R., 11 ans).
- (Je demande à l'élève comment est organisée une journée d'école) : « *la maîtresse elle met devant le tableau des étiquettes avec qu'est-ce qu'on va faire, elle met l'accueil, elle met le français, elle met tout ce qu'on va faire, pis après on le fait, pis voilà* » (A., 12 ans).
- (Je demande à l'élève de me dire si c'est tous les jours le même programme en classe) : « *Un jour y a de la géométrie, un autre jour y a du vocabulaire, des fois c'est la même chose deux fois y a des maths mais c'est pas la même activité. (...)* (Je lui demande si la maîtresse explique le matin l'organisation de la journée) : *Oui, c'est la maîtresse qui explique* » (A., 12 ans).

Nous voyons ici que les journées sont structurées et annoncées, par différents moyens. Chez les élèves plus jeunes, le visuel est essentiel (étiquettes), pour les élèves plus âgés, l'oral peut suffire.

7.2.2 Le travail en petits groupes

Les élèves font souvent des travaux par petits groupes. Certains évoquent des groupes par niveaux. D'autres parlent plutôt de petits groupes lorsqu'ils font des jeux de mathématique ou de français par exemple.

Pour tous les témoignages ci-dessous, la question est : Est-ce que pour certaines activités vous travaillez en petits groupes ? Pour quelles activités ?

- « *Oui, moi je suis avec J. pis je fais, heu, je fais des, on fait deux groupes par exemples, les deux groupes font des mots, pis nous on fait des mots et pis on fait une phrase* » (A., 10 ans).
- « *Des jeux, des jeux, des labyrinthes, on fait des groupes, on est 3, on décide... Quelqu'un va au labyrinthe* » (T., 10 ans).
- « *Oui. Des jeux de maths* » (B., 8 ans).
- « *C'est quand on fait des jeux de maths, des jeux de français, des jeux de grammaire, des jeux de spatial* » (R., 11 ans).
- « *Oui, comme la conjugaison, on va à la table du fond, après on doit mettre le verbe, le pronom, pis voilà* » (A., 12 ans).
- « *Oui, on fait les enquêtes (n.b. : énigmes en mathématiques), des mots croisés...* » (M., 12 ans).
- « *Des fois, pour des ateliers de multiplication ou bien pour du français* » (A., 12 ans).

- « Pour un jeu de math, ou sinon un jeu de conjugaison, sinon au bricolage ou dessin » (A., 13 ans).

Pour le travail par groupe, la notion de jeux ressort des réponses. Ces jeux sont basés sur des notions scolaires. Il existe aussi la notion d'atelier pour des activités de mathématiques ou de conjugaison. D'autres activités plus manuelles sont également effectuées en groupes.

7.2.3 Le travail en individuel

Les élèves passent du temps en classe à travailler de manière individuelle à leur pupitre. Pour ce point, la question posée est : Si tu travailles seul à ta table, quel genre d'activité fais-tu ?

- « L'écriture, les calculs » (A., 10 ans).
- « Du travail personnel, des fiches de maths » (T., 10 ans).
- « La dictée. Pis l'écriture » (B., 8 ans).
- « Quand on fait des fiches, quand on fait des fois la grammaire, des fois c'est les maths spatial, les mathématiques... » (R., 11 ans).
- « Alors l'évaluation, la conjugaison et la grammaire » (L., 12 ans).
- « En général je fais des calculs, des fiches et des copains de 10 » (M., 12 ans).

Les élèves font majoritairement des fiches (mathématiques ou français), de l'écriture ou alors des évaluations.

7.2.4 Autour de la notion d'apprentissage

A propos de l'apprentissage, les élèves ont de la difficulté à expliquer comment ils apprennent. Certains parlent de sentir le fait d'avoir compris quelque chose, d'autres ne semblent pas réfléchir à comment ils font pour apprendre. Ils se rendent compte qu'ils ont appris quelque chose au retour d'une évaluation par exemple.

- (Je demande à l'élève ce qu'elle apprend de nouveau et comment elle fait pour les apprendre) : « Les majuscules, les grandes lettres, pis j'apprends aussi l'adjectif. (...) Par étapes. Ça veut dire qu'on commence un truc, après si j'ai bien compris, on fait dans un autre truc, puis après, moi j'apprends assez vite » (A., 10 ans).

- (Je demande à l'élève comment il arrive à apprendre de nouvelles choses) : « *La maîtresse dit, après nous on doit faire, après la maîtresse elle nous explique, si on arrive pas, on demande à la maîtresse* » (M., 10 ans).
- (Je demande à l'élève comment il sait qu'il a appris quelque chose de nouveau) : « *Par exemple, je sens, je sens des choses. Quand je sais pas, je fais des fautes, ça veut dire que je sais pas, j'apprends encore. (...) Quand je fais tout juste, c'est que j'ai appris* » (T., 10 ans).
- (Je demande à l'élève comment il sait qu'il apprend de nouvelles choses à l'école) : « *Parce qu'après, on fait les calculs plus difficiles* » (B., 8 ans).
- (Je demande à l'élève comment il fait pour apprendre toutes les choses qu'il vient de me nommer) : « *La maîtresse, elle nous donne une feuille où c'est écrit les verbes, après on répète, on répète, on répète plusieurs fois, après elle nous fait comme un test sur les verbes, si on sait pas elle nous donne une feuille pour répéter. Si on sait elle nous donne quand même la feuille si on a besoin, au cas où, juste pour s'aider, voilà* » (R., 11 ans).
- (Je demande à l'élève comment il apprend de nouvelles choses) : « *En écoutant, en parlant, pis en réfléchissant* » (L., 12 ans).
- (Je demande à l'élève comment il se rend compte qu'il apprend de nouvelles choses) : « *Parce que moi je les regarde, quand je connais pas, ben je vais essayer de comprendre et après je les connais* » (M., 11 ans).

Nous pouvons ici comprendre que certains élèves apprennent par étapes et une fois qu'une notion est acquise, la notion suivante est abordée. Ils parlent de « plus difficile », par exemple... Le fait de répéter ressort également, ainsi que l'indication des erreurs montrant qu'une notion n'est pas encore acquise.

7.2.5 L'ennui et les difficultés

Certains des élèves interrogés disent parfois s'ennuyer mais ne sont pas exactement au clair sur que faire si la tâche leur semble trop facile. Voici certaines réponses :

- « *Quand je vois la fiche, je dis c'est facile ou difficile.* (Je lui demande ce qu'il fait si c'est facile) : *Ben, je commence à faire.* (Je lui demande s'il dit à la maîtresse que c'est trop facile) : *Non* » (T., 10 ans).
- (Je demande à l'élève s'il dit à la maîtresse que c'est trop facile) : « *Oui.* (Je lui demande si la maîtresse lui dit qu'elle va lui donner quelque chose de plus difficile ?) : *Oui* » (B., 8 ans).
- (Je demande à l'élève ce qu'il fait s'il s'ennuie, si c'est trop facile) : « *Je demande à la maîtresse si je peux faire une fiche, ou comme ça...* » (R., 11 ans).

Certains des élèves arrivent à dire à la maîtresse si la tâche est trop facile, mais d'autres font simplement le travail reçu sans dire quoique ce soit.

Par rapport aux difficultés, tous les élèves s'accordent à dire qu'ils lèvent la main en cas d'incompréhension ou qu'ils vont au bureau de la maîtresse.

- « *On lève la main, et puis elle vient la maîtresse et elle nous explique encore une fois* » (A., 10 ans).
- « *Là, j'essaie, si c'est trop dur, je vais vers elle* » (Q., 9 ans).
- « *Ben je demande, je vais vers la maîtresse et je demande, après je redemande si je comprends pas, pis après si j'ai compris je vais travailler* » (A., 12 ans).
- « *Ben soit des fois j'essaie de comprendre, des fois ben après quand elle a fini d'expliquer ben je vais à son bureau* » (A., 12 ans).

Certains des élèves essaient tout d'abord de comprendre par eux-mêmes avant d'aller demander de l'aide. Le fait de demander de l'aide semble être acquis chez la plupart des élèves.

7.3 Résumé des résultats émergents

Les résultats obtenus au travers des entretiens avec les enseignantes spécialisées nous amènent un grand nombre d'informations autour des stratégies d'enseignement certes, mais nous montrent surtout l'importance du travail « invisible » de l'enseignante, du travail en amont, des observations, de la connaissance des troubles, ... Toute la préparation d'une leçon, la création de matériel, l'élaboration de fiches adaptées sont également des items primordiaux pour que l'enseignante soit ensuite à même de respecter la zone proximale de développement de son élève et de pouvoir l'aider à construire de nouvelles connaissances, d'entrer de manière harmonieuse dans les apprentissages.

L'hétérogénéité relevée par les enseignantes est tellement variée et spécifique qu'elle est dans ce type de classe, un véritable défi pédagogique. Ici aussi, la connaissance de ses élèves et de leurs troubles individuels permet une gestion optimale de l'hétérogénéité présente.

Autour des stratégies d'enseignement maintenant, nous avons noté que les différences individuelles de chaque enseignante, sa formation, son parcours professionnel, donnent ensuite la couleur de sa façon d'enseigner, des stratégies qu'elle met en place. Relevons à nouveau ici l'importance du groupe classe et

des éventuelles difficultés de comportement de la part des élèves, qui peuvent faire fondamentalement changer la manière d'amener de nouvelles connaissances, puisque la discipline est un élément essentiel à la construction des savoirs. Ainsi, cette notion de comportement se retrouve également dans la gestion de petits groupes ou d'un groupe en frontal, puisqu'il sera plus aisé de travailler avec tout le groupe si un ou l'autre élève présente des problèmes de comportement.

Les entretiens avec les élèves nous amènent également des points essentiels à la compréhension de leurs représentations du temps de classe (organisation des journées), de la façon dont ils apprennent (par étapes notamment) ainsi que des différentes activités qu'ils font en classe, seuls ou par petits groupes. Je trouve également important que les élèves soient à même d'être capables de demander de l'aide lorsqu'ils sont en difficulté.

8 Discussion et conclusion

Après avoir exploré certaines pistes présentes dans la littérature autour de l'hétérogénéité et des stratégies d'enseignement et avoir analysé les réponses reçues lors de mes différents entretiens, je vais tenter de faire ressortir les éléments qui me semblent essentiels à la lecture de ma problématique de départ.

Tout au long de ce travail, nous avons vu qu'il existe de nombreuses manières d'aborder un groupe d'élèves dans une classe d'enseignement spécialisée à caractère hétérogène. Je vais maintenant reprendre les différentes catégories créées dans la partie de l'analyse de mes entretiens afin de les mettre en lien avec les éléments dominants de la partie théorique de cette recherche.

8.1 Troubles présents dans les classes et types d'hétérogénéités relevées

L'hétérogénéité était le point de départ de la partie théorique de cette recherche. Nous avons vu d'une part que la façon d'apprendre est différente d'un élève à l'autre et donc que le temps à disposition était un facteur clé et d'autre part que le comportement face à la tâche diffère d'une personne à l'autre. Ces points ont également été relevés par les enseignantes interrogées. Nous verrons plus loin, avec les stratégies d'enseignement mises en place, comment la gestion d'une classe hétérogène peut être menée.

L'une des manières de classer les types d'hétérogénéité selon Sarrazy est également une façon intéressante de comprendre comment ce type de classe d'enseignement spécialisé peut être défini de par son hétérogénéité. Je m'étais attardée sur les deux types suivants : l'hétérogénéité péri-didactique (acquisitions différentes d'un élève à l'autre jusqu'à ce jour) et l'hétérogénéité didactique (produite par l'action pédagogique). Sur le terrain, j'ai constaté que ces deux types d'hétérogénéité sont décrites par les enseignantes, du fait déjà des compétences propres à chaque élèves, des types de troubles évoqués et de l'accompagnement différent selon le trouble de l'élève notamment. Les enseignantes ont également décrit une attitude face à la tâche différente d'un élève à l'autre et bien entendu du point de vue du comportement également. Par contre, il est difficile de décrire précisément un type d'hétérogénéité de manière globale au vu des nombreuses différences évoquées par les enseignantes : hétérogénéité dans les niveaux scolaires, dans la maturité, le comportement...

Ceci nous amène donc à la représentation des enseignants face à l'hétérogénéité, qui était dans la littérature, assez variée mais souvent vue comme une difficulté. En effet, la gestion d'une classe hétérogène amène des enjeux pédagogiques importants pour l'enseignant et nécessite une solide connaissance

des besoins de chaque élève. En revanche, nommer les représentations des enseignants n'est pas forcément quelque chose de possible en terme de catalogue, comme nous l'avons vu au début de ce travail, puisqu'il est essentiel de tenir compte du côté individuel propre à chaque enseignant, de sa formation, de son expérience, de sa capacité à gérer la discipline, notamment.

Pour terminer, concernant les troubles présents dans ces classes d'enseignement spécialisé, nous avons vu au travers des différents entretiens combien ils sont variés et pas forcément diagnostiqués. Le retard mental léger prédomine, accompagné de troubles associés (langage, spectre de l'autisme, attention, développement...). Nous avons posé l'hypothèse qu'un élève avec un retard mental léger aurait un avenir socio-professionnel en cas d'accompagnement adéquat durant sa scolarité. Les troubles associés relevés par les enseignantes durant les entretiens sont nombreux et apportent ainsi un éclairage plus précis sur la population qui peut être accueillie dans ce type de classe. Les troubles du comportement amènent une problématique particulière au niveau de la gestion de classe et donc de la personnalisation des apprentissages.

8.2 La notion de zone proximale de développement : connaître ses élèves afin d'être au plus près de la ZPD

Connaître son élève signifie d'être au clair sur la notion de zone proximale de développement, décrite par Vygotskij, comme étant « *le développement cognitif de l'individu à un moment de sa maturation et de son niveau potentiel de développement. (...) Le sujet construit avec la médiation d'autrui des outils de pensée qu'il peut ensuite s'approprier* » (Vygostkij, cité par Jecker-Parvex, 2001, p. 187). Un élève en situation d'apprentissage devant être stimulé de manière adéquate, il est essentiel pour l'enseignant spécialisé de connaître les compétences actuelles de l'élève pour lui permettre de construire des objectifs pédagogiques adaptés. En théorie donc, l'enseignant, afin d'évaluer la zone proximale de développement de l'élève, doit effectuer tout un travail en amont avant de pouvoir cibler quelle est la ZPD de l'élève. Dans la pratique, cela ne se révèle pas aussi simple que ça, du fait du groupe classe notamment. Evaluer ses élèves, connaître leur passé scolaire et leurs acquisitions précédentes pour ensuite construire un projet pédagogique au plus proche de cette zone proximale de développement demande du temps et du tâtonnement de la part des enseignantes interrogées dans mes entretiens.

Pour observer les signes liés au fait que l'élève se trouve dans cette ZPD, j'avais relevé des règles de conditions d'apprentissage (notamment les progrès, le rythme, l'implication de l'élève) et ces règles me semblent avoir du sens dans la pratique des enseignantes spécialisées. Plusieurs d'entre elles ont relevé ce type

de notions et semblent être au clair avec les signes indiquant que l'élève se situe en dessous ou au delà de sa ZPD.

Pour terminer autour de ce concept, l'étayage a été abordé, comme étant essentiel à l'élaboration de nouveaux apprentissages pour l'élève. Ceci ressort clairement dans les entretiens, lorsque les enseignantes parlent de la manipulation de matériel, des outils variés qu'elles utilisent pour la construction et la répétition des notions.

Vient ensuite la motivation, qui est intimement liée à l'apprentissage et au fait d'être élève participant aux tâches sans que cela ne soit trop contraignant. L'élève doit se sentir en sécurité dans la classe pour être à même d'apprendre et respecté dans sa différence individuelle. L'élève doit également être au clair sur ce qui est attendu de lui et dans quel but. Le fait de pouvoir partir des propres représentations des élèves est également un point important pour la motivation. Brophy avait précisé des conditions motivationnelles, j'en avais relevé trois que je cite à nouveau ici, étant donné qu'elles ressortent également clairement dans les propos des enseignantes interrogées : « 1. *Une activité doit représenter un défi pour l'élève : une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile, ni trop difficile. (...) 2. Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève. 3. Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante. (...) Si l'enseignant croit à l'importance de l'activité d'apprentissage qu'il propose à ses élèves, il l'aura bien planifiée et leur permettra de franchir toutes les étapes à un rythme normal* » (Viau, 2009, pp. 137-144). Dans les entretiens, la notion de motivation est clairement évoquée lorsque les enseignantes parlent de défi à relever pour l'élève ou encore le fait que l'élève croche visiblement sur une activité par exemple.

8.3 Les stratégies d'enseignement pour l'apprentissage d'une nouvelle notion, la répétition et l'évaluation

Les stratégies d'enseignement dans une classe d'enseignement spécialisé relèvent de nombreux facteurs et d'une préparation avant l'accueil de l'élève. En effet, le niveau des élèves, l'âge, le comportement ainsi que l'évaluation diagnostic en début d'année mèneront les enseignants à choisir certaines stratégies plutôt que d'autre. Les enseignantes ont relevé l'importance de varier les supports et les méthodes d'enseignement pour augmenter la motivation chez les élèves. J'avais relevé cet extrait dans la partie théorique : « *La forme d'enseignement la plus efficace combine à la fois un enseignement direct et l'enseignement de stratégies d'apprentissage. (...) L'enseignant fournit aux élèves l'aide nécessaire ou organise la tâche en progression, allant du plus facile au plus difficile. Le travail en petits groupes (de cinq élèves ou moins) et l'utilisation de questions structurées s'avèrent aussi très efficace* » (Sousa, Stanké & Sirois, 2005, p. 16). Les enseignantes partent souvent de matériel concret ou de situations qui amènent les élèves à réfléchir autour de la notion à travailler. Elles utilisent également le groupe classe comme élément de motivation et relèvent l'importance des interactions entre les élèves.

Au niveau individuel, les projets élaborés pour les élèves sont le point de départ des enseignantes interrogées. Dans la partie théorique, nous avons également relevé les stratégies d'adaptation pédagogiques qui étaient essentielles pour travailler en fonction des différences individuelles. Pour rappel et en résumé, voici ces stratégies : « *1. Adaptation des objectifs aux différences individuelles (...). 2. Adaptation des méthodes en fonction des styles d'apprentissages (...). 3. Adaptation du temps d'apprentissage. 4. Adaptation par enseignement correctif (identifier les pré requis non maîtrisés et proposer une remise à niveau ou alors évaluation formative)* » (Cronbach, 1967, cité par Crahay, 2012, p. 302). La créativité et la variation des modes d'intervention sont vues comme avantageuses auprès de ce type de classe.

Il est ressorti également des entretiens le fait de consolider un acquis avant d'aller plus loin dans l'apprentissage. Dans la partie théorique, l'expérience du Wisconsin relevait également ceci comme une base importante dans l'enseignement dans une classe à effectif réduit : « *Les enseignants les plus efficaces considèrent l'acquisition des compétences de base comme une priorité absolue. Les autres apprentissages seront traités quand et si les compétences de base sont maîtrisées* » (Molnar et al, 2001, cités par Paradis, 2006, p. 137).

Nous avons abordé le thème de la personnalisation des apprentissages dans la partie théorique, relevant notamment « *une préoccupation de tous les élèves,*

une organisation de la différenciation à l'intérieur de la classe, des évaluations permettant d'améliorer les apprentissages et associant les élèves, un équilibre entre les temps de travail collectifs et les situations individuelles d'apprentissage » (Connac, 2012, p.23). Ce thème est central dans cette recherche et a été amené avec différentes terminologies lors de mes entretiens, notamment du fait des évaluations initiales qui permettent par la suite de connaître les niveaux des élèves et d'être à même de les placer dans les bons groupes d'apprentissage, qui permettent également de différencier dans le collectif comme le relevait une enseignante.

Pour ce qui relève des stratégies d'enseignement par petits groupes, nous verrons ce qu'il en est dans le chapitre suivant.

8.4 Les différences observées entre l'enseignement frontal et le travail en petit groupe

Dans la partie de la problématique de ce travail, j'avais émis l'hypothèse que l'enseignement dit « frontal » pourrait être compliqué à pratiquer dans une classe d'enseignement spécialisé, au vu des particularités de chaque élève. En effet, le fait d'amener une notion à tous les élèves en même temps ne respecterait pas le rythme individuel de chacun et pourrait amener des comportements dérangeants de la part des élèves hypo ou hyper stimulés. Dans ma partie théorique, nous lisons un propos plus modéré, soit le fait de *combiner* l'enseignement direct (frontal) et celui des stratégies d'apprentissage, du travail en petit groupe. La motivation est au centre de toute action pédagogique, puisque, nous l'avons déjà évoqué, *« un élève est motivé s'il perçoit la valeur de l'activité pédagogique qui lui est proposée (...), s'il perçoit qu'il est assez compétent pour la réussir et enfin, s'il perçoit qu'il a un certain contrôle sur son déroulement. (...) »* (Viau, 2009, p.89).

Durant les entretiens avec les enseignantes, nombreuses partent d'une leçon en commun pour amener une notion globale pour ensuite aller vers des moments plus individualisés ou en petits groupes à niveaux en fonction des compétences des élèves. La leçon en commun amène des interactions entre les élèves qui peuvent également être riches pour l'apprentissage. Les enseignantes précisent l'importance du facteur temps : une leçon frontale ne peut pas durer trop longtemps, sans quoi les élèves hypo ou hyper stimulés développeront divers comportements altérant le fonctionnement du groupe : ennui, bruit, ... Il ne faut pas oublier non plus à nouveau le facteur du comportement, comme je l'ai déjà dit à de nombreuses reprises. Former des groupes de travail à niveau peut se révéler plus compliqué si un ou plusieurs élèves éprouvent des difficultés de

comportement. Dans ce cas, les enseignantes parlent plutôt d'amener les élèves à un travail individuel en autonomie, pour faciliter la gestion globale de la classe. Nous l'avons vu précédemment, la formation de groupes dans les classes d'enseignement spécialisé se fait généralement, au dire des enseignantes interrogées, en fonction des niveaux des élèves. Il est intéressant de mettre en lumière ce que nous avons relevé dans la partie théorique, soit de former, au sein d'un groupe hétérogène, des sous groupes (de lecteurs, pour ce cas particulier), permettant après le travail en petits groupes, de faire une synthèse avec toute la classe et de relever ce qui a été compris afin de pouvoir également relever les stratégies utiles. Ces éléments ont également été nommés par certaines enseignantes que j'ai interrogées. Nous avons également relevé l'importance que chaque élève du sous groupe ait un rôle à jouer : « *dans chaque équipe, on retrouve un élève qui maîtrise rapidement la matière, un autre qui prend plus de temps à l'intégrer et un troisième plus lent qui peut éprouver des difficultés. Au besoin, déplacez des élèves de façon que chaque groupe soit composé d'élèves pouvant s'aider les uns les autres, mais sans que les écarts soient trop grands, pour éviter que certains soient intimidés par d'autres membres du groupe. (...)* » (Sousa, Stanké & Sirois, 2005, p.29). Dans ce cas de figure, il est intéressant de voir que les élèves n'ont pas été regroupés par niveaux, mais de manière hétérogène, chacun trouvant ainsi une place. Cette façon de regrouper les élèves permet à priori de profiter des compétences de chacun.

8.5 L'avis des élèves

Nous avons vu, au travers des entretiens, que les élèves relèvent une certaine structure dans leurs journées passées en classe. Les travaux en petits groupes existent, de même que le travail en autonomie. Certains élèves ont réussi à relever le fait qu'une notion doit être acquise avant d'en apprendre une nouvelle. Cette notion est essentielle, nous l'avons vu précédemment.

A mon sens, le fait de pouvoir avoir l'avis des élèves est une piste à retenir. Nous l'avons vu dans la partie théorique, savoir comment l'élève se sent en classe peut être un outil intéressant pour l'enseignant. En effet, la motivation peut également augmenter si l'élève se sent pris en compte, responsable de ses apprentissages. Je reprends ici cette citation : « *Un travail d'observation et d'analyse, en collaboration avec les élèves, sur les compétences et difficultés effectives d'une classe (...) est alors nécessaire. L'hétérogénéité de la classe (...) devient ici source d'apprentissage et appui direct de la démarche didactique* » (Lebrun & Paret, 1993, p. 267).

8.6 Pistes de réflexion pour l'enseignement spécialisé

Au travers de ce travail, j'ai relevé un certain nombre de facteurs à prendre en compte en enseignant dans une classe d'enseignement spécialisé à caractère hétérogène. Partant du constat que l'hétérogénéité peut être variée et changer du tout au tout la manière d'enseigner en fonction de ses particularités, il est important de relever ici le côté complexe de la tâche d'enseignement auprès du type d'élèves évoqués dans ce travail.

Dans ce travail de recherche, de nombreuses pistes me semblent intéressantes à retenir pour le métier d'enseignant spécialisé. Nous avons relevé plusieurs éléments essentiels à connaître avant d'être à même de pouvoir amener les élèves à la construction de nouveaux apprentissages. Les éléments principaux que je souhaite garder en tête pour la suite de ma pratique sont donc les suivants :

- Le fait de connaître son élève et de l'évaluer est le point de départ de la connaissance de la zone proximale de développement de ce dernier.
- Savoir situer l'élève dans sa zone proximale de développement permet de construire un projet pédagogique ayant du sens et permettant à l'élève de progresser tout en étant motivé à apprendre.
- Varier les stratégies d'enseignement est un point essentiel dans une classe d'enseignement spécialisé : profiter de la richesse des interactions lors de travaux en commun, avoir une bonne connaissance des compétences de

ses élèves lors des travaux en petits groupes ou en individuel. Tout ceci permet également aux élèves d'évoluer dans un cadre sécurisé et d'avoir ainsi l'espace pour exprimer ses difficultés ou au contraire, pour aider un autre camarade par exemple. Mettre l'élève en situation de défi paraît également être un point important.

- Le facteur temps est primordial : laisser le temps à l'élève (d'effectuer le travail demandé, de travailler de différentes manières le même thème, de trouver ses stratégies d'apprentissage...), attendre qu'un apprentissage soit consolidé avant d'aller plus loin.
- Le fait de responsabiliser l'élève dans le processus d'apprentissage augmente la motivation et permet de rendre l'élève acteur dans sa progression scolaire.

Pour poursuivre dans cette optique, il serait intéressant d'ouvrir cette recherche à d'autres classes d'enseignement spécialisé accueillant d'autres publics cibles, notamment avec des troubles du comportement plus présents ou encore en structure médicalisée, type hôpital de jour. En effet, pouvoir confronter les avis des divers enseignants pourrait confirmer que, selon le type d'hétérogénéité présente, les stratégies d'enseignement seront très différentes, de même que la prise en charge individualisée de chaque élève. Je ne pense pas que le fait d'étiqueter les élèves soit un élément positif, en revanche, connaître les particularités de tel ou tel trouble peut être véritablement essentiel pour l'aménagement nécessaire aux apprentissages de chaque élève. Ainsi, personnaliser les apprentissages sans tomber dans l'individualisation me paraît être essentiel pour ce métier.

En conclusion, je m'arrêterai un instant sur ce que je retire d'un tel travail. Au niveau professionnel tout d'abord, il a été très enrichissant de pouvoir entendre les témoignages de mes collègues et de connaître leurs façons d'enseigner et leurs visions de l'hétérogénéité présente dans leurs classes. Leurs témoignages, sincères et complets, m'ont permis d'avoir une riche palette de la vie au sein d'une classe d'enseignement spécialisé, des particularités propres à chacun, de la complexité des échanges humains, quels qu'ils soient. La richesse et la complexité de ce métier sont au centre des témoignages et se retrouvent de manière prédominante dans toutes les thématiques abordées dans cette recherche. En effet, le côté individuel de chaque enseignant n'est pas à négliger, encore moins celui des élèves. Le fait de travailler en contact avec des êtres humains au jour le jour amène un défi supplémentaire à la vie professionnelle. Gérer les émotions de chacun, le vécu des élèves, les tensions pouvant exister entre certaines personnes... le facteur humain éclaire encore d'une autre façon la notion d'hétérogénéité. Ceci m'amène à une réflexion d'un point de vue plus personnel face à ce travail. Elaborer cette recherche m'a permis de me remettre

en question face à certaines situations que je peux vivre avec mes élèves. Le fait de réfléchir aux différentes façons d'aborder l'hétérogénéité, aux stratégies d'enseignement permettant d'être au plus près des besoins des élèves et surtout, de pouvoir échanger de manière très ouverte avec mes collègues a été extrêmement enrichissant. Le métier d'enseignant spécialisé ne peut pas être dissocié du côté humain, sans tomber bien entendu dans un émotionnel trop important. Faire face aux situations difficiles permet aussi de grandir, apprendre à laisser aux autres ce qui leur appartient également. Travailler avec des enfants présentant de grandes difficultés d'apprentissage ou d'autres difficultés peut mettre l'enseignant face à un vécu fait de souffrances. Ainsi, apprendre en tant qu'enseignant à aider l'élève à évoluer, à trouver ses ressources plutôt que de s'arrêter sur les difficultés, me semble être essentiel dans ce métier. L'élève évolue en tant qu'individu dans un groupe classe, et la construction du groupe classe se fait en ayant un regard bienveillant sur chaque élève. Ceci permet à mon sens d'avoir ainsi une harmonie plus marquée dans la classe et de créer ainsi un environnement sûr et propice aux apprentissages, dans la confiance mutuelle.

9 Bibliographie

- Arcidiacono, F. (Ed.) (2014). *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (Actes de la recherche 10). Bienne : HEP – Bejune.
- Beaudou, A. (2012). *50 activités de lecture-écriture pour gérer l'hétérogénéité avec des non lecteurs et des lecteurs débutants au cycle 3 et en SEGPA*. Toulouse : SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées.
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement: l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-Les-Moulineaux Cedex : Esf éditeur.
- Crahay, M. (2011). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles : De Boeck.
- Curonici, C. Joliat, F. & Mc Culloch, P. (2006), *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson-Lachance, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette.
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino dys: limiter l'enchaînement des difficultés en repérant les troubles spécifiques des apprentissages et en aménageant sa pédagogie*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Jecker-Parvex, M. (2001). *Retard Mental Contribution Pour un lexique commenté*. Lucerne : Ed. SZH/SPC.
- Lebrun, M., Paret, M.-C., & Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle. (1993). *L'Hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français: actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle*. Neuchâtel; Paris : Delachaux et Niestlé.
- Mazeau, M. (2006). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeurs.
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal : Guérin.

- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Favre.
- Schertenleib, G.-A. (2014). *Hétérogénéité culturelle et intégration - prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires*. In F. Arcidiacono (Ed.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 27-46). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Schertenleib, G.-A. (2014). *Les représentations des enseignants primaires de l'espace BEJUNE sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves*. In F. Arcidiacono (Ed.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp.103-145). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Sousa, D. A., Stanké, B., & Sirois, G. (2005). *Un cerveau pour apprendre--différemment*. Montréal : Chenelière éducation.
- Talbot, L. (2011). *L'hétérogénéité : maîtres et élèves*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotskij, L. S., traduit par Sève, F. (édition originale 1934) (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Ressources WEB

<http://www.censg.ch/>

10 Annexes

10.1 Retranscription des entretiens avec les enseignantes spécialisées

10.1.1 C., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé

25 novembre 2014

V. : Bonjour C., si je te rencontre aujourd'hui c'est pour avoir ton témoignage par rapport à tes stratégies d'enseignement dans ta classe, avec un groupe hétérogène. Alors est-ce que tu peux me dire en premier quel âge ont tes élèves et de manière générale, quelles sont leurs problématiques ? Alors j'ai mis par exemple troubles du langage, des apprentissages, du spectre de l'autisme, retard mental...

C. : Alors au niveau de l'âge on a des âges très variés dans la classe cette année, le plus jeune, enfin les plus jeunes ont 7 ans et le plus âgé va sur ses 11 ans. Donc ça fait quand même une grande différence au niveau de la maturité. Au niveau des problématiques y a un petit peu un panachage de handicaps et difficultés, on a des enfants avec des problèmes d'éducation, de comportement, liés au milieu familial essentiellement, et bien sûr de légers retards scolaires, on a aussi un ou deux enfants qui ont aussi probablement des troubles du spectre de l'autisme et pas mal de difficultés en langage aussi chez certains.

V. : Un retard mental aussi, pour certains ?

C. : Oui oui, ça c'est sûr, de toutes façons.

V. : Et puis, dans ta classe, est-ce que tu peux définir l'hétérogénéité qui est présente, si tu en constates une ? Est-ce que c'est plutôt au niveau du comportement, du rythme d'apprentissage ?

C. : Alors un peu dans tout aussi ! Alors la différence d'âges fait qu'il y a de l'hétérogénéité au niveau de la maturité, donc aussi au niveau des centres d'intérêt, de qu'ils peuvent prendre et comprendre, que ce soit de la vie quotidienne ou des différentes activités, y a beaucoup de différences au niveau de l'attitude, dans leur manière d'être au travail, dans leur manière d'être socialement entre eux, et puis bien sûr au niveau scolaire, au niveau des apprentissages purs... On a un enfant qui ne lit pas, et un autre qui fait un programme de 5H sans problèmes....

V. : D'accord, donc si j'ai bien entendu, on est dans une hétérogénéité qui peut être tant au point de vue du comportement que de l'attitude au travail, du rythme d'apprentissage aussi, et puis du niveau scolaire maths français, lecture, numération, etc.

C. : Oui

V. : Est- ce que tu es au clair sur la notion de la zone proximale de développement, qui a été définie par Vygostkij ?

C. : Alors d'après mes souvenirs d'études, oui oui, avec cette fameuse courbe de Gauss, et l'endroit où ils peuvent justement développer leurs compétences au mieux, oui.

V. : et puis est-ce que du coup, lorsque tes élèves sont en situation d'apprentissage, est-ce que tu arrives à définir s'ils sont dans cette zone ou c'est quelque chose qui paraît heu très compliqué dans la conjoncture de ta classe, le fait d'être avec 8 élèves et de ne pas pouvoir toujours ...

C. : Alors je trouve que c'est pas évident effectivement... Soit je fais de l'apprentissage vraiment individualisé et j'arrive, et encore, faut bien observer... Ou alors je regroupe les élèves parce que je peux pas toujours faire en individuel, ça devient difficile de rester pour tous dans cette zone proximale de développement... Alors soit on va vers quelque chose de plus simple et puis voilà y en a qui s'ennuient un peu ou alors on fait quelque chose de plus complexe et ils prennent ce qu'ils peuvent. C'est pas toujours évident...

V. : Alors là tu es déjà en train de me parler, du coup tu as déjà anticipé ma question suivante ! Donc dans ce qu'on pourrait définir, ce qu'on pourrait observer chez un élève pour savoir s'il est dans cette zone, ça serait évidemment de travailler en individuel avec lui, bien sûr que si on travaille en grand groupe on se retrouve avec des élèves qui auront plus de facilités ou au contraire d'autres qui seront un peu perdus, du coup est-ce que tu peux me parler de tes stratégies d'enseignement, mais principalement pour un apprentissage de nouvelles notions, quelque chose qu'ils n'ont encore jamais vu, principalement en maths et en français ?

C. : Alors en principe je commence par l'évaluation initiale de départ pour pouvoir les situer et bien sûr qui est commune à tous et ils font ce qu'ils peuvent sur l'évaluation. Et puis en fonction de ça je forme mes groupes d'apprentissage et puis j'avance de manière soit individualisée pour certains parce qu'ils se retrouvent seuls ou alors en petits groupes et je différencie, enfin j'essaie d'avoir des objectifs un peu communs , enfin des objectifs globaux et puis après je différencie pour les élèves pour qu'ils puissent prendre ce qu'ils peuvent en fonction du niveau où ils sont. Et puis à la fin, bien sûr que je réévalue.

V. : D'accord, et puis entre temps tu vas répéter certaines notions bien sûr et puis ça, ça se fera sous forme d'ateliers par exemple, ou alors de frontal, ou alors de petits groupes ? Comment ça se passe quand tu répètes certaines notions ?

C. : Alors je prends un petit moment souvent pour répéter, soit avec un petit groupe, la notion qui a été vue, pour vraiment resituer les choses, mais c'est l'histoire de 5-10 minutes, et puis après souvent on fonctionne sous forme d'ateliers. Et puis parfois ils terminent avec une fiche pour voir si c'est bien ancré.

V : D'accord, et puis du coup par la suite, tu vas évaluer ces notions qui ont été travaillées, et là sous quelle forme tu les évalueras ?

C. : Alors là souvent sous forme de travail fiche, mais c'est vrai que ça m'arrive, surtout en maths avec le raisonnement, de faire des évaluations qui sont plutôt des observations, à travers des jeux de maths, pour voir s'ils sont capables d'utiliser les stratégies qui ont été mises en place. Il n'y a pas toujours une trace écrite qui reste de ces évaluations, mais la plupart du temps quand même.

V. : La plupart du temps il y a une trace écrite de l'évaluation et puis durant l'année ça peut aussi se retrouver dans un moment de jeu ou d'atelier ou on réévalue ce qui a déjà été vu par exemple en début d'année ?

C. Oui

V. : Et puis, est-ce que tu observes des différences de comportement lorsque tu travailles en atelier, donc par petits groupes de 2 ou alors quand tu fais une activité commune à tout le groupe ?

C. : Alors oui, je trouve que c'est plus facile de gérer une activité commune, heu parce que voilà, les règles sont très claires, on a leur attention face à nous, par contre ils sont beaucoup plus actifs quand on travaille en petit groupe, alors il y aura un peu plus de bruit, de bruit de fond, parfois des difficultés entre eux quand ils sont dans un jeu, donc il y a d'autres apprentissages, sociaux aussi, qui se font, heu après je pense qu'il faut un petit peu des deux, un petit peu de frontal mais pas trop pour poser les choses et puis que tout le monde puisse avoir entendu, et puis une bonne part du travail qui se fait en atelier ou en individuel pour qu'ils puissent progresser là où ils en sont...

V. : Pour qu'ils puissent ancrer leurs connaissances et aller à leur rythme puisqu'ils n'ont pas tous le même ...

C. : Oui, et c'est vrai que dans les ateliers on intègre, enfin moi j'intègre des jeux et ils ont aussi beaucoup de plaisir, c'est plus ludique et ils travaillent aussi sans s'en rendre compte.

V. : Par rapport à ce fameux groupe frontal, je ne sais pas si tu arrives à me dire, comme on en a déjà parlé un peu au début, à remarquer si un élève s'ennuie ou alors justement au contraire si c'est trop facile ? Est-ce qu'il y a vraiment une très grande différence entre tes élèves ?

C. : Oui, j'arrive à observer... Soit un élève s'ennuie, enfin il participe pas, il est dans son coin et c'est justement parce qu'il connaît déjà ou alors justement parce qu'il capte pas du tout ce qu'il se passe, alors ça peut être dans le fait qu'il est en retrait ou alors une certaine agitation de l'enfant.

V. : Donc tu confirmerais le fait que un enfant qui soit sous ou hyper stimulé pourrait déranger le groupe ou alors pourrait devenir passif ?

C. : Dans une classe avec le nombre d'élèves qu'on a, c'est sûr que c'est observable, après si il y en a 20 c'est sûr que c'est pas la même chose à observer.

V. : oui, et peut être que si il y en a 20, ce sera un petit peu plus homogène peut être... Alors est-ce que tu as quelque chose à rajouter par rapport à ce dont nous avons discuté, ou que tu as envie de développer un peu plus particulièrement une partie, par rapport aux ateliers peut être, une durée de temps d'atelier ?

C. : Alors souvent je prépare des ateliers qui auront lieu sur 2, 3 ou 4 leçons mais qui auront une durée de 20-25 minutes maximum... Et puis on les reprend la fois d'après et puis au bout d'un moment ça m'arrive d'arrêter même si ce n'est pas terminé parce que la notion est acquise ou parce qu'on arrive à un point ou il faut passer à autre chose... C'est vrai que je pense que 20-25 minutes au niveau de leur attention c'est pas mal...

V. : Et du coup pareil pour si tu fais quelque chose de frontal, c'est aussi 20-25 minutes ?

C. : Oui, maximum, des fois même un peu moins.

V. : Oui parce qu'au bout d'un moment on perd leur attention ou il n'y a plus forcément d'intérêt pour eux... Ok alors je ne sais pas si tu veux encore ajouter quelque chose ?

C. : Je crois que ça joue comme ça.

V. : Alors je te remercie, c'est très précieux tout ce que tu m'as raconté ! Bonne journée !

10.1.2 N., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé

27 novembre 2014

V. : Je rencontre aujourd'hui N., qui est enseignante spécialisée en CES 3. Le but de cette rencontre est que j'aimerais recueillir ton témoignage sur les stratégies d'enseignement que tu mets en place dans ta classe avec un groupe hétérogène. Alors est-ce que tu peux me dire quel âge ont tes élèves et quelles sont leurs problématiques ?

N. : Alors, clairement mes élèves ils ont entre 9 et 13 ans et ils ont des problématiques diverses, euh, avec des étiologies diverses, alors ça va du simple retard d'apprentissage à des troubles marqués liés à des troubles du spectre de l'autisme, liés à des choses plus, des fragilités psychiques importantes, etcetera.

V : Et un retard mental ?

Nadia : Dans le cadre de la fragilité psychique, y a pas de retard mental, dans les autres cas, ils ont tous un retard mental.

V. : D'accord. Donc, comment est-ce que tu pourrais définir l'hétérogénéité présente dans ta classe, si tu en constates une ?

N. : Alors, clairement y a déjà l'âge, le degré de scolarité et pis après y a les difficultés heu ... propres à chacun.

V. : D'accord, donc elle apparaît au niveau du rythme d'apprentissage, des niveaux différents maths français ?

N. : Absolument.

V. : D'autres choses aussi ? Comportement par exemple ?

N. : Bon, ils ont tous des difficultés différentes, donc ils ont effectivement des comportements, des attitudes face à la tâche qui sont différentes, donc ils sont hétérogènes aussi à ce niveau-là.

V. : Est-ce que tu es au clair sur la notion de zone proximale de développement ?

N : Absolument, de Monsieur Vigostkij !

V. : Alors, est ce que tu arrives à définir si tes élèves sont au niveau de cette zone proximale de développement lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ?

N. : En tous cas, il y a des comportements observables qui me font penser que l'enfant est dans quelque chose qui appartient à sa zone proximale de développement.

V. : D'accord, et comment est-ce que tu peux observer ceci ?

N : Alors clairement, si déjà ils construisent quelque chose, s'ils sont dans la construction de quelque chose, j'en déduis que l'activité est susceptible d'être dans leur zone proximale, et puis après il y a aussi leur motivation, leur attitude face à la tâche, à des choses plus liées à des comportements.

V. : Donc si par exemple il n'était pas dans cette zone proximale de développement, est-ce que tu as des signes, tu peux observer des signes qui sont liés au fait qu'il est éloigné de cette zone ?

N : Alors oui clairement, il y a des élèves qui péteraient un câble, heu, y en a d'autres qui verbaliseraient le fait qu'ils ne comprennent pas ou au contraire, que c'est trop facile, etc, etc.

V : D'accord.

N : Donc verbalisation, ou effectivement des comportements observables d'inconfort.

V : Ok. D'inconfort ou de trop de confort si c'est trop facile ?

N : Oui, mais c'est de l'inconfort aussi.

V. : Oui, d'accord. Est-ce que tu peux me parler des stratégies d'enseignement que tu mets en place en maths et en français principalement ?

N : Les stratégies... heu... alors écoute heu.. Moi je suis encore vraiment très IPCenne, donc je suis une démarche assez « IPC », qui est l'exploration, la construction et la validation.

V. : D'accord.

N : Après, au niveau clairement de la gestion de classe, et ben dans une classe hétérogène justement, on travaille par petits groupes, donc pendant qu'on travaille avec un petit groupe à construire une notion, il faut que les autres soient en autonomie, donc heu , tout ça demande une certaine planification, une certaine organisation de la classe.

V. : Donc par rapport à l'apprentissage de nouvelles notions en maths et en français, tu suis un protocole en fait, qui sera personnalisé pour chaque élève, et par exemple tu auras deux élèves en même temps pour une nouvelle notion... ça sera pas tout le groupe en même temps.

N : Oui exactement.

V. : Et puis pour la répétition d'une notion ?

N : Alors clairement, ce que moi j'appelle la validation, une fois que la notion est construite, qu'il faut l'entraîner pour qu'elle soit acquise etc. , alors là justement c'est dans ces zones d'autonomie où je sais que l'élève est plus ou moins autonome par rapport à un savoir, c'est que quand je suis avec un autre groupe, eux travaillent justement cette validation de savoir.

V. : D'accord. Et puis par rapport justement à l'évaluation des savoirs, toi tu as utilisé un autre terme juste avant, que évaluation ... Tu as dit construction, validation...

N : Alors il y a exploration, construction et validation...

V. : Et l'évaluation ?

N : Alors, l'évaluation ça vient dans un second temps, une fois que toutes ces étapes sont construites et puis que la validation a montré que l'élève était dans une certaine maîtrise de ce savoir là, alors à ce moment là j'évalue l'élève.

V. : et là tu l'évalues de quelle manière ? Par écrit ?

N : Alors y a forcément des évaluations écrites parce qu'on doit rendre des comptes aux parents, etc etc, mais après il y a toute l'évaluation formative, je veux dire à chaque fois qu'on travaille une notion, tout de suite je note où en sont les élèves, comment ils ont fait leur tâche, etc etc.

V : Ok, d'accord. Et puis, est-ce que tu observes des différences de comportement lorsque tu travailles en atelier ou en groupe complet, en frontal ? Est-ce que si tu amènes une notion en frontal avec quelque chose de commun pour toute la classe, est-ce que tu vas observer par exemple des élèves qui seront ...

N : Alors clairement le frontal a des avantages quand même, heu pour autant qu'on puisse avoir un grand groupe qui suit cette leçon frontale, c'est qu'effectivement ils sont chacun à leur pupitre avec une concentration qui est heu... enfin, l'aménagement fait que la concentration est plus facile. Que si ils sont assis à une table avec moi, là c'est plus compliqué, parce qu'ils sont pas dans leur espace, il peut y avoir des choses à ce niveau là qui sont pas bien pour eux. Heu... je dirai que pour construire... heu peu importe, la construction elle peut se faire de manière frontale comme effectivement elle peut se faire en petit groupe, peu importe, ça dépend le nombre d'élèves dans le groupe, ça dépend le type de notions...

V : Et puis, si en frontal, tu observes par exemple un élève qui ne comprendrait rien...

N : Le frontal, c'est qu'une partie de la construction, le frontal ça va être l'exploration, ça va être une partie de la construction, mais à un moment donné, l'élève devra être acteur, il doit manipuler, il doit faire le truc, et puis là on doit quitter le frontal...

V. : D'accord, donc tu travailles assez peu en frontal ?

N : J'amène parfois des notions en frontal, heu avec le TBI il y a quand même toute une notion de manipulation que tu peux faire aussi en frontal...

V. : Oui, bien sûr...

N : Heu... mais sinon ils sont quand même vite soit en petit groupe, soit heu effectivement dans une activité où ils doivent faire quelque chose.

V : En atelier ?

N : Oui.

V. : Ok, est-ce que tu vois quelque chose à ajouter par rapport à ce que tu m'as raconté, est-ce qu'il y a des choses que j'aurai oublié ? J'ai l'impression que c'est assez complet...

N : Oui c'est assez complet, je crois qu'on a tous un peu cette même façon de fonctionner dans une classe de notre institution...

V. : Merci alors, parfait ! Bonne journée à toi .

10.1.3 *B., enseignante spécialisée en classe terminale*

1^{er} décembre 2014

V. : Alors aujourd'hui je rencontre B., qui est enseignante à l'Arsenal, avec des élèves en fin de scolarité obligatoire. Alors je vais en fait... le but de notre rencontre aujourd'hui c'est que je recueille ton témoignage sur tes stratégies d'enseignement dans une classe d'enseignement spécialisé, avec un groupe hétérogène. Alors est-ce que tu peux me dire quel âge ont tes élèves et quelles sont les problématiques de ces derniers ? Par exemple est-ce qu'ils ont des troubles du langage, des apprentissages, du spectre de l'autisme, ou un retard mental ?

B. : Alors mes élèves ils ont entre 13 et 16 et puis je crois qu'ils ont un peu tout ce que tu as dit ! On a principalement un retard mental, on a aussi des troubles du langage... Il y a pas forcément un diagnostic posé. On a eu quelques élèves autistes mais ils sont très rares, heu voilà, des troubles du comportement aussi, c'est sûr.

V. : D'accord, et puis comment est-ce que tu peux définir l'hétérogénéité présente dans ta classe, si tu en constates une ?

B. Evidemment qu'il y en a une, comment est-ce que je peux la définir, heu, déjà ne serait-ce que par le niveau scolaire, malgré les groupes à niveau que nous organisons à l'Arsenal, il peut quand même y avoir des sacrées différences entre un élève et l'autre, voilà, ...

V. Est-ce que l'hétérogénéité apparaît au niveau du rythme d'apprentissage ou des niveaux maths français, ou aussi du comportement ?

B. : Oui, une grosse hétérogénéité vraiment, au niveau des maths et du français et au niveau du comportement, il peut y avoir une très très grosse différence.

V. . Et puis aussi au niveau de la façon d'apprendre, du rythme d'apprentissage, vraiment de l'acquisition des notions ?

B. Oui.

V. D'accord. Est-ce que tu es au clair sur la notion de zone proximale de développement ?

B. Oui.

V. Super, est-ce que tu peux définir si tes élèves sont au niveau de cette zone lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage et si oui comment ?

B. : Je dirai que la plupart du temps évidemment on fait des projets pédagogiques basés sur ça, après y a certains élèves où t'es obligé de commencer un poil en dessous de la

zone proximale de développement parce qu'il faut les mettre en défi, ou la notion d'échec est très mal acceptée...

V. Par eux mêmes donc...

B. : Oui. Ça m'est arrivé une fois où j'avais un élève, j'avais fait les évaluations initiales, et je me suis rendue compte que j'étais à côté de la plaque comme c'était pas permis.

V. Mais sinon tu es dans le tir.

B. : oui.

V. : Et puis justement, s'ils ne sont pas dans cette zone proximale, est-ce que tu peux interpréter certains signes, comme étant liés au fait qu'ils sont éloignés de cette zone ? Par exemple est-ce qu'ils montrent de l'ennui ?

B. : Je dirai peut être, ça travaille trop vite. De l'ennui, pas tellement, pour qu'il y ait de l'ennui, il faut vraiment être très loin de la zone proximale de développement, j'ai envie de dire. C'est plus rare. De la démotivation peut être... Mais que tu sois dans la zone ou pas... C'est toujours un sujet. Mais autrement oui, on remarque quelques signes, mais c'est pas flagrant je dirai.

V. : Et puis est-ce que tu peux me parler de tes stratégies d'enseignement pour l'apprentissage de nouvelles notions, en maths et en français par exemple, si tu commences vraiment quelque chose de nouveau qu'ils n'ont jamais vu ?

B. : J'essaie de les mettre en premier en situation, la question se pose, et j'essaie dans la limite du possible de lancer le défi pour qu'ils découvrent un minimum par eux-même ce qu'il se passe et comment arriver à résoudre le problème...

V. : ça sera individuel ?

B. : : ça c'est impossible !

V. : Non, mais tu vas commencer par un petit moment tous ensemble et ensuite ils seront lancés dans des activités en fonction de leur niveau par exemple ?

B. : ça dépend vraiment de la notion à introduire. Y en a déjà qui maîtrisent et ça va super bien, ils ont peut être déjà quelques fiches d'entraînement justement pour changer l'eau, moi je dis, pour répéter, et puis les autres je les lance, des fois je peux utiliser ces élèves qui maîtrisent déjà pour donner un coup de main aux autres, voilà.

V. : Ok, alors voilà ça c'est intéressant ! Donc par exemple, si tu les lances dans une activité, tu peux avoir un petit groupe hétérogène, t'en aurais un qui serait plus en difficulté mais qui profitera des acquis d'un autre ?

B. Oui. Et qui font pas forcément la même chose en même temps.

V. : Y en a un qui fera une fiche, un autre qui fera autre chose, mais il peut demander de l'aide à quelqu'un de la classe. Donc ça ça fait partie de la façon dont vous travaillez dans vos classes ?

B. : en tous cas moi, je travaille comme ça.

V. : Et puis par rapport à la répétition des notions, comment est-ce que tu t'y prends, quand tu veux répéter quelque chose qui est déjà connu ?

B. : Alors ça c'est ce qui arrive la plupart du temps en fait. Pour être honnête. Je répète... je travaille très peu par atelier, très peu par groupes, parce qu'avec les problèmes de comportement, c'est toujours le truc pour faire dégénérer comme il faut la leçon. C'est vrai que j'ai vraiment perdu l'habitude de travailler par groupe. On peut travailler au tableau, pis tu vois avec 8 élèves c'est déjà travailler par groupe, quelque part... On peut travailler tous au tableau, j'ai aussi le tableau rouge, où on peut tous se mettre autour, ou une partie des élèves et l'autre partie à sa place en train de faire autre chose... ça dépend.

V. : Donc tu peux avoir individuel et toi tu t'occupes d'un petit groupe ? Tu peux en avoir quelques uns, par exemple 3, et toi tu t'occupes des autres ?

B. : Oui, exactement.

V. : Et puis, comment est-ce que tu t'y prends pour l'évaluation des notions ? ça sera plutôt sur fiche ou alors tu fais des fois des évaluations orales aussi ?

B. : Peu.

V. Plutôt sur fiches ?

B. : Oui plutôt sur fiches ou alors j'ai un logiciel pour les livrets, j'essaie d'utiliser pas mal les ordi, ça change un peu la donne, j'essaie toujours de changer de supports, le tableau blanc, les fiches, le tableau noir... Voilà

V. : Mais là tu différencies l'évaluation, ils auront pas tous forcément la même ? En fonction de ce qu'ils ont travaillé ?

B. : Oui exactement.

V. : Et puis est-ce que tu observes des différences de comportement, tu as déjà un petit peu répondu avant, justement entre un travail en groupe frontal, en groupe complet plus ou moins frontal, ou alors en petits ateliers ? Alors oui...

B : Pour moi c'est clair, si je travaille avec un groupe, les autres travaillent en autonome à leur place. Il y a des années, l'année passé c'était faisable qu'ils fassent un jeu de maths à 2 ou à 3, c'était faisable il n'y avait pas trop de confusion dans la classe. J'avais jamais eu une classe comme ça. Les autres années, c'est inimaginable ça.... Mais même faire un memory à leur place, je dis memory comme ça ils en font pas, mais non, ça dégénère super vite, si un élève s'agite... Non, moi si je travaille avec un groupe, ils sont à leur place avec une fiche, en individuel.

V. : Parce que du coup, le problème du comportement il est assez important dans ta classe cette année ?

B. Oui. L'année passée, c'était vraiment facile, vraiment calme. Mais les autres années, t'as toujours un élève très perturbateur j'ai envie de dire, très très perturbateur même, et puis un ou deux qui essaient de suivre, voilà... Pour moi ça reste difficile de travailler par atelier. Après, ça dépend ce que tu fais, dans un groupe de maths, c'est presque comme travailler en atelier. Si tu travailles avec un groupe et qu'il y a du bordel à côté, ça va pas le faire. Mais si tu travailles en dessin je m'en fous un peu s'il y a du bruit, enfin du bruit mais que ça reste correct.

V : : Mais si tu veux travailler plutôt des choses plus scolaires, maths français, tu peux pas travailler par groupe, du fait du comportement en fait.

B. : Oui, j'anticipe beaucoup, je veux dire, j'ai presque perdu l'habitude de travailler par groupe. Enfin des fois c'est par deux, mais à nouveau avec 8 élèves, travailler par groupe c'est un peu compliqué.

V. : Mais je pense effectivement que ça dépend de la dynamique de classe et du comportement. Parce que si tu as une classe comme tu dis calme, tu peux tout à fait te dire que tu en mets deux à faire, à travailler une certaine notion, trois à faire quelque chose d'autre,...

B. : Mais c'est vrai que quand ça fait 10 ans que tu travailles plus comme ça, tu perds un peu l'habitude, et puis t'as beaucoup de matériel qui est déjà prêt, faut pas se leurrer....

V. : Mais tu utilises beaucoup de matériel, tu leur apportes un étayage important ?

B. : Du matériel, oui et non, parce qu'étant adolescents, je peux pas arriver avec les petits cubes, ou ils acceptent mal...Déjà leur demander de prendre la règle pour lire, c'est déjà humiliant pour eux tu vois... Donc matériel oui et non j'ai envie de dire.

V. : Mais fiches et supports, ordinateurs, tableau blanc ?

B. : Oui, tout à fait.

V. : Donc t'es quand même pas dans une leçon frontale où ils sont tous assis en train de t'écouter ?

B. : Non, c'est impossible. Ça peut durer un quart d'heure, mais pas les deux unités du cours de maths ou de français.

V. : Et puis là si tu fais quelque chose comme ça où tu as tout le groupe est-ce que tu observes des élèves vraiment qui s'ennuient ou pour qui c'est vraiment trop difficile pis du coup qui rament et qui vont développer du coup des problèmes de comportement ?

B. : Y en a pour lesquels c'est difficile de suivre une leçon frontale, clairement, au niveau de l'attention tout simplement. Alors souvent c'est ceux qui sont devant, et puis moi je suis un peu devant leur pupitre comme ça tu les captives un peu, sans s'acharner. Mais clairement oui, si t'en as que 8, tu vois tout de suite si t'en as un qui part...

V. : Et puis si c'est vraiment trop dur, il suit pas, il s'évade...

B. : ça oui et non, puisqu'on travaille plus ou moins dans la zone proximale de développement, tu vises juste... C'est plus le trouble de l'attention qui pose des problèmes ici.

V. : Et puis est-ce que tu vois quelque chose à ajouter par rapport à ce dont nous avons parlé ?

B. : Je crois pas, non.

V. : Alors c'est tout bon, merci beaucoup ! Bonne journée !

10.1.4 *VI., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé*

2 décembre 2014

V. : Aujourd'hui je rencontre VI., qui est enseignante en Ces 4, le but de notre rencontre aujourd'hui est de recueillir ton témoignage sur tes stratégies d'enseignement dans une classe d'enseignement spécialisé avec un groupe hétérogène. Alors est-ce tu peux me dire quel âge ont tes élèves et quelles sont en gros les problématiques de ces derniers, de manière globale ?

VI : Alors ils ont entre 10 et 13 ans avec un léger retard mental, ce qu'il fait qu'ils ont globalement un retard de 3 -4 ans avec les élèves de l'école primaire. Et ils ont des troubles, comme troubles du langage, dyspraxie, du comportement...

V : Associés

VI : voilà.

V. : Comment est-ce que tu peux définir l'hétérogénéité présente dans ta classe, si tu en constates une ?

VI: Alors elle se constate largement, elle n'est pas la même selon les branches. J'ai des niveaux qui peuvent varier avec deux ans de décalage, par exemple en maths, on pourrait avoir un enfant qui fait un exercice de 2 P et un autre qui fait un exercice de 4 P.

V. : Est-ce qu'elle apparaît aussi au niveau du rythme d'apprentissage ?

VI : Oui, un exercice peut prendre le double de temps pour un enfant...

V. : D'accord, donc elle apparaît au niveau maths français.... Mais est-ce qu'elle apparaît aussi au niveau du comportement ?

VI : Tout à fait. L'hétérogénéité qu'il y a entre maths et français c'est pas du tout la même dans le sens qu'un enfant peut être très bon en français et très mauvais en maths. Ce n'est pas un enfant qui va être mauvais partout.

V. : Et puis, est-ce que tu es au clair sur la zone proximale de développement ?

VI : Oui.

V : Et est-ce que tu arrives à définir si tes élèves de manière générale sont au niveau de cette zone proximale de développement lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ?

VI : Alors en principe oui, sinon ça veut dire que j'ai mal fait mon travail j'estime... A moins qu'on fasse de la répétition pour mémoriser une notion. Si ce n'est pas le cas, je le constate parce que je vais devoir trop souvent être près de lui, il aura besoin de trop de soutien, donc on est au dessus et j'ai mal géré. Et si c'est trop facile et qu'il arrive à tout faire sans mon aide et facilement, c'est que j'étais un petit peu en dessous.

V. : D'accord, donc c'est comme ça que tu observes ceci. Donc là tu as déjà répondu à ma question suivante. Les signes que tu interprètes comme étant liés au fait qu'il n'est pas proche de sa zone proximale de développement seraient...

VI : le fait que ce soit trop facile, qu'il accomplisse trop vite sa tâche, qu'il n'ait pas du tout besoin de moi...ça pourrait aussi être, ben, celui qui a des troubles du comportement pourrait commencer à s'énerver ou à se distraire...

V : Est ce que tu peux me parler de tes stratégies d'enseignement par rapport à l'apprentissage de nouvelles notions en maths ou en français principalement ?

VI : Alors en général il y a toujours une étape où je les laisse un peu se dépatouiller, par exemple ils ont des étiquettes et des dessins, ils doivent associer ensemble pour découvrir qu'est-ce qui irait bien, ensuite on fait une petite mise en commun pour voir qu'est-ce qu'ils ont découvert par équipe et ensuite, on travaille sur des exercices pour voir si en donnant quelques explications supplémentaires, ils arrivent à se corriger.

V : Et pour la répétition ensuite des notions que tu as travaillé ?

VI: Alors là j'aime bien bosser sous forme de jeux, du style un pion qui avance, des cartes, un élève qui pose la question, un autre qui répond... Aussi des fois évidemment des fiches.

V : D'accord, et pour l'évaluation ?

VI : alors l'évaluation, elle va être différente pour quasiment chaque enfant et puis ce que je fais c'est que s'il se plante complètement et ben je lui donne une autre évaluation un peu plus facile parce que c'est pas le but que ce soit non atteint. Et si au contraire il a réussi avec brio l'évaluation en 5 minutes et que je me rends compte que je me suis plantée au niveau de la zone proximale de développement, je vais pousser un peu plus ses compétences et je vais lui donner une éva un peu plus difficile.

V : D'accord. Et puis est-ce que tu observes des différences de comportement lorsque tu travailles en atelier ou alors lorsque tu travailles en groupe frontal... Enfin, pas en groupe frontal mais avec toute la classe, en frontal ?

VI : Oui, c'est clair qu'au niveau discipline, c'est plus dur à gérer quand ils sont en groupe parce que il y a plus vite des débordements, mais les enfants sont plus motivés. Et au niveau du frontal, le problème c'est que y en a deux qui participent et six qui commencent à s'endormir et on les perd vite au niveau de l'attention et comme c'est plutôt oral, je pense que y a beaucoup moins de choses qui rentrent.

V : Et là, c'est lié justement aussi au fait que y en a qui sont hyper ou hypo stimulés et qui vont s'ennuyer ou alors trouver trop difficile et ...

VI : S'éteindre. Et puis dans les groupes, ça peut aussi arriver qu'il y en ait un qui tire et les autres qui glandouillent mais on essaie aussi de varier les équipes pour que ça n'arrive pas.

V : Ok, est ce que tu as quelque chose à ajouter par rapport à ce dont nous avons discuté ?

VI : Non non, on a fait le tour.

V : Merci beaucoup à toi !

10.1.5 *H., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé*

4 décembre 2014

V. : Bonjour H., j'aimerais aujourd'hui recueillir ton témoignage autour de tes stratégies d'enseignement dans une classe avec un groupe hétérogène, voir même très hétérogène pour ta part !

H. : Oui !

V. : Alors est-ce que tu peux me dire quel âge ont tes élèves et quelles sont les problématiques de ces derniers ?

H. : J'ai une classe composée de 8 élèves âgés de 8 à 11 ans. Ils ont tous un retard mental léger, donc en dessous de 75, certains ont des troubles du comportement, des suspicions de troubles du spectre de l'autisme, de gros troubles de l'attention, voilà. On a un trouble envahissant du développement.

V. : D'accord. Donc vraiment une belle palette. Donc comment est-ce que tu peux définir l'hétérogénéité présente dans ta classe, si tu en constates une ? D'abord de manière globale ?

H. : Alors l'hétérogénéité elle se retrouve essentiellement dans les difficultés, enfin dans les compétences propres aux élèves, qui sont très différentes les unes des autres, on a des élèves qui font un programme de lecture qui s'apparente à celui d'une 5 H et on a des élèves qui sont en lecture au BA-ba de la lecture, fin école enfantine début de la 3H. Par exemple... Elle se retrouve essentiellement l'hétérogénéité dans les domaines des apprentissages scolaires, lecture, mathématique, voilà, mais aussi dans l'hétérogénéité dans les problématiques propres des élèves, le type de handicap qu'ils portent, et aussi leur personnalité qui sont très différentes les unes des autres.

V. : Donc au niveau du comportement également ?

H. : Oui au niveau du comportement également.

V. : Donc elle apparaît aussi au niveau du rythme d'apprentissage ?

H. : Evidemment, les rythmes d'apprentissage sont très différents, il y en a qui sont beaucoup plus rapides que d'autres pour travailler, d'autres pour qui ils faudra beaucoup plus de temps pour réaliser une fiche, il y a des élèves, il leur faudra plusieurs semaines pour intégrer un nouveau son et d'autres pour qui en une fois c'est déjà acquis.

V. : Ok. Donc du coup tu as déjà répondu à la question suivante, ce qui est bien ! Est-ce que tu es au clair sur la notion de zone proximale de développement ?

H. : Oh oui !

V. : Donc est-ce que toi tu arrives à définir de manière générale si tes élèves sont au niveau de cette zone lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ?

H. : Alors j'espère, au maximum qu'ils y sont, parce que s'ils n'y sont pas c'est que je suis une bien mauvaise et piètre enseignante ! Je pense que la plupart du temps, si on arrive à préparer des activités qui sont propres quand même aux compétences actuelles de l'enfant, qui représentent quand même un petit challenge durant l'activité, on est dans la zone proximale de développement. Mais c'est le grand challenge quand on a une classe avec des niveaux très différents et qu'on ne veut pas non plus basculer dans de l'individualisme, parce qu'on ne peut pas non plus... plus le handicap est important, plus l'élève il a de la peine à entrer, plus on a besoin d'accompagner l'élève dans la construction de son savoir, parce que c'est pas possible pour lui de tout de suite comprendre comment est-ce qu'on construit la suite numérique jusqu'à 10, pour parler d'un élève de ma classe, et que pour ça il a besoin d'être accompagné pas à pas, avec des activités très pointues et très ciblées.

V. : Oui. Comment est-ce que tu peux observer justement si l'élève est dans cette zone proximale ? Est-ce que tu vois des signes qui te montrent qu'il est à l'aise, qu'il est bien, qu'il y a justement un challenge, ou pas forcément ?

H. : Il faut une bonne connaissance préalable des compétences de l'élève, beaucoup de temps déjà pour l'observer en début d'année, on se base aussi sur les notes prises par les collègues les années précédentes, il y a les évaluations initiales du début d'année qui nous donnent déjà un bon aperçu du niveau où ils se situent, voilà... Et ensuite c'est important évidemment de leur donner une activité où ils vont apprendre quelque chose mais il ne faut pas non plus leur donner une activité qui est trop difficile parce qu'autrement l'estime de soi elle s'abaisse, et puis l'enfant ne comprend pas alors il fait par imitation ou par manque de temps on lui donnera la réponse... Voilà, ce genre de choses.

V. : Donc là du coup, tu as aussi anticipé la question suivante, tu m'as déjà donné deux trois signes que tu peux interpréter comme liés au fait que l'enfant ne serait pas proche de cette zone, donc par exemple si on lui donne la réponse c'est qu'on est pas dans le tir, ou éventuellement une mauvaise estime de soi...

H. : Après il y a des élèves qui réagissent avec des troubles du comportement parce qu'ils n'y parviennent pas ou qui s'énervent, il y a des élèves qui font de l'opposition, qui refusent de faire l'activité qui est proposée...

V. : Ou qui se feront oublier aussi peut être ?

H. : Qui se font oublier, exactement.

V. : Ok. Donc c'est assez précis ce que tu me racontes, c'est bien !

H. : Quelques années d'expérience !

V. : Donc est-ce que tu peux me parler de tes stratégies d'enseignement justement pour l'apprentissage d'une nouvelle notion, mais principalement en maths et français ? Donc tu vas construire une leçon ...

H. : Oui, bon ça dépend beaucoup de la branche travaillée, si c'est de l'expression écrite ou de la lecture... Moi j'essaie quand même de varier au maximum ma manière d'enseigner, pour que ce soit le plus dynamique possible. Souvent, si je prends par exemple les mathématiques, souvent, là en ce moment on fait de la numération, heu des soustractions, on reprend les soustractions jusqu'à 20 avec un groupe d'élève. Alors on va d'abord faire une activité plus commune, avec de la manipulation de matériel, par exemple avec les multicubes, voilà. On essaie de construire ça dans une activité commune, on note au tableau noir ou alors au tableau blanc interactif. Et puis après pour que les élèves puissent progresser chacun à leur rythme, dans le domaine des mathématiques, souvent je prépare des ateliers et puis je différencie en fonction des compétences, ou alors je me dis ben il y a des élèves qui iront plus loin que d'autres, qui feront plus d'activités que d'autres, et puis à un moment donné voilà, on s'arrête, parce qu'on a passé suffisamment de temps sur cette notion.

V. : Mais donc ce sera un petit groupe à la base, par exemple deux trois élèves ?

H. : Quasiment un petit, toujours un petit.

V. : et que font les autres pendant ce temps ?

H. : J'ai de la chance d'avoir une enseignante qui vient quelques unités par semaine, étant donné l'hétérogénéité de la classe... Pour prendre en charge un élève qui a vraiment un niveau en dessous, et puis les autres élèves et bien on essaie de se démultiplier, on lance une activité avec l'un et pis on se dit que pendant qu'on fait une activité plus commune de construction du savoir avec une équipe, l'autre élève est en travail individuel, dossier autonome, à sa place, on a un fichier avec du travail personnel où les élèves avancent librement. Ou alors on met un élève à une activité à l'ordinateur, en consolidation d'une matière déjà apprise.

V. : Ok, super. Et puis une fois, je pense que tu as déjà un peu répondu, pour la répétition d'une notion, du coup c'est là qu'interviennent les moments en atelier que tu as décrit juste avant ?

H. : Les moments en atelier, exactement. Et puis je me rends compte qu'il faut vraiment beaucoup de temps pour qu'une notion soit bien apprise. On a parfois quand même tendance dans l'enseignement spécialisé à aller quand même trop vite. Les parents ont aussi de grandes attentes, ils disent mais pourquoi est-ce que vous allez que là... Encore récemment y a une maman qui m'a dit, c'est pas moi qui ai eu l'entretien c'est ma collègue, j'aurai voulu que mon fils aille plus vite dans la construction de la calculation... C'est vrai que j'ai repris des choses simples en début d'année, j'ai repris les additions jusqu'à 20 et puis là je reprends les additions jusqu'à 20 et c'est vrai que ce matin je me

suis dit ben on va voir, s'il est hyper, si ça se passe vraiment bien il aura fini sa fiche... Et ben il lui a fallu vraiment beaucoup de temps et il ne n'a pas terminée... Donc tant qu'on a pas vraiment construit les bases ça sert des fois à rien d'aller plus loin... Pis parfois on va quand même plus loin parce que l'enfant il s'épuise de faire toujours la même chose. On doit faire des aller-retour dans l'apprentissage des notions mais je pense que ça vaut la peine de prendre le temps.

V. : Oui, je suis assez d'accord. Comment est-ce que tu évalues ensuite une notion qui a été travaillée, retravaillée... Assise, comme ça, consolidée ?

H. : Alors pour certaines branches, la plupart du temps je fais une évaluation initiale, où je regarde quelles sont les compétences de l'élève avant d'avoir travaillé la matière, et après un certain nombre d'unités où on a travaillé le thème, je vais lui redonner la même évaluation et je vais voir si il y a eu une évolution ou pas. Et puis parfois je ne fais pas une évaluation initiale mais je fais une évaluation à la fin, que je différencie parfois, pas toujours, en fonction des niveaux.

V. : Donc ça serait plus quand même quelque chose d'écrit ?

H. : Oui.

V. : Il y aurait une trace écrite.

H. : Il y a quasiment toujours une trace écrite.

V. : Est-ce que tu fais parfois des évaluations orales ?

H. : Il y a une part d'évaluation qui est sur l'observation aussi... Tout ce qui est comportement, attitude face au travail, c'est des prises de notes. Y a des parts d'évaluation qui sont aussi dans l'observation, si je prend par exemple la lecture oralisée, souvent j'ai une grille d'observation à disposition et puis je mets des coches, ou alors j'ai juste une feuille sous la main et puis je sais dans ma tête que je veux voir la fluidité, s'il y a les liaisons, l'intonation... Voilà, dans quelle mesure sa lecture est encore hachée...

V. : D'accord. Et puis juste encore une dernière question, tu observes des différences de comportement lorsque tu travailles justement en atelier et ou en petit groupe ou alors si tu fais un travail vraiment avec toute la classe, en frontal ?

C. : Disons que quand je fais un travail en frontal, ce matin on a travaillé sur la Saint-Nicolas, on a regardé deux petits films, qui racontent l'histoire, après c'était un travail surtout sur l'oralisation, être capable de re-raconter l'histoire avec ses mots, et puis après de remettre les images dans le bon ordre, ça c'était une activité qui était commune à toute la classe. Malgré tout, même les élèves non lecteurs ils participaient, puisque c'est aussi important de faire des activités où on consolide aussi la dynamique de classe, tous ensemble quoi. Et tu me demandais ... ?

V. : Justement si dans ces moments là tu as des différences de comportement, quand tu es en groupe frontal, si par exemple un est vraiment, qui ne comprend rien...

H. : Mais pas trop parce que j'arrive assez bien à différencier quand je fais du frontal, j'ai l'impression que je fais du frontal qui correspond... Mais par exemple je ne fais jamais de mathématiques avec toute la classe. C'est inimaginable dans ma classe. Comme j'en ai certains qui, un au début d'année, celui qui a bientôt onze ans, qui ne savait pas faire $2+3$, et puis que j'en ai d'autres pour qui dans le projet de l'année on va commencer à faire des additions en colonne, évidemment on ne va pas faire d'activité commune en mathématiques. Ni en construction de la lecture....

V. : Donc tes activités communes elles seront plus ...

H. : Ce sera au niveau de l'expression écrite, environnement, le chant, le bricolage...

V. : Des choses où il y a moins d'hétérogénéité finalement.

H. Evidemment. Là, l'hétérogénéité elle se nivèle un tout petit peu.

V. : D'accord, parce que justement ma question là elle, si je te la pose, si on travaille en frontal avec trop d'hétérogénéité, on va observer des troubles du comportement, ou alors de l'ennui, si les élèves ne comprennent pas ou alors s'ennuient ... On est d'accord. Ça tu peux aussi le confirmer ?

H. : Oui, évidemment. Si on a une activité ou un élève ne comprend rien du tout, ça ne va pas. Même si on fait des groupes d'élèves, moi j'arrive pas à gérer 4 groupes de mathématiques, au niveau de la numération je devrais en faire 4, je devrais faire une équipe qui travaille le nombre à partir de 100 jusqu'à 1000, une équipe qui devrait faire , enfin une élève, entre 50 et 100, une autre entre 0 et 100 et puis un autre élève entre 0 et 20. Et puis vu qu'ils ont peut d'autonomie, qu'ils ont beaucoup de difficultés de concentration et d'attention, ce n'est pas possible de gérer autant de groupes en même temps. Et donc parfois tu fais quand même une activité où tu en as une qui est dans le groupe dans lequel elle ne devrait pas forcément se trouver, parce que c'est pas pile poil, et on se rend bien compte que c'est plus difficile pour elle de construire. Mais on retrouvera ça à l'école primaire...

V. : Bien sûr, on retrouve ça partout. On fait au mieux.

H. : C'est le grand challenge. On fait au mieux mais c'est jamais parfait. Et puis parfois je me dis mais si on était en intégration, qu'on avait que 6 unités à donner pour un élève, c'est beaucoup plus facile de construire une activité en plein dans la zone proximale de développement, par contre on est aussi quelqu'un qui intervient que quelques heures par semaine donc on a pas la même relation...

V. : Et l'enfant sera avec toi dans ce moment en situation d'apprentissage...

H. : ça dépend, parfois tu arrives vraiment à avoir des activités... Il y a quand même des enseignants spécialisés en intégration qui interviennent dans la classe et qui prennent un groupe d'élèves aussi.

V. : C'est important aussi. Alors est-ce que tu as quelque chose à ajouter, de manière générale ?

H. : Je te remercie pour tes questions qui étaient fort pertinentes et intéressantes !

V. : Merci à toi !

10.1.6 M., enseignante spécialisée en classe d'observation

11 décembre 2014

V. : Aujourd'hui, je m'entretiens avec M., qui enseigne en CES A, classe d'observation d'enseignement spécialisé. J'aimerais avoir ton témoignage sur tes stratégies d'enseignement, dans une classe d'enseignement spécialisé, avec un groupe hétérogène. Ça, c'est le but de cet entretien. Alors quel âge ont tes élèves et quelles sont les problématiques de ces derniers ?

M. : Alors les élèves ont entre 6 et 8 ans, bientôt 9 pour une. Donc ils sont en âge d'être en première année primaire au niveau de l'âge et deuxième primaire. Les problématiques des enfants alors comme c'est une classe d'observation c'est des enfants qui sont là avec différentes problématiques pour être un petit peu observés et voir le suivi, enfin quelle sera leur scolarité, donc c'est assez varié les difficultés. Il y a des enfants qui ont des troubles du langage, y en a qui ont des troubles qui sont pas toujours très déterminés mais des troubles qui peuvent être associés à des troubles du développement, les TED quoi. Y en a qu'on soupçonnerait avoir des petits, spectre autistique, mais y a rien, heu, comment dire, de diagnostics qui sont posés. Et on en a un qui a en effet un syndrome de Di George, qui est un syndrome qui induit un retard mental, de développement, et puis différentes problématiques au niveau grapho-moteur par exemple.

V. : D'accord, et puis comment est-ce que tu peux définir l'hétérogénéité présente dans ta classe, si tu en constates une ?

M. : Alors oui cette année on constate qu'ils sont assez hétérogènes parce qu'ils ont tous des difficultés différentes dans différents domaines. C'est ça qui est un petit peu compliqué, c'est qu'il y en a qui avancent bien au niveau de la lecture et puis d'autres qui ont beaucoup plus de difficultés, certains sont plus avancés en mathématiques, au niveau du graphisme y a aussi des différences. Et puis c'est très hétérogène chez chaque enfant en fait. C'est pas un développement très harmonieux, ce qui fait qu'il y a un enfant qui pourrait avoir, ben j'ai un élève qui a ce syndrome de Di George, il a d'excellentes compétences au niveau verbal, par contre il a des très grosses difficultés au niveau de tout ce qui est grapho-moteur, donc au niveau aussi de l'apprentissage des chiffres ça va jusqu'à 5, mais par contre au niveau de la lecture il avance bien et dans ce qu'il est capable de comprendre verbalement y a vraiment une grosse grosse différence.

V. : Donc elle apparaît aussi au niveau du rythme d'apprentissage ?

M. : Alors tout à fait, oui, et puis au niveau de l'attention, y a des enfants qui ont plus de facilité à rester concentrés, d'autres qui ont des troubles de l'attention ce qui fait que dans les rythmes d'apprentissage, ça varie beaucoup.

V. Et des niveaux bien sûr maths français ?

M. : Oui, exactement.

V. : Est-ce que tu es au clair sur la notion de zone proximale de développement ?

M. : Tout à fait.

V. : D'accord, alors parfait. Est-ce que tu arrives à définir si tes élèves sont au niveau de cette zone proximale de développement lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ?

M. : Alors en règle générale oui, mais c'est vrai que ça peut arriver que je ne sois pas du tout dans la zone proximale de développement, parce que des fois, surtout au début où on tâtonne beaucoup, et puis on a aussi des fois des attentes et on essaie de, voilà, de coller un peu à cette zone proximale, mais moi ça arrive que je me trompe et que je ne sois pas tout à fait... Mais je dirai qu'au fil des semaines, ben ça s'affine, et puis c'est vrai qu'en règle générale j'arrive assez bien à déterminer cette zone proximale et puis à y être...

V. : D'accord, et puis comment est-ce que tu observes s'ils y sont ?

M. : Alors déjà pour moi, je vois tout de suite, je vois comment ils crochent, comment ils arrivent à travailler, comment... est-ce que tout de suite ils abandonnent, est-ce que, je veux dire, au niveau de l'organisation ils sont complètement perdus, je vois déjà, après y a pas que la notion de zone proximale, ça peut aussi être une question de motivation. Mais je vois quand même que si y a un intérêt, pis s'ils ont la capacité de réussir l'activité qu'on leur donne, ben on est dans cette zone proximale.

V. : Et puis sinon, s'ils n'y sont pas, quels sont les signes que tu peux interpréter comme étant liés à ça ?

M. : Alors pour moi ces signes c'est justement le découragement, c'est le fait de ne pas vouloir faire l'activité, c'est le fait de la faire vraiment n'importe comment... ouais, on voit que ça n'a pas du tout de sens pour l'élève et que ce qu'il rend c'est quelque chose qui correspond pas même un petit peu à l'activité qui devrait être faite.

V. : D'accord. Est-ce que tu peux me parler un petit peu de tes stratégies d'enseignement pour l'apprentissage d'une nouvelle notion, en maths et en français.

M. : Alors moi souvent je travaille beaucoup par manipulation, souvent on fait une petite introduction de motivation, j'essaie beaucoup de, je veux dire là j'ai un élève j'ai pris beaucoup de trucs avec des machines pour faire du dénombrement, on a mis des petits cailloux, donc j'essaie déjà de voir quels sont leurs intérêts, et pis souvent c'est de la manipulation, ou un petit défi qu'on essaie de faire, une petite chose comme ça, pis on essaie de découvrir... Souvent c'est de la découverte, de la manipulation, avant qu'on commence à avoir une vraie, un vrai objectif précis.

V. : Et puis là, tes stratégies, donc manipulation, défis, etc, c'est individualisé ?

M. : Alors ça dépend, tout dépend. Ça peut être collectif, si j'ai un groupe, ou par petits groupes, et pis ça peut aussi être individualisé, par exemple dans certains apprentissages comme la lecture, je fonctionne beaucoup de manière assez individuelle, donc tout à coup la découverte d'une lettre ça peut être qu'avec un certain élève, alors que pour, par exemple pour des maths ou pour de l'environnement, ça va être tous ensemble. Y a vraiment plein de différences...

V. : Donc c'est important de préciser que dans cette classe, il y a 5 élèves. Ça change de 5 à 8 du coup.

M. : Oui, tout à fait.

V. : Et puis pour la répétition des notions, quelles sont les stratégies que tu utilises, pour répéter une notion qui a été ...

M. : Alors déjà , au départ, je fais une répétition avec des, comment dire, des situations qui sont très similaires, qui changent pas trop, et puis beaucoup, enfin beaucoup en atelier, aussi de nouveau beaucoup de manipulation. Pis ensuite c'est souvent des situations qui changent mais avec les mêmes objectifs, pour voir si il y a quelque chose qui se met en place. Donc je change un peu la situation d'apprentissage pis après j'essaie de varier au niveau du travail, des fois en duo, enfin j'essaie de faire un peu des choses qui les mettent dans différentes situations, ça peut être une fois le faire sous différentes formes, de le faire une fois, je sais pas par exemple la répétition de l'écriture des lettres, ça peut être une fois dans le sable, une fois on le fait avec de la pâte à modeler, on le fait tous ensemble dans le dos... Donc j'essaie de varier aussi beaucoup les supports et les canaux sensoriels de chaque élève, ouais.

V. Et puis pour évaluer une notion, comment tu t'y prends ?

M. : Alors moi évaluer, souvent c'est quand je travaille avec eux, que je fais en même temps l'activité, je fais une évaluation, c'est à dire que je les observe, c'est beaucoup comme ça, dans l'activité, c'est à dire que moi je suis là comme observatrice et puis de temps en temps je leur donne une activité à faire et je regarde s'ils sont capables de la faire seul, je veux dire pour moi c'est aussi une évaluation. Je fais pas d'évaluation sur feuille, comme ça, je le fais pas, parce que j'ai peu d'élève pis que je peux me permettre, tu vois de le faire...

V. : Donc tu le fais plus régulièrement ?

M. : Je le fais plus régulièrement, mais pas avec un support papier par exemple, ça peut arriver mais c'est très peu...

V. : D'accord. Et puis est-ce que tu observes des différences de comportement lorsque tu travailles en petit groupe ou atelier ou alors quand tu travailles en groupe frontal ? Enfin, on s'entend, parce que 5 élèves c'est moyennement un groupe frontal, mais tu auras quand même une hétérogénéité présente, donc y en aura peut être qui seront en train

de s'ennuyer, ou qui ne comprendront pas, ou qui au contraire connaîtront déjà la notion que tu abordes par exemple... Donc est-ce que tu observes à ce moment là des différences de comportement ?

M. : Alors bien sûr, déjà c'est vrai qu'au niveau frontal, nous comme on a des élèves qui ont beaucoup de troubles de l'attention, c'est toujours assez difficile de toujours les avoir, d'avoir l'attention qui est là. Maintenant c'est vrai que moi, même quand je fais ensemble, souvent j'ai des objectifs différents, ça veut dire que pour un élève, peut être qu'il va faire ..., j'ai fait une fois une activité où j'avais des additions à faire, y en a un qui faisait pas des additions, il faisait du dénombrement, pis les autres qui étaient au stade de l'addition faisaient des additions. Donc j'essaie, même dans une activité collective, de demander différemment, de faire des choses différentes par enfant...

V. : Donc tu différencies dans le collectif ?

M. : Oui, je différencie dans le collectif, je fais, et puis effectivement je vois en effet des différences, parce que je fais aussi du collectif où tous ont la même chose à faire, c'est vrai que je trouve que c'est pas évident de gérer ces différences de compréhension, de rapidité... Par contre, j'en viens quand même toujours où un moment donné, paf je donne quelque chose de plus à faire à un... Parce que chaque fois je me retrouve confrontée avec un enfant qui est déjà un peu plus loin pis moi j'ai de la peine à rester sur le truc où je fais mon activité, tous pour la même chose, la même chose pour tout le monde. Moi j'aime bien, si je vois qu'il y en a un qui percute, ben hop je lui donne un petit défi supplémentaire dans la tâche qu'il a, qu'il est en train de faire. Pis ça je le fais quand même régulièrement. Donc c'est vrai que finalement je fonctionne peu avec un truc où c'est très statique...

V. : Donc tu remarqueras pas forcément... Du coup y en a, ils auront pas vraiment l'occasion de s'ennuyer, ou au contraire de...

M. : Alors oui quand même, parce que des fois t'arrives pas toujours à tout gérer, pis je vois quand même que des fois ils décrochent... Oui oui, quand même. Mais c'est vrai que j'essaie dans la mesure du possible... Par contre c'est vrai que y a la difficulté de l'organisation après, pour eux, de la gestion de faire en même temps que les autres parce que les autres sont en train de faire autre chose. Pis du coup y a l'attention... ça pour moi c'est assez difficile à gérer.

V. : D'accord. Bien, super, merci ! Est-ce que tu as quelque chose à ajouter, ou quelque chose que tu aimerais encore me dire par rapport à tout ça, ou est-ce que ça te semble bien comme ça ?

M. : Je crois que non, je crois que j'ai répondu à tes questions, alors ça va bien.

V. : D'accord, alors merci ! Bonne journée.

10.1.7 *E., enseignante spécialisée en classe d'observation*

12 décembre 2014

V. : Alors je rencontre aujourd'hui E., qui est enseignante en CES 1, donc c'est une classe d'observation.

E. : Exactement, c'est une classe d'observation.

V. : Alors le but de notre rencontre c'est que je recueille ton témoignage sur tes stratégies d'enseignement dans une classe d'enseignement spécialisé, avec un groupe hétérogène. Alors quel âge ont tes élèves et puis est-ce que tu peux me dire quelles sont leurs problématiques ?

E. : Ben cette année les élèves ils ont entre 4 ans et demi et 7 ans, donc 1^{ère} enfantine, 2^{ème} enfantine et puis 3^{ème} Harmos, ça correspond à ces âges là. Alors les problématiques, y a passablement d'enfants qui ont des troubles du langage, donc qui n'ont pas accès au langage, donc qui ne parlent pas... Enfin qui parlent oui, mais par des petits sons, des petits cris aussi beaucoup, et puis beaucoup de trouble de l'attention, de la concentration. Bon après aussi des troubles liés à l'attachement, si on revient en amont, c'est un peu les grosses problématiques. Un enfant on avait des suspicions d'un trouble envahissant du développement... Gros retard de développement pour la majorité des enfants, retard moteur aussi... Très varié !

V. : Toute une palette.

E. : Toute une palette, exactement.

V. : Et puis du coup comment est-ce que tu peux définir l'hétérogénéité présente dans ta classe, si tu en constates une ?

E. : Oui, il y a une très grande hétérogénéité, y a un enfant, enfin deux, qui sont encore vraiment à un stade très basique sensori moteur, donc avec le niveau d'un enfant qui aurait deux ans. Donc entre ces enfants là et puis un enfant qui pourrait presque commencer l'apprentissage de la lecture, qui compte jusqu'à 15, qui dénombre des quantités, et puis un enfant qui n'a pas encore forcément l'attention conjointe, voilà. Donc c'est vrai que c'est très très large donc très difficile de savoir comment intervenir quand ils sont tous là. Heureusement dans la classe il y a quand même des moments où il y a soit les grands, soit les plus petits, donc là on peut travailler aussi, en ayant T. , qui est en stage dans ma classe, on peut travailler en deux groupes. Mais même là on se rend compte que c'est pas évident... parce que ben bien sûr ils sont petits donc quand tu travailles avec un groupe ils ont envie d'aller voir qu'est-ce que qui se passe là bas... C'est des enfants qui ont des difficultés d'attention donc au niveau sonore, y en a une qui parle ou qui fait quelque chose, ben ils sont aussi sensibles à ce qui se passe, mais c'est des enfants qui ont aussi au niveau sensoriel des grosses difficultés, dès qu'ils perçoivent des sons, des bruits de l'entourage, ils vont être déconcentrés, dispersés. Donc c'est vrai que là...

V. : Donc si j'entends bien, dans ta classe, qui accueille vraiment des élèves petits en âge, on peut pas dire que c'est une hétérogénéité au niveau du rythme d'apprentissage, puisque tu n'en es pas vraiment encore là ? C'est plus une hétérogénéité au niveau du développement global en fait de l'enfant ?

E : Exactement.

V. : Mais qui mène aux mêmes problématiques finalement que si t'avais des différents rythmes maths français etc.

E : Mais là il y a quand même des différents rythmes entre les plus grands, qui entrent déjà dans des apprentissages de pré-requis, et puis quand même dans des apprentissages de maths, début de maths... Là il y a déjà des niveaux différents. Y a trois niveaux distincts. Mais c'est juste pas possible de faire trois niveaux différents. C'est pas possible. Ils sont pas autonome, pas d'autonomie donc ils ont besoin que l'adulte soit très guidant, accompagne l'enfant dans tout son apprentissage. Donc on est deux, si il y en a deux c'est génial, on va chacune pouvoir travailler avec un en individuel. Et puis même là encore, l'enfant est quand même très dépendant du regard de ce que fait l'autre, et c'est vrai que c'est compliqué. Et ils ont besoin encore de ces moments où on travaille ensemble, tous ensemble, où on imite les pairs, ils fonctionnent encore de cette manière là, où ils ont besoin d'observer les autres. On a un élève par exemple dans la classe, il va pas se lancer, s'il peut pas voir ce que font les autres avant lui. Puis après il va copier, imiter... Donc le groupe il est générateur d'aller de l'avant aussi.

V. : interactions sociales, apprendre à vivre ensemble...

E : Oui, on est beaucoup là dedans.

V. : Est-ce que tu es au clair sur la notion de zone proximale de développement ?

E. : Oui.

V. : Est-ce que tu arrives, mais du coup je pense que c'est compliqué, à définir si tes élèves sont dans cette zone, parce qu'ils sont encore petits, tu arrives à définir s'ils sont dans cette zone, lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage où en situation de pré-requis ? Ou pas ?

E : S'ils sont en situation d'apprentissage ? Je ne comprends pas très bien ta question dans le sens où la zone proximale de développement, c'est propre à chaque enfant.

V. : Oui, justement, donc est-ce que toi tu arrives à voir chez un enfant quand tu travailles avec lui, quand tu lui amènes quelque chose de nouveau, est-ce que tu arrives à définir si oui ou non il est dans sa zone proximale de développement ? Ou est-ce que non c'est encore trop loin.

E : Des fois c'est encore trop loin et il y a besoin d'autre chose, parce que des fois j'ai l'impression qu'on essaie d'aller vraiment justement un petit peu trop loin et des fois on doit encore revenir en arrière par rapport à ce qu'on avait prévu.

V : : Et puis comment tu observes qu'il est ou pas ..

E. : Et puis nous on a aussi des attentes, en tant qu'enseignant on a envie de le pousser au maximum et puis de le faire quelque part rejoindre le reste du groupe. Ben là je vois justement l'enfant qui a le niveau le plus bas de la classe, très souvent je me dis qu'on est encore beaucoup trop loin avec lui. Avec E., on est toujours trop loin par rapport à ce qu'on devrait être avec lui... Mais après, la configuration de la classe, le type d'élèves qu'on accueille dans notre classe, font que lui il est en décalage avec les autres et il est tellement en décalage que tu peux pas toujours respecter, non...

V . Oui. Donc est-ce que du coup, comment est-ce que tu observerais qu'un élève est dans sa zone proximale de développement lorsqu'il est en situation d'apprentissage ? Est-ce que tu observes, je sais pas, qu'il est à l'aise, où qu'il a envie d'aller plus loin, qu'il n'est pas perdu, est-ce que tu observes ce genre de choses ?

E. : J'observe, bon ça peut être simplement, observer et sentir qu'il est à l'aise, ou observer qu'il s'ennuie, tu te dis ben voilà c'est peut être trop facile. Mais souvent avec le type d'élèves qu'on a aussi, je trouve que souvent j'ai pas l'impression que c'est souvent trop facile. C'est aussi des enfants qui ont tellement peu confiance en eux, donc là t'es tellement obligée... Même si c'est un peu trop facile, ben de l'encourager, en lui disant ah ben oui t'es capable de faire ça, pis l'enfant il prend tellement confiance aussi quand tu lui dis, même si c'est quelque chose de facile, ben t'es capable de faire ça, c'est génial. Y a aussi le plan affectif souvent qui entre en ligne de compte. Souvent l'enfant, dès que c'est trop difficile, t'as l'impression de lui donner des montagnes à franchir devant lui, et puis là je trouve que tu te plantes complètement.

V. : Je vois ce que tu veux dire. Et puis du coup pour ton élève, dont tu me parlais avant, qui serait en fait finalement loin de sa zone proximale de développement, puisqu'il a un niveau très bas etc... Il te montre des choses, il a des signes, il est perdu ?

E : : On se rend compte aussi des fois qu'on le sur-stimule trop. Il y a trop de stimulations dans le sens où il y a le groupe aussi. Si il est seul avec l'adulte... ça j'ai eu l'occasion de travailler plusieurs fois avec lui où il est seul avec une autre petite fille dans la classe et que les plus grands sont loin pour le bricolage dans une autre salle, il est tout autre aussi, moins agité, il est beaucoup plus posé, il va plus pouvoir entrer dans ce qu'on lui propose, après c'est toujours de très courte durée. Lui, quand il est dans le groupe, par exemple, à la fin d'une matinée, on va sentir ses moments là, où tout à coup il entre dans une stéréotypie, il balance les bras, il bouge, et puis là on sent que c'est déjà trop pour lui.

V. : Donc c'est au niveau de la stimulation ?

E. : Oui au niveau de la stimulation, plus. Ou quelque part, on a trop poussé par rapport à sa zone proximale de développement. Je me dis, ça peut être on a trop stimulé mais on est trop loin de sa zone proximale, on a pas respecté ça... Moi je l'entends comme ça.

V : Est-ce que tu peux me parler de tes stratégies d'enseignement, pour l'apprentissage de nouvelles notions ou de pré-requis ? Je dis pré-requis, parce que je pense que tu n'es pas encore trop dans la lecture ou les mathématiques ? Je pense qu'il y a beaucoup de manipulation de matériel ?

E. : Beaucoup de manipulation de matériel oui, beaucoup de découvertes, beaucoup de travail avec du matériel concret plus que ce qu'aurais peut être pu faire les autres années où j'entraais plus dans... Alors oui, toujours quand même passer par la découverte, par le jeu, par le moteur, aussi bouger... Et puis ça c'est vrai, cette année, j'apprends. Avec des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage comme on en a dans les classes, t'es obligé de passer un peu plus à travers le corps. Mais c'est vrai encore plus cette année... Tu dois encore plus passer par ce genre de stratégies, par le sensoriel, par tout l'aspect sensori-moteur...

V. . Et puis du coup là tu serais dans quelque chose d'individuel ? D'individualisé, de personnalisé pour chaque enfant ?

E : Non, non, je travaille avec le groupe. On travaille beaucoup avec le groupe.

V. : Tu as 5 élèves dans la classe ?

E. Six. Mais ils sont pas les six toujours là. Mais c'est vrai qu'on a plus tendance à travailler avec tous en même temps.

V. : Mais quand tu dis tous, c'est les 6 ou ça peut être 3 et 3 ?

E. 3 et 3, ou 4 et 2, ou des fois avec 2 et facilement l'activité de base elle se fait à deux et puis après des fois ça peut être une activité qui est individuelle ?

V. : Donc ça reste des tout petits groupes ?

E. : ça reste dans le questionnement et puis dans ce qu'on attend du travail individuel de l'élève, on différencie. Mais la base elle est très souvent commune.

V. : Et puis du coup pour la répétition des notions, je pense que c'est un peu la même chose, tu as différents supports ?

E. : Oui, et y a les exigences qui seront différentes... Avec un enfant on dira lui il peut retenir 10 mots alors qu'un autre s'il m'en nomme déjà 2 ou 3, c'est bien. Donc c'est aussi à ce niveau là que ça se joue.

V. : Oui. Et quand tu répètes, tu auras fait par exemple une leçon de base, ils auront une activité, et les fois suivantes ils vont reprendre ce qui a été déjà fait, là comment tu t'y prends ?

E. : Ils vont soit reprendre ce qui a déjà été fait, soit on rajoute quelque chose et puis on va un tout petit peu plus loin. Mais on rappelle régulièrement ce qu'on a fait la dernière fois, ça peut être de manière orale, ça peut être avec une image, un schéma, pour rappeler ce qu'on a fait.

V. : Et puis comment est-ce que tu évalues finalement ce qui a été fait avec tes élèves ?

E. : Alors j'évalue beaucoup par l'observation.

V. : Donc tu évalues dans l'activité ?

E. : J'évalue dans l'activité, j'observe, je regarde, ben la dernière fois on a écouté ces bruits là, cette fois on reprend les mêmes et y en a d'autres, qu'est-ce qu'il est capable de se souvenir, est-ce que finalement ce qu'on a fait la dernière fois y a rien qui reste, est-ce qu'il refait les mêmes erreurs ? Donc beaucoup à travers l'observation. En tout cas cette année.

V. : C'est très régulier alors.

E. : Oui c'est très régulier, cette année. Je sais pas si pour toi les questions elles sont par rapport à cette année ?

V. : Oui, par rapport à là maintenant.

E. Parce que je ne fonctionnais pas forcément de la même manière les autres années...

V. : Avec des plus âgés.

E. : Oui avec des plus âgés.

V. : Oui, là tu es plus dans l'observation dans l'activité et puis tu vas réadapter, par exemple...

E. : oui et des fois même dans l'activité tout à coup je me rends compte que ça joue pas, ben ça veut dire que c'est pas encore acquis, donc je peux pas lui proposer la suite de ce que j'avais prévu, donc on prend, on répète... Et puis y a beaucoup beaucoup de choses à répéter... Pis des fois je me rends compte que je veux trop apporter de nouveautés et puis je dois plus reprendre des choses qui ont déjà été faites, parce qu'ils ont aussi du plaisir, pis ils doivent les vivre plusieurs fois. C'est vrai qu'en début d'année j'avais tendance à vouloir amener chaque fois une nouvelle activité pis je me rendais compte que non, ils partaient dans tous les sens, mais c'est moi qui les agitais aussi parce que je voulais trop leur proposer de nouvelles choses. Des fois il faut reprendre, ben une

musique on la reprend plusieurs fois, on la reprend, on refait les gestes, on reprend, pis des fois sur bien plusieurs semaines, plutôt que de me dire ben je fais deux semaines la même petite comptine, c'est même pas suffisant, parce qu'ils ont pas encore eu le temps de l'intégrer. Ils commencent à faire les gestes au bout de deux semaines certains, et puis tu reprends déjà une nouvelle, ... C'est beaucoup dans la répétition...

V. : Oui. Et puis est-ce que tu observes, bon toi tu travailles pas vraiment en atelier, mais tu observes des différences de comportement lorsque tu travailles par 2 ou avec le groupe complet ? Tu me parlais d'attention, certains peuvent te montrer des signes d'inattention ? Mais c'était plus une question, si tes élèves étaient autonomes, mais tes élèves ne sont pas autonomes ?

E. : Non...

V. : Donc tu peux pas dire j'en prends deux pour faire une activité de numération, pendant que deux font un petit jeu...

E. Non, si moi je travaille avec un groupe, c'est T. (N.B. la stagiaire d'Evelyne), qui travaille avec les deux autres.

V : Et là tu vois une différence de comportement ?

E. : C'est difficile parce que par exemple les plus jeunes vont faire... L'activité elle sera peut être plus courte que ce qui est proposé à la base, et puis après ils vont pouvoir aller dans les bacs sensoriels, où ils vont pouvoir... Et puis les plus grands, qui font une activité qui est un peu plus longue, dès qu'ils entendent que les plus petits ont accès aux bacs sensoriels ou aux jeux, et ben leur attention elle est complètement... Ils sont complètement dispersés, ils arrivent plus à se concentrer sur ce qu'ils sont en train de faire. Eux ils veulent aussi jouer, comme les plus petits. Donc là c'est extrêmement difficile aussi de cadrer et puis de tenir plus longtemps, heu une activité.

V. : Il faudrait vraiment être dans une pièce séparée.

E. Oui, une pièce séparée, insonorisée, où ils entendent pas, où ils voient pas ce que font les autres, où ils ont pas accès. Même déjà là, elle travaille déjà sur une activité avec un groupe, moi je travaille sur l'autre activité avec l'autre groupe, même là déjà les plus grand ça va, ils arriveront à se concentrer sur ce qu'ils sont en train de faire, mais les plus petits ils papillonnent... Y en a une spécialement qui papillonne beaucoup, elle veut venir voir aussi ce qu'il se passe là... Mais même les plus grands, dès qu'ils passent, ils veulent voir ce que font les petits. Même là je trouve que c'est vite compliqué. Avec des choses parasites...

V : C'est plus paradoxal qu'avec les grands, avec les grands si tu travailles en groupe complet il y en a qui vont s'ennuyer ou qui auront déjà compris... Donc soit qui seront loin de la notion et qui comprendront rien et qui vont peut être s'ennuyer et d'autres qui auront déjà compris... Donc on observera des différences de comportement et ça sera

plus agréable de travailler en atelier. Et là c'est le contraire en fait, ce que j'entends, ça sera plus facile de travailler avec 5 à la fois, ils font tous la même chose.

E. Oui exactement. Mais là ils doivent aussi apprendre petit à petit qu'on travaille des fois en deux groupes. Mais travailler avec un enfant en individuel et laisser les autres sur des choses où ils peuvent être autonomes, mais c'est des choses où ils vont être autonomes et ils pourront manipuler, donc ils vont faire du bruit, donc ou si on demande et qu'on veut vraiment faire un apprentissage avec un enfant en individuel, ce sera juste pas possible. Pour l'instant ça n'est pas possible.

V. : Donc c'est vraiment dans des histoires d'attention, de relation aux autres, où tous les stimuli vont vite perturber tous ces apprentissages... Ok. Alors toi est-ce que tu vois quelque chose à ajouter par rapport à ce qu'on a discuté...

E : C'est vrai que ça peut paraître, quand t'en as 6, de dire c'est une petite classe, peu d'élèves...mais non, c'est énorme, dans le sens où si vraiment on voulait faire « correctement », je dis pas qu'on le fait pas bien, si on voulait vraiment apporter à chacun ce qu'il peut, le maximum, il faudrait encore moins d'élèves ou alors plus de personnes formées, autour. Puisqu'en étant seule, même en ayant une aide, ce qui est déjà super riche, c'est génial... Voilà, ça reste compliqué, de pouvoir déjà faire un projet pour chaque enfant pis de pouvoir mener ce projet à bien, c'est pas possible. Parce qu'automatiquement, un moment donné ou à un autre, t'as des objectifs qui sont les mêmes pour certains, pis quand t'as pas le choix ben tu les prends ensemble et tu fais l'activité, elle sera peut être un chouia trop difficile mais pour l'autre elle sera peut être un chouia trop facile, mais t'as pas le choix. Tu peux pas le laisser seul, ou alors tu le laisses seul et tu lui fais faire quoi, du coloriage ? Non, ça n'a pas de sens.

V. Parce qu'ils sont encore trop petits, ils n'ont pas encore cette autonomie...

E. Ils n'ont pas du tout cette autonomie qu'on attend d'eux... Après ils prennent aussi beaucoup des autres, ils imitent beaucoup, donc ça c'est vrai que c'est riche aussi, même ceux qui ont un niveau beaucoup plus bas, ils vont pas forcément sur le moment imiter les autres, mais des fois ça vient quelques semaines après, tout à coup tu vois un comportement qu'il avait pas en début d'année et tu te dis ah ben tiens finalement toutes les stimulations qu'il a eue depuis le début de l'année, que ce soit à travers les interactions avec les autres, avec ce qu'on a apporté, ben ça a quand même porté ses fruits ! Voilà...

V. Super, alors merci beaucoup ! Bonne journée.

10.1.8 Ve., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé

18 décembre 2014

V. : « Aujourd'hui, je rencontre Ve., qui enseigne en CES 4. Le but de notre rencontre est de recueillir ton témoignage sur tes stratégies d'enseignement dans une classe d'enseignement spécialisé avec un groupe hétérogène. Alors est-ce que tu peux me dire quel âge ont tes élèves et quelles sont les problématiques de ces derniers ? »

Ve : « Alors les élèves de cette année ont entre 10 et 12 ans et puis les problématiques elles sont variées... De toutes façons, tous ont un QI en dessous de 70 et après dans les problématiques... cette année on en a un qui est dyspraxique avec des gros problèmes de motricité, on peut en avoir qui peuvent être dyslexiques, dysphasiques, ça dépend des élèves... »

V. : « Ok. Comment est-ce que tu peux définir l'hétérogénéité présente dans ta classe, si tu en constates une ? »

Ve : « Cette année c'est pas mal hétérogène, mais surtout au niveau des rythmes d'apprentissage et des niveaux scolaires par rapport au programme. On a relativement peu d'hétérogénéité cette année au niveau des problématiques individuelles. »

V. : « D'accord. Donc c'est vraiment rythme d'apprentissage, niveaux scolaires math français, lecture.. :? »

Ve : « Voilà. »

V. : « Est-ce que tu es au clair sur la notion de zone proximale de développement ? »

Ve : « Oui. »

V. : « Est-ce que tu arrives à définir de manière générale si tes élèves sont au niveau de leur zone proximale de développement quand ils sont en situation d'apprentissage ? »

Ve : « J'essaie en tous cas ! »

V. : « Comment tu observes ceci, si oui ? »

Véronique : « Alors si j'ai tapé juste, on va dire, on voit bien parce qu'ils sont à l'aise, ils travaillent, ils sont motivés, y a des questions, y a des interactions... c'est assez clair. »

V. : « Et si non ? »

Ve : « et si non, ils vont être perturbés, on va voir qu'ils perdent la motivation, pas envie de travailler...ou alors ils vont montrer des signes, un comportement inadéquat...ou alors carrément ils disent : « je comprends rien, je sais pas faire.. » »

V. : « D'accord, parce que toi tu as des élèves qui ont bien accès au langage, qui arriveront à dire si c'est trop dur ou pas assez, si ils s'ennuient ou si ils ne comprennent rien... »

Ve : « Oui... bien sûr, on va voir en premier au niveau du comportement mais eux ils vont être capables de formuler. »

V : « Ok. Est-ce que tu peux me parler de tes stratégies d'enseignement pour l'apprentissage des nouvelles notions, en maths et en français principalement ? »

Ve : « Alors j'essaie, dans la mesure du possible, de travailler avec tout le groupe, pour profiter des interactions. Comme justement il y a pas mal d'hétérogénéité, ça peut rendre service d'avoir des moteurs qui tirent un peu le groupe. Pour que ce qui est apprentissage d'une nouvelle notion, je vais tâcher d'utiliser tout le groupe et puis de travailler en partie à deux déjà, puis après de mettre en commun, de regarder les différentes stratégies, et puis de la, sortir un espèce de mode d'emploi. Puis après par contre, je vais travailler plus en individuel. »

V. : « Donc au niveau de la répétition des notions, là tu travailleras individuel ou petits groupes, donc par niveau ? »

Ve : « Oui. »

V. : « Donc ça, c'est déjà pour la répétition des notions ? »

Ve : « Oui. »

V. : « Ok. Justement, qu'est-ce qu'ils font pendant ces moments de répétition des notions ? Est-ce que tu peux me donner un peu des exemples ? »

Ve : « Oui, mais je viens en fait de changer ma façon de fonctionner par rapport à ça, et puis je leur prévois du travail par semaine. Donc souvent des fiches, mais ça peut aussi être un lexidata, un petit jeu, ou quelque chose comme ça. Mais tout est prêt dans une fourre qu'ils ont dans leurs affaires. Et puis il y a des moments de travail individuel où ils vont piocher là dedans, ils avancent un peu comme ils veulent. Ce qui fait que dans ces moments là, j'ai aucun élève qui fait la même chose en même temps. Mais ça me permet à moi de travailler vraiment sur leurs difficultés quand ils sont en petits sous groupes. »

V. : « D'accord... et puis comment est-ce que tu évalues ensuite les notions travaillées ? »

Ve : « Alors souvent je fais des évaluations papier crayon quand même... Et puis là j'adapte l'évaluation en fonction de l'élève quoi... Donc ça va varier... Pour certains domaines, j'ai la même évaluation pour tout le monde, et puis pour d'autres, mais ça c'est rare quand même, il y a deux, voire trois évaluations pour le groupe classe, en fonction de là où ils en sont... Et puis ça m'arrive aussi de faire des évaluations sous forme d'observations, des jeux de maths, des choses plus sur le raisonnement, le fonctionnement... »

V. : « Des choses que tu peux moins évaluer par écrit... »

Ve : « Oui »

V. : « Et puis quand tu fais les évaluations par écrit, je pense tout à coup à cette question, je la rajoute... Si l'élève échoue complètement, alors que dans les dernières semaines ça avait l'air ok, il passe l'éval et il échoue complètement, toi tu fais quoi ? »

Ve : « Alors si ça avait l'air ok avant, je la fais repasser. Quitte à prendre un moment et rester avec, mais sans lui donner la réponse. Donner un soutien plutôt émotionnel, ça va bien se passer, on regarde ensemble les consignes, je me dis que c'est souvent ça... Si tout roulait avant. »

V. : « Et si tu sens qu'avant ça roulait mais qu'il y avaient quand même des choses qui pêchaient, là tu vas quand même lui faire repasser, ou lui faire une plus simple ? »

Ve : « Voilà. Si il a complètement échoué et que c'est une catastrophe, je tâche quand même de.. heu...mais après si il a pas la moyenne mais qu'il en est proche,... »

V. : « Il peut quand même échouer. »

Ve : « Ben oui, on a le droit d'échouer. »

V.. : « Je trouve aussi. Ça m'interrogeait ça. Est-ce qu'on est toujours là dedans où alors est-ce qu'il y a eu des facteurs qui ont fait que sur ce moment là, l'éval elle ne s'est pas bien passée... »

Ve : « Voilà, c'est ça. »

V. : « C'est ça qui est compliqué, c'est le mot évaluation des fois. Ça peut faire beaucoup ça... »

Ve : « Oui tout à fait. »

V. : « Et puis, est-ce que tu observes des différences de comportement lorsque tu travailles par atelier ou alors en groupe complet, frontal ? Mais frontal j'entends, ce que tu me décrivais avant, donc amener une nouvelle notion pour tout le groupe, ou bien par exemple l'amener mais en atelier ? Est-ce que tu vois une différence de comportement, certains qui auraient plus de peine à suivre ? »

Ve: « je pense qu'il y a des différences mais c'est très fin, à mon avis c'est des petites choses. Du genre quand on travaille avec tout le groupe, le risque un peu c'est que ceux qui ont plus de difficultés ils osent pas s'exprimer et qu'ils puissent pas prendre part à ce qu'il se passe. Mais ça ça dépend aussi du groupe classe. Là cette année on a des élèves qui sont plus en avance que les autres mais qui sont adorables, toujours prêts à donner un coup de main, ceux qui savent pas ils vont quand même dire des choses, même s'ils disent des bêtises. Mais après c'est vrai que dans certains groupes classe, pis suivant les tempéraments des élèves, s'ils sont pas sûrs d'eux, ils vont pas oser prendre la parole. Alors que dans un petit groupe où ils ont tous le même niveau, ils vont peu être plus oser se lancer.

V. : « Et puis celui qui sait déjà par contre ? Si t'as par exemple un élève dans le groupe et puis que tu fais une nouvelle notion mais que lui il est déjà assez au clair, tu remarques une différence de comportement dans le groupe complet ? Il va te montrer des signes d'agitation par exemple ? »

Ve: « Si ça dure, oui, au bout d'un moment ils en ont marre. Mais là c'est à nous de gérer le temps... Si c'est pas trop long, ils sont contents de montrer qu'ils savent. »

V. « C'est une histoire de gestion de temps, oui. D'accord, est-ce que tu as quelque chose à ajouter par rapport à tout ça ? »

Ve : « Non. »

V. : « Alors je te remercie infiniment. Bonne journée. »

10.1.9 A., enseignante spécialisée en classe d'observation

6 janvier 2015

V. : Salut A., je te rencontre aujourd'hui, tu es enseignante en CES B avec des enfants de 7 à 9 ans. Alors j'aimerais aujourd'hui recueillir ton témoignage sur tes stratégies d'enseignement dans une classe d'enseignement spécialisé avec un groupe hétérogène. Donc quel âge ont tes élèves et quelles sont les problématiques de ces derniers ?

A : Alors j'ai une classe d'élève qui ont entre 6 et 9 ans, donc trois élèves qui sont arrivés de l'école enfantine, un élève qui était déjà en classe spéciale et deux élèves qui étaient déjà dans ma classe l'année passée. Heu au niveau des troubles, on a un retard global et puis un retard au niveau des apprentissages, j'ai un élève qui a un trouble du langage assez massif, un élève qui a un retard au niveau des apprentissages et des troubles du comportement aussi.

V. : Et puis un retard mental associé ?

A. : En tous cas rien de diagnostiqué.

V. : Et puis comment est-ce que tu peux définir l'hétérogénéité présente dans ta classe si tu en constates une ?

A. : Alors il y a déjà des grandes différences au niveau des âges, heu donc des élèves qui sortent d'une école enfantine, qui finissent un programme d'école enfantine et abordent gentiment le programme de 3H et puis certains élèves qui sont en train d'aborder le programme 4 H, donc au niveau de la lecture il y a des immenses différences, au niveau des maths aussi, on a vraiment deux programmes, donc début de programme 3H et milieu de programme 4H.

V. : Donc elle apparaît au niveau des programmes de maths et français, est-ce qu'elle apparaît aussi au niveau du rythme d'apprentissage ?

A : Aussi, oui. Parce que les élèves qui arrivent d'enfantine, on constate des grandes différences, et puis quand on crée les classes en début d'année, c'est vrai qu'on les connaît pas forcément, on les connaît que sur dossier, et puis après la réalité est quand même différente, effectivement.

V. : Et puis autre, donc par exemple comportement, ou attention, des choses comme ça ?

A : Alors oui, là c'est pour chaque élève, c'est très spécifique. Après c'est clair que c'est l'enseignant qui s'adapte aux difficultés.

V. : Est-ce que tu es au clair sur la notion de zone proximale de développement ?

A : Oui.

V : Est-ce que tu arrives à définir de manière générale si tes élèves sont au niveau de cette zone lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage ?

A : Alors, je dirai qu'en début d'année quand je les connais pas, non. Et puis petit à petit , on arrive à déceler, soit les mimiques, soit les questions, soit les petites phrases qui se répètent, ce qui fait qu'on voit s'il pataugent et ils ne sont plus du tout dans la zone, c'est trop difficile pour eux, on a pas ciblé juste.

V. : D'accord, et comment est-ce que tu observes s'ils y sont ? S'ils sont dans leur zone proximale de développement, qu'est-ce que tu vois comme signes par exemple ?

A : Alors comme signes, si c'est dans quelque chose de frontal, je vois le regard et je vois le « ah ouais ». L'illumination. Donc là c'est très clair. Quand il y a du matériel et qu'ils se mettent à manipuler du matériel mais de manière construite, organisée, là on sent qu'ils sont dans cette zone proximale, quand il y a un jeu de cartes à classer, par exemple dans des tris, des choses comme ça. Quand c'est du hasard, « je mets n'importe où », ou que l'élève se laisse complètement porter par le groupe, je vois qu'il n'est pas du tout dans sa zone proximale de développement, c'est pas lui qui a fait la démarche, il est pas dans la réflexion. Ensuite quand ils sont à leur pupitre plutôt en individuel, je vois l'enfant qui fait plus rien, qui me regarde ou... qui va regarder chez le voisin, généralement c'est qu'il n'a pas, c'est qu'il n'y est plus.

V. : D'accord, donc ça c'est les signes que tu peux interpréter lorsque l'élève n'est pas proche de cette zone proximale. Est-ce qu'il peut y avoir aussi, par exemple, des comportements, soit d'ennui, soit alors il va déranger les autres... Par exemple, s'il est au delà de la zone ou en dessous ?

A : Oui, alors au delà de la zone, là il y a des comportements où certains élèves vont déranger les autres. Après il y a aussi ceux qui vont tout de suite aider les autres ou voir ce que les autres font et font à leur place, là aussi on voit qu'ils sont bien au delà, en dessous c'est généralement plutôt l'ennui, démuni, les bras baissés, et puis certains vont peut être demander de l'aide s'ils osent et puis les plus timides vont rester dans leur coin.

V : D'accord. Et puis est-ce que tu peux me parler de tes stratégies d'enseignement pour l'apprentissage de nouvelles notions, en maths et en français ? Enfin en lecture plutôt pour toi...

A : Alors avec les tout petits, alors c'est sûr je pars beaucoup de matériel concret, situation de jeux si c'est possible, surtout avec les petits qui arrivent de l'école enfantine, parce qu'ils sont encore dans cette phase de jeux, donc par exemple en lecture on va utiliser des lettres mobiles, des petites marionnettes qui entendent des sons, on va essayer de mettre cette nouvelle notion en situation ludique. Et puis pour les maths la même chose, si on a du matériel concret, des petites situations jeux, la nouvelle notion elle entre beaucoup mieux. Et puis après, pour la répétition, on part de cette situation

jeu qu'on reprend telle quelle, et puis on essaie de passer sur une feuille, sur quelque chose de plus abstrait. Donc toujours faire le lien entre ce concret et passer vers l'abstrait. Sans trop modifier le matériel à disposition, sans modifier non plus, que la feuille, le travail sur feuille soit très très proche de la situation concrète qu'on a proposée, pour que le lien se fasse plus vite.

V. : Donc ça c'est pour la répétition, et puis comment est-ce que tu évalues ensuite une notion qui a été travaillée ?

A : Alors je la laisse un petit moment poser, et puis quelques temps après je ressort le même matériel, souvent c'est là que ça me permet de voir si les liens sont toujours là, et puis dans une troisième phase je vais proposer un matériel différent mais qui travaille la même notion, si c'est possible.

V. : D'accord, mais tu ne fais pas vraiment des évaluations sur feuille, ou si avec les plus grands ?

A : Alors moi j'en fais deux dans l'année.

V. : Des évaluations sur feuille ?

A : Oui, des évaluations sur feuille. Le reste c'est vraiment de l'observation dans le courant de l'année. Sur feuille j'en fais deux.

V. : Et puis les évaluations que tu fais en courant d'année ça peut être des évaluations dans la phase d'apprentissage aussi ? Donc tu peux faire par exemple un petit bout de la notion, évaluer que c'est bien acquis, et puis aller un petit bout plus loin ?

A : Oui, exactement.

V. : et puis est-ce que tu observes des différences de comportement lorsque tu travailles en atelier ou lorsque tu travailles en groupe frontal ? Si tu travailles en groupe frontal ?

A : Alors de temps en temps je travaille en groupe frontal, après c'est plus difficile parce qu'au niveau de l'attention c'est, chez les plus jeune, je trouve que c'est plus difficile, enfin peut être que chez les plus grands aussi. Enfin là, chez les petits, je trouve que c'est difficile de garder l'attention dans le frontal parce que forcément y a plus de verbal et que c'est souvent une grande difficulté qu'ils ont, de suivre au niveau de l'auditif. Donc c'est plus difficile de travailler en frontal. Puis quand il y a des différences de niveau comme ça c'est difficile de donner à chacun, la matière qu'il lui faut, de ne pas aller trop loin, que ceux qui en savent plus répondent à la place des plus jeunes, alors voilà. C'est plus difficile en frontal alors c'est vrai que je travaille plutôt par petits groupes, j'essaie par petits groupes de niveaux. Mais dans chaque petit groupe après, y a encore, pour chacun, on cible les questions, on cible où il en est. Mais c'est vrai que je fais facilement un petit groupe de 3 avec les élèves qui sont arrivés de l'enfantine, même si au sein du groupe il y a déjà des différences dans les différentes matières et puis chez les plus grands je fais un petit groupe, parce qu'ils ont plus de répondant, parce qu'ils ont une

plus grande expérience, qu'ils connaissent plus de choses,... ça va plus vite aussi, au niveau des réponses, au niveau de la répartie, au niveau des liens qu'ils font... Y a une autre logique...

V. : L'hétérogénéité est très importante dans ta classe quand même.

A : Oui, oui, je peux rarement bosser en grand groupe.

V. : Après c'est vrai que peut être avec les élèves plus âgés ça diminue un petit peu, parce qu'il y a moins cette différence d'âge, qui est finalement très marquée ici, entre 6 et 9 ans c'est vraiment énorme.

A: Oui c'est énorme.

V. : Oui, dans la maturité, etc.

A : Oui là y a clairement trois élèves qui sont encore dans une phase où ils aiment jouer, où ils ont besoin d'expérimenter, de toucher, et puis il y a trois élèves qui sont prêts, qui sont beaucoup plus dans l'abstrait, qui sont prêts à passer à autre chose. Ils ont besoin de défis différents.

V. : Ok. Est-ce que toi tu vois encore quelque chose à ajouter, par rapport à ce dont nous avons discuté ?

A : C'est tout bon.

V. : Merci ! Bonne journée.

10.1.10 Ch., enseignante spécialisée en classe d'enseignement spécialisé

21 janvier 2015

V. Salut Ch., le but de notre rencontre est que je recueille ton témoignage sur tes stratégies d'enseignement dans une classe d'enseignement spécialisé avec un groupe hétérogène. Alors est-ce que tu peux me dire quel âge ont tes élèves et quelles sont les problématiques de ces derniers ?

Ch. : Alors, ils ont 12-13 ans, nos 8 élèves, et puis c'est des élèves qui ont un important retard au niveau scolaire, c'est sûr, et puis des troubles du comportement, voilà. Mais c'est vrai que cette année on a une classe où il y a plus de décalage au niveau scolaire que de troubles du comportement. Voilà.

V. : Et-ce que tu peux définir du coup l'hétérogénéité présente dans cette classe ? Est-ce que tu en constates une ?

Ch. : Bien sûr, ben c'est justement au niveau scolaire que c'est très hétérogène je dirai et puis heu, enfin je sais pas si je vais plus loin là, si j'explique un peu ma manière... C'est peut-être une autre question...

V. : ça sera une autre question plutôt... Donc là elle apparaît au niveau des rythmes d'apprentissage...

Ch. : Bien sûr.

V. : Des niveaux maths français

Ch. : Ouais, et puis aussi au niveau autonomie, c'est vrai qu'il y a des différences.

V. : Est-ce que tu es au clair sur la notion de zone proximale de développement ? Plus ou moins ?

Ch. : Ecoute alors là c'est quelque chose où clairement je pense pas trop, parce que j'ai l'impression qu'en ayant ces classes depuis des années et des années, je perds un peu entre guillemets la norme, je sais pas si j'ai bien compris la question ...

V. : La question c'est simplement, est-ce que tu connais le concept de zone proximale de développement ? Qui a été défini par Vigotskij ?

Ch. : C'est le fait d'être le plus proche possible de leurs capacités ?

V. : Oui, alors oui c'est bon pour toi ?

Ch. : Oui, plus ou moins !

V. : D'accord. Donc est-ce que quand tes élèves sont en situation d'apprentissage, est-ce que tu arrives à définir si ils sont plus ou moins dans cette zone ?

Ch. : Alors moi je trouve que c'est quand même assez difficile, dans notre classe, parce que voilà tu peux pas être quand même tout le temps avec un élève, mais, ben oui, parce que tu remédies, je veux dire c'est toujours ça finalement, tu mets des choses en place puis après tu remédies en fonction de ce qu'ils ont été capables de faire, puis après logiquement ça doit suivre son cours et ça doit jouer...

V. : Oui. Donc comment est-ce que tu observes qu'ils seraient dans cette zone là ?

Ch. : Ben tu vois si la fiche par exemple que tu as donnée, ou l'activité, ça a pas été fait trop facilement, ou au contraire trop difficilement, faut qu'il y ait une moyenne...

V. : Oui, d'accord. Donc là tu as répondu direct à la question d'après, c'est parfait... Mais du coup si l'élève n'est pas proche de cette zone, donc si il en est trop éloigné dans un sens ou dans l'autre, que c'est trop facile ou au contraire trop difficile, qu'est-ce que tu observes comme signes chez l'élève, par exemple ?

Ch. : Alors oui ça peut être assez varié, ça peut être un élève qui va rester justement sans rien faire parce que c'est peut être trop difficile, et sans demander de l'aide, et puis là tu vois, tu le questionnes, tu découvres que ça peut être ça. Ou alors justement qu'il a fini hyper rapidement ce que tu lui as demandé de faire, ou même qu'il se sent peut être pas à l'aise dans le groupe où tu l'as mis, ça c'est aussi possible, tu vois que ça ne fonctionne pas bien... En principe c'est un peu ça...

V. : Ok, super. Et puis est-ce que tu peux me parler de tes stratégies d'enseignement pour l'apprentissage des nouvelles notions, en maths et en français ?

Ch. : Oui, alors ça dépend, moi ce que j'aime bien c'est les mettre en situation de recherche, pas amener tout le temps, mais je peux pas tout le temps le faire, mais pas amener comme ça la notion, et sinon je les mets en groupe à niveau et puis là il y a un exemple, ou il y a quelque chose sur lequel ils doivent réfléchir, et puis après j'interviens et on dégage tout ce qu'il en ressort, qu'est-ce que vous avez compris de ça, qu'est-ce que... Des fois c'est ça, et puis des fois c'est quand même amener, je sais pas, soit par une petite vidéo, un extrait de livre ou peu importe, ou un jeu, ouais c'est assez varié je dirai, mais c'est ça qui est chouette.

V. : Effectivement. Et puis là du coup, dans ces stratégies là, tu fais plutôt du frontal avec toute la classe ou plutôt des petits groupes ? Quand c'est nouveau nouveau je dis ?

Ch. : Alors j'ai tendance à faire beaucoup de frontal, moi personnellement. C'est vrai que je prends souvent tout le groupe pour amener... Et puis après je vois ceux qui ont par exemple un niveau un peu en dessous où je demanderai moins, mais je me dis que j'aime mieux amener pour les niveaux les plus élevés la nouvelle notion et puis ben ils peuvent toujours prendre, ceux qui ont le niveau un peu plus bas. Et puis aussi ce que je

te disais, les mettre un peu en situation...ça j'aime bien faire. Mais je le fais peut être pas assez, je devrais peut être plus le faire. Je me suis rendu compte que ça fonctionne bien.

V : Et quand ils répètent justement une notion qu'est-ce que tu utilises justement comme stratégie ? Quand c'est la répétition de quelque chose que tu as amené au grand groupe ?

Ch. : Alors ce que j'aime bien faire c'est les ateliers, ils tournent... Des fiches, des jeux ou par exemple le Lexidata, aussi j'aime bien mettre dans les ateliers, heu, ouais c'est un peu ça je dirai, j'aime bien faire ça.

V. : Donc il y a de l'individuel et du travail en ateliers, petits groupes...

Ch. : Oui.

V : : Quand tu dis atelier, c'est seul ou c'est en petits groupes ?

Ch. : C'est seul, oui.

V. : D'accord, donc est-ce qu'ils travaillent des fois en petit groupes, par deux ou par trois, ou pas forcément ?

Ch. : Oui, mais pas énormément. Mais oui , oui oui c'est sûr que des fois ils font par deux. Ben l'autre jour j'ai fait un mot croisé, je fais des ateliers de lecture, là je les ai laissé choisir, soit faire le mot croisé à deux, je trouvais assez intéressant.

V. : Et puis pour l'évaluation des notions, là tu travailles plutôt sur table ?

Ch. : Evaluation sur table ... ?

V : Oui, des fiches, papier crayon ?

Ch. : C'est vrai que j'évalue comme ça.

V. : D'accord. Et puis est-ce que tu observes des différences de comportements lorsque tu travailles en frontal, alors tu m'as dit que tu travaillais plus en groupe frontal, ou alors si tu travailles par exemple en atelier, en petit groupe, est-ce que tu observes des différences de comportement ? Donc si par exemple il y a des élèves qui s'ennuieraient, est-ce que... ou par exemple qui ne comprennent rien, est-ce qu'ils auraient tendance à développer des comportements perturbateurs pour la classe ?

Ch. : Oui, alors ce que je peux remarquer c'est que quand je travaille en frontal, il y a une sacrée motivation, je les trouve super impliqués, ils participent beaucoup. Quand c'est en petit groupe, bien sûr ça devient plus délicat parce que tu as quand même tout l'aspect discipline, et puis là ils ont tendance à plus se reposer sur les autres. Ça je trouve plus difficile à ce niveau là, quand c'est en petit groupe. Après, ouais tout dépend, si c'est

sous forme d'atelier...Mais atelier, non, c'est individuel... Mais ouais, c'est surtout ça. C'est vrai que je trouve que le frontal mine de rien c'est quand même quelque chose... Tu peux amener ça de façon assez ludique mais je trouve qu'il y a une sacrée... ben t'as quand même la vue sur tout le monde et je trouve qu'il y a une sacrée implication de leur part.

V. : Et ils sont assez peu pour travailler comme ça.

Ch. Oui, c'est sûr.

V. : Est-ce que tu as encore quelque chose à ajouter à propos de tout ça ?

Ch. : Non, écoute pas forcément par rapport à ça !

V. : Alors c'est tout bon, merci beaucoup !

Ch. : Merci à toi !

10.2 Retranscription des entretiens avec les élèves des classes d'enseignement spécialisé

10.2.1 A., élève de la CE3, 21 janvier 2015

V. : Bonjour A.

A. : Bonjour.

V. : Alors, A., c'est une élève de la CES 3. A., tu as quel âge ?

A. : 10.

V. : 10 ans. Et puis est-ce que tu arrives à me raconter un peu quelles sont les activités que tu fais avec N. pendant la journée ?

A. : Des calculs en colonne, lecture, écriture, pis le, pis le mercredi on va à la bibliothèque.

V. : A la bibliothèque ?

A. : Oui. Puis des fois on fait, elle nous raconte des histoires.

V. : D'accord. Et puis est-ce que tu arrives à m'expliquer comment est-ce que c'est organisé pendant la journée ? Est-ce que par exemple ce matin est-ce que tu arrives à me dire ce que tu vas faire, depuis 8h du matin jusqu'à 11h et demi ? Comment est-ce que c'est organisé ta matinée ? D'abord il y avait quoi ?

A. : On disait ce qu'on a fait hier...

V. : L'accueil ?

A. : Ouais l'accueil. C'était, c'était l'adjectif, en maths, pis on a fait des maths, pis après on fait la récré, on va à la bibliothèque, après on va lire un moment les livres, après on fait les triangles, pis après on rentre.

V. : Et puis après l'école est finie je pense ?

A. : Oui.

V. : Et puis est-ce que pour certaines activités vous travaillez en petits groupes ?

A. : Oui, moi je suis avec J. pis je fais, heu, je fais des, on fait deux groupes par exemples, les deux groupes font des mots, pis nous on fait des mots et pis on fait une phrase.

V. : Après vous vous mettez tous ensemble pour faire la phrase c'est ça ? Tous les groupes ensemble ?

A. : Non.

V. : Et puis quand tu travailles en groupe, pour ce genre d'activités, là c'est du français. Vous faites des maths aussi en petits groupes ?

A. : Des fois.

V. : D'accord, et puis quand tu travailles toute seule à ta table, qu'est-ce que Nadia te demande de faire comme activité ?

A. : L'écriture, les calculs.

V. : D'accord, ça me semble bien. Et puis est-ce que dans la classe tu arrives à me dire si tu apprends des nouvelles choses ?

A. : Les majuscules, les grandes lettres, pis j'apprends aussi l'adjectif.

V. : Et puis comment est-ce que tu fais pour apprendre toutes ces choses ?

A. : Par étapes.

V. : Par étapes ? ça veut dire quoi par étapes ?

A. : ça veut dire qu'on commence par un truc, après si j'ai bien compris on fait dans un autre truc, puis après moi j'apprends assez vite.

V. : D'accord, excellent, super ! Et puis est-ce que y a des moments où tu t'ennuies pendant la classe, où tu as l'impression que c'est que trop facile ce qu'elles racontent Nadia ou Fabienne ?

A. : Heu non. J'm'ennuie pas du tout.

V. : Ah ben c'est super. Et puis est-ce qu'il y a des moments par contre où tu comprends pas ce qu'elles racontent N. ou F. et tu es toute perdue, comme ça, et que tu te dis ha c'est trop difficile !

A. : Heu, des fois.

V. : Des fois ? Et là tu fais quoi si c'est trop difficile et que tu comprends pas ?

A. : On lève la main, et puis elle vient la maîtresse et elle nous explique encore une fois.

V. : Ok, et là tu arrives à comprendre en général ?

A. : Oui.

V. : Ok, super. Ben c'est génial ce que tu m'as raconté, merci ! Est-ce que tu as quelque chose que tu veux me raconter encore, par rapport à ta classe, par rapport à tes apprentissages ou c'est tout bon ?

A. : C'est bon.

V. : Alors merci A. ! Bonne journée.

10.2.2 M., élève de la CES 3, 21 janvier 2015.

V. : Alors bonjour M., tu as quel âge ?

M. : 10.

V. : 10 ans. Alors est-ce que toi tu peux me raconter les activités que tu fais pendant une journée d'école ?

M. : Des maths, l'écriture, le français et la bibliothèque.

V. : Et puis comment est-ce que c'est organisé la journée ? Est-ce que c'est tous les jours le même ordre, les mêmes choses ?

M. : Non.

V. : Mais ça change pas chaque jour ? ça change chaque jour, mais chaque mercredi c'est la même chose, chaque jeudi c'est la même chose... Est-ce que tu peux me dire comment c'est le mercredi ? Donc aujourd'hui ?

M. : Y a le français, peut être qu'il y a les maths, y a la récré, y a la bibliothèque, y a la lecture et y a encore des maths et y a le bus.

V. : D'accord. Et puis est-ce que N. elle vous propose pour certaines activités de travailler en petits groupes ?

M. : Oui.

V. : Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça se passe quand tu travailles en petits groupes ?

M. : Bien.

V. : Tu travailles avec qui ?

M. : Avec J.

V. : Et vous faites quoi ?

M. : Des fois c'est avec l'autre maîtresse on peut faire à deux ou à un, on fait des activités de l'adjectif.

V. : Et puis est-ce que des fois par contre tu travailles tout seul à ta table ?

M. : Oui.

V. : Et qu'est-ce que tu fais quand tu travailles tout seul à ta table ?

M. : Je fais les évaluations.

V. : Mais est-ce qu'il y a d'autres choses que tu fais tout seul des fois pendant la journée ?

M. : Des fiches.

V. : D'accord. Et puis est-ce que dans la classe tu apprends des nouvelles choses ?

M. : Oui.

V. : Et comment est-ce que tu arrives à apprendre de nouvelles choses ? Comment est-ce que tu sais que tu apprends de nouvelles choses ?

M. : La maîtresse dit, après nous on doit faire, après la maîtresse elle nous explique, si on arrive pas, on demande à la maîtresse et ...

V. : D'accord. Et comment est-ce que tu sais que tu as appris quelque chose ? Comment tu te rends compte, ah, aujourd'hui, j'ai appris quelque chose de nouveau ?

M. : Comme des fois, les adjectifs.

V. : Ok, tu sais que tu les as appris.

M. : Oui.

V. : Et est-ce que dans la classe il y a des fois où tu t'ennuies ?

M. : Heu...

V. : Tu as l'impression que c'est trop facile ce qu'il se passe...

M. : Oui.

V. : Tu as l'impression que c'est trop facile ? Et puis qu'est-ce qu'il se passe dans ces moments là ? Tu t'ennuies et tu fais quoi ?

M. : Des fois je fais des pauses.

V. : ça veut dire quoi des pauses ?

M. : ça veut dire on a mal au bras pour écrire.

V. : D'accord, je comprends. Mais si par exemple ce que la maîtresse te raconte tu le sais déjà, c'est trop facile, tu te dis je le sais déjà ... Qu'est-ce que tu fais dans ces moments ?

M. : Je fais.

V. : Tu fais quand même ? Tu ne dis pas que tu t'ennuies ?

M. : Non.

V. : Et est-ce que tu fais des bêtises des fois quand tu t'ennuies ?

M. : Non.

V. : Et puis est-ce qu'il y a des autres moments dans la classe où quand la maîtresse raconte quelque chose, tu ne comprends rien du tout ? T'es tout perdu ?

M. : Je redis.

V. : Mais si tu n'as rien compris tu fais quoi ?

M. : Je redemande à la maîtresse.

V. : Et puis après tu comprends ?

M. : Oui.

V. : C'est super. Est-ce que tu as quelque chose à ajouter par rapport à tout ça ?

M. : Non.

V. : C'est super alors, merci beaucoup M. !

10.2.3 Q., élève de la CES 3, 21 janvier 2015

V. : Bonjour Q., tu es en CES 3, et tu as quel âge ?

Q. : J'ai 9 ans.

V. : Tu as 9 ans, d'accord. Et puis Q., est-ce que tu peux me raconter quelles sont les activités que tu fais pendant la journée d'école ? Quelques activités ?

Q. : Je fais.... Des maths...

V. : Qu'est-ce que tu fais d'autre que des maths ? Par exemple aujourd'hui, ce matin ? Qu'est-ce que tu vas faire comme choses à l'école ?

Q. : De la bibliothèque...

V. : D'accord.

Q. : Après lire, ... et ...

V. : Donc ça c'est comment c'est organisé ce matin...

Q. : Oui.

V. : D'accord. Et puis est-ce que pour certaines activités N. elle vous propose de travailler en petit groupe ?

Q. : Euh... oui.

V. : Et tu travailles avec qui quand tu travailles en groupe ?

Q. : Parfois avec A. mais pas toujours.

V. : Et quand vous travaillez en groupe, vous faites quoi comme activités ?

Q. : On fait ... parfois les maths...

V. : Vous faites du français aussi ?

Q. : Oui.

V. : Et des jeux ?

Q. : Oui.

V. : Et qu'est-ce que tu fais comme activité tout seul à ta table ? Il y a des activités que tu fais tout seul à ta table ?

Q. : Oui. Je fais des fiches...

V. : Et des évaluations ?

Q. : Oui

V. : Est-ce que tu apprends des nouvelles choses dans la classe ?

Q. : Oui.

V. : Et comment tu fais pour les apprendre ?

Q. : Heu...

V. : Comment est-ce qu'elle fait la maîtresse pour t'apprendre des nouvelles choses ?

Q. : Elle explique, après je fais,...

V. : Et comment tu sais que tu as appris quelque chose ? Parce qu'après par exemple tu arrives à utiliser ce que tu as appris dans une autre fiche par exemple ?

Q. : Oui.

V. : D'accord. Est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies dans la classe ? Où c'est trop facile ce que la maîtresse raconte ?

Q. : Oui.

V. : Oui ? Des fois c'est trop facile ?

Q. : Oui.

V. : Et qu'est-ce que tu fais si c'est trop facile ?

Q. : Je fais, après je relis, après je vais aller montrer à la maîtresse.

V. : Et si tu t'ennuies, des fois, tu fais des bêtises dans la classe ?

Q. : Non.

V. : Est-ce qu'il y a des fois où par contre tu comprends pas ce qu'elle raconte la maîtresse ? Où c'est trop difficile ?

Q. : Parfois oui.

V. : Et là tu fais quoi ?

Q. : Là j'essaie, si c'est trop dur je vais vers elle.

V. : Et là, la maîtresse te réexplique ?

Q. : Oui.

V. : Ok super. Est-ce que tu as envie de me raconter encore quelque chose ou est-ce que c'est tout bon pour toi ?

Q. : C'est tout bon pour moi.

V. : Alors je te remercie. Bonne journée.

10.2.4 T., élève de la CES 2, 21 janvier 2015

V. : Alors aujourd'hui je rencontre T., qui est en CES 2. T., quel âge as-tu ?

T. : 10 ans.

V. : Et est-ce que tu arrives à me raconter les activités que tu fais dans une journée à l'école ?

T. : La gym, heu, travail personnel, les maths, lecture, heu, les ateliers, les fiches, patinoire.

V. : Comment est-ce qu'elles sont organisées les activités dans la journée ? Est-ce que tous les mercredis c'est la même chose ? Tous les jeudis c'est la même chose ?

T. : Non, différent !

V. : Mais chaque jeudi tu fais la même chose ?

T. : Non !

V. : Le même genre d'activité ?

T. : Oui.

V. : Par exemple tu fais du français, ensuite des maths, ensuite la gym ?

T. : Jeudi on fait la gym, des fois on fait des maths, des fois c'est la même chose, des fois c'est pas la même chose.

V. : D'accord, est-ce que le matin la maîtresse explique ce qu'il y aura pendant la journée ?

T. : Oui.

V. : D'accord. Et puis est-ce qu'il y a certaines activités où vous faites du travail en groupe ?

T. : Oui.

V. : D'accord, par exemple quoi comme activités ?

T. : Des jeux, des jeux, des labyrinthes, on fait des groupes, on est 3, on décide... Quelqu'un va au labyrinthe.

V. : Vous faites du français aussi des fois en petits groupes ? Ou des maths ?

T. : Des maths, du français...

V. : Plein d'activités...

T. : Oui.

V. : Et puis est-ce qu'il y a des activités où tu travailles tout seul à ta table ?

T. : Oui.

V. : Quoi par exemple ?

T. : Travail personnel, des fiches de maths...

V. : Et de français aussi ?

T. : Oui aussi.

V. : Est-ce que tu apprends de nouvelles choses dans la classe ?

T. : Oui.

V. : Oui, et comment est-ce que tu sais que tu les apprends ?

T. : Je sens.

V. : Et comment tu sens ça ?

T. : Par exemple je sens, je sens des choses. Quand je sais pas je fais des fautes, ça veut dire que je sais pas, j'apprends encore.

V. : Et puis quand ça y est, tu sais que c'est bon, comment est-ce que tu sais que c'est bon que c'est appris ?

T. : Quand je fais tout juste, c'est que j'ai appris.

V. : Quand tu fais tout juste tu as appris ! Et puis est-ce que des fois tu t'ennuies dans la classe ? Est-ce que c'est trop facile ce que la maîtresse raconte ?

T. : Des fois travail personnel j'ai pas envie de faire, y a rien qui me plaît.

V. : Alors ce que je te demande, c'est une autre question, si par exemple H. ou Ch. expliquent quelque chose, c'est trop facile et tu t'embêtes ?

T. : Quand je vois la fiche, je dis c'est facile ou difficile.

V. : Et si c'est facile, tu fais quoi ?

T. : Ben je commence à faire...

V. : Et tu dis que c'est trop facile à la maîtresse ?

T. : Non.

V. : D'accord. Et puis est-ce qu'il y a d'autres moments ou par contre c'est trop difficile ce qu'H. ou Ch. racontent et que tu ne comprends pas ?

T. : Heu... non.

V. : Ben c'est génial ! Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose par rapport à tout ça ?

T. : Non !

V. : Alors merci T.! Bonne journée.

10.2.5 B., élève de la CES 2, 21 janvier 2015.

V. : Bonjour B., tu es en CES 2. Et quel âge tu as, B. ?

B. : J'ai 8 ans.

V. : Tu as 8 ans. Et puis est-ce que tu arrives à me raconter quelques activités que tu fais pendant la journée d'école ?

B. : Pas très beaucoup.

V. : Tu fais quoi par exemple à l'école ? Du français.

B. : Du français, la dictée.

V. : oui.

B. : Et les calculs.

V. : Et puis comment est-ce que c'est organisé ? Le matin la maîtresse t'explique ce que tu vas faire pendant la journée ?

B. : Oui.

V. : Est-ce qu'il y a des activités où tu travailles avec un autre enfant, en petit groupe ?

B. : Oui.

V. : Oui, quoi par exemple ?

B. : Des jeux de maths.

V. : Les jeux de maths vous faites en petits groupes ? Tu travailles avec quel copain ?

B. : C'est que les maîtresses qui disent.

V. : C'est les maîtresses qui choisissent ?

B. : Oui.

V. : D'accord. Et puis est-ce qu'il y a des choses où tu travailles tout seul à ta table ?

B. : La dictée. Pis l'écriture.

V. : Ah oui ! Et puis les évaluations ?

B. : Oui.

V. : Et puis, comment est-ce que tu sais que tu apprends des nouvelles choses à l'école ? Comment est-ce que tu le sais ?

B. : Parce qu'après on fait les calculs plus difficiles.

V. : D'accord, donc quand tu sais bien faire certains calculs, après la maîtresse elle t'en donne des plus durs ? Des plus difficiles ?

B. : Oui.

V. : ça veut dire que tu as bien appris les calculs, les premiers calculs ?

B. : Oui.

V. : D'accord, super. Et puis est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies en classe ? Ou c'est trop facile ?

B. : Oui c'est trop facile.

V. : Et puis tu fais quoi si c'est trop facile.

B. : Je sais pas.

V. : Tu restes à ta place, ou tu fais des bêtises ?

B. : Je reste à ma place.

V. : Et tu dis à la maîtresse que c'est trop facile ?

B. : Oui.

V. : Et elle dit quoi ?

B. : Je sais pas.

V. : Elle dit qu'elle va te donner quelque chose de plus difficile par exemple ?

B. : Oui.

V. : D'accord. Et puis est-ce qu'il y a des moments dans la classe où c'est trop difficile ? Ou tu n'arrives pas à faire parce que c'est trop dur ?

B. : On est au combien ? (N. B. : Il parle du numéro de question).

V. : On en est là.

B. : Oui, un peu.

V. : Et puis qu'est-ce que tu fais si c'est trop difficile ? Si tu ne comprends pas ?

B. : Je dis à la maîtresse.

V. : Ok, et puis elle fait quoi ? Elle te donne quelque chose de plus facile à faire ?

B. : Ouais.

V. : Ou elle t'aide, elle te réexplique ?

B. : : Oui.

V. : D'accord. Alors merci B. Est-ce que tu as envie de me raconter encore quelque chose ?

B. : Non.

V. : Alors bonne journée !

10.2.6 R., élève de la CES 4, 21 janvier 2015.

V. : Alors bonjour R., tu es en CES 4. Tu as quel âge ?

R. : J'ai 11 ans.

V. : Tu as 11 ans. Et est-ce que tu arrives à me raconter les activités que tu fais dans une journée à l'école ?

R. : On fait du français, on fait des maths, on dessine, on a des moments de libre. Sinon on fait la grammaire, la conjugaison, et voilà.

V. : D'accord. Et comment est-ce qu'elles sont organisées les activités pendant la journée ?

R. : Quand on fait la grammaire, on fait 2 ou 3 minutes ou 4 minutes, après le français on fait une heure, les maths on fait une heure ou deux ou trois minutes.

V. : Donc ça c'est la maîtresse qui explique le matin ce que tu vas faire ?

R. : Oui.

V. : D'accord. Et est-ce que tu peux me dire si il y a des activités où vous travaillez plutôt en petits groupes ?

R. : C'est quand on fait des jeux de maths, des jeux de français, des jeux de grammaire, des jeux de spatial...

V. : Là vous travaillez en groupe.

R. : Oui.

V. : Et si tu travailles tout seul, pour quelles activités ?

R. : Quand on fait des fiches, quand on fait des fois la grammaire, des fois c'est les maths spatial, les mathématiques...

V. : Et puis est-ce que tu apprends de nouvelles choses dans la classe ?

R. : Oui, on apprend des nouveaux verbes, les verbes du deuxième groupe, tout plein de trucs !

V. : Et puis comment est-ce que tu fais pour les apprendre toutes ces choses ?

R. : La maîtresse elle nous donne une feuille où c'est écrit les verbes, après on répète, on répète, on répète plusieurs fois, après elle nous fait presque comme un test sur les

verbes, si on sait pas elle nous donne une feuille pour répéter. Si on sait elle nous donne quand même la feuille si on a besoin, au cas où, juste pour s'aider, voilà.

V. : Et puis est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies durant la classe ? Où ce que la maîtresse raconte tu le savais déjà et du coup c'est trop facile ?

R. : Des fois les maths.

V. : C'est trop facile, tu sais déjà...

R. : La conjugaison et la grammaire...

V. : Et puis qu'est-ce que tu fais si tu t'ennuies ?

R. : Je demande à la maîtresse si je peux faire une fiche ou comme ça.

V. : Ok d'accord. Est-ce qu'il y a des moments par contre où tu es perdu, où c'est trop dur ?

R. : Non.

V. : T'as jamais l'impression que ce que la maîtresse raconte, tu ne comprends pas ce qu'elle dit ?

R. : Non je comprends.

V. : D'accord. Merci R., est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?

R. : Non.

V. Super merci. Alors bonne journée !

10.2.7 Ar, élève de la CES 4, 21 janvier 2015.

V. : Aujourd'hui je suis avec Ar. qui est en CES 4. Quel âge as-tu Ar. ?

Ar. : J'ai 12 ans.

V. : Est-ce que tu peux me raconter les activités que tu fais durant ta journée d'école ?

Ar. : Heu je fais du français, des maths, heu, de l'environnement, des évaluations, pis, pis voilà.

V. : Ok, et puis comment c'est organisé la journée d'école ?

Ar. : Ben heu... heum... ben la maîtresse elle met devant le tableau des étiquettes avec qu'est-ce qu'on va faire, elle met l'accueil, elle met le français, elle met tout ce qu'on va faire, pis après on le fait, pis voilà.

V. : D'accord, excellent. Et puis est-ce que pour certaines activités vous travaillez en groupe ?

Ar. : Heu oui.

V. : Pour quelles activités par exemple ?

Ar. : Comme la conjugaison, on va à la table du fond, après on doit mettre le verbe, le pronom, pis voilà.

V. : Et ça vous faites par deux par exemple ?

Ar. : Oui, par deux, par trois...

V. : Plus que par deux des fois ?

Ar. : Oui par trois.

V. : Alors qu'est-ce que tu fais comme activités tout seul par contre ?

Ar. : Ben les fiches, et pis l'ordi des fois.

V. : Et puis à ta table des fiches, des fiches de quoi, de maths, de français... ?

Ar. : Ouais des maths et du français.

V. : Est-ce que dans la classe tu apprends de nouvelles choses ?

Ar. : Heu... non.

V. : T'apprends jamais rien de nouveau à l'école ?

Ar. : Je sais pas.

V. : Tu fais pas que des choses que tu sais déjà ?

Ar. : Heu oui je fais quelques trucs que je savais déjà faire.

V. : Mais tu fais aussi des trucs que tu ne savais pas ?

Ar. : Heu ouais.

V. : Donc ça c'est des nouvelles choses que tu apprends...Quoi par exemple ?

Ar. : Ben les verbes, le complément du verbe en vert ou je sais plus, en noir... Et voilà.

V. : Et puis comment est-ce que tu fais pour les apprendre ces nouvelles choses ?

Ar. : Ben notre maîtresse elle nous lit ce qui est écrit dessus la feuille, après moi je relis, et puis je le fais.

V. : D'accord, excellent. Et puis comment est-ce que tu sais ensuite que tu les as apprises ces choses ?

Ar. : Ben après elle les affiche sur le mur, des fois je regarde si je sais pas, je les fais en noir...

V. : Et comment tu sais quand tu les sais pour toujours ?

Ar. : Ben je travaille je travaille, à la maison.

V. : Mais c'est quand tu sais que tu n'as plus besoin de regarder sur l'affiche que tu les sais ?

Ar. : Oui.

V. : Et est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies dans la classe, où justement la maîtresse raconte des choses que tu savais déjà ?

Ar. : Non je m'ennuie pas.

V. : Non. Mais des fois la maîtresse elle dit des choses que tu sais déjà, que tu connais déjà ?

Ar. : Oui.

V. : et ça te fait quoi dans ces moments là ? C'est comment pour toi ?

Ar. : Moi, ça fait rien.

V. : Tu écoutes quand même et puis voilà ?

Ar. : Oui.

V. : D'accord. Et puis est-ce qu'il y a des moments où ce que la maîtresse raconte c'est trop difficile, tu ne comprends pas ?

Ar. : Oui. Quelques fois.

V. : Et qu'est-ce que tu fais là dans ces moments là ?

Ar. : Ben je demande, je vais vers la maîtresse et je demande, après je redemande si je comprends pas, pis après si j'ai compris je vais travailler.

V. : Ok, d'accord. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose par rapport à ce dont nous avons parlé ?

Ar. : Non.

V. : Alors merci et bonne journée !

10.2.8 L., élève de la CES4, 21 janvier 2015 .

V. : Salut L., tu es en CES 4, quel âge as-tu ?

L. : 12 ans.

V. : D'accord, est-ce que tu peux me raconter quelles activités tu fais pendant ta journée d'école ?

L. : Ben alors je travaille, heu, je fais des fiches, quand la maîtresse elle me dit de faire des trucs ben je les fais, quand ça sonne on joue au foot, on joue à s'attraper ou des trucs comme ça.

V. : Mais pendant les moments de classe, qu'est-ce que tu fais ?

L. : De la grammaire, de la conjugaison, des maths, du français et pis voilà.

V. : Et puis, comment c'est organisé la journée ?

L. : Heu ben des fois quand la maîtresse elle dit on fait ça ben on fait ça mais des fois on fait plus tard.

V. : Le matin, elle te dit dans quel ordre les choses vont arriver par exemple ? Elle met des étiquettes ?

L. : Elle met des étiquettes au tableau.

V. : Tu sais comme ça ce qui vient après.

L. : Mmmm.

V. : Est-ce que pour certaines activités vous faites du travail en groupes ?

L. : Oui de temps en temps.

V. : Et qu'est-ce que vous faites par exemple ?

L. : Ben par exemple comme là maintenant on fait de la conjugaison, c'est pour faire une évaluation, normalement c'était prévu mais on faisait pas parce qu'on avait pas fini la fiche. Alors on va faire la semaine prochaine.

V. : Et puis quand vous travaillez en groupe, vous travaillez en groupes de combien ?

L. : Heu ça dépend les notes qu'on fait, par exemple, moi et J. on a les mêmes niveaux.

V. : Ah ok, donc là vous travaillez plutôt ensemble.

L. : Oui.

V. : Vous faites par niveaux.

L. : Mmmm.

V. : Et si tu travailles tout seul, pour quelles activités tu travailles tout seul ?

L. : Ben j'arrive moins à me concentrer, j'arrive pas très bien les choses, alors c'est mieux quand il y a pas, par exemple quand on fait des groupes, j'arrive mieux à faire les choses.

V. : Toi tu te sens mieux dans les travaux en groupe ?

L. : Oui.

V. : Mais des fois tu dois quand même faire des choses tout seul à ta table, non ? Pour quelles choses ?

L. : Alors l'évaluation, la conjugaison et la grammaire.

V. : Les calculs aussi peut être ?

L. : Oui.

V. : Est-ce que tu apprends des nouvelles choses à l'école ?

L. : Heu oui.

V. : Et comment tu les apprends ces nouvelles choses ?

L. : En écoutant, en parlant pis en réfléchissant.

V. : Et puis en répétant après ?

L. : Oui.

V. : Et est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies en classe ?

L. : Non. Jamais.

V. : Jamais ? Tu n'as jamais l'impression que ce que la maîtresse raconte tu le savais déjà ?

L. : Non.

V. : D'accord. Par contre est-ce qu'il y a des moments où ce que la maîtresse raconte c'est trop dur ?

L. : Des fois de temps en temps.

V. : Et là tu fais quoi ?

L. : Ben là heu, quand elle m'a expliqué le problème, ben j'ai direct compris. On avait chacun son problème. Moi j'ai un et J. et E. avaient castel, donc avec des cabanes, pis les autres c'étaient avec des personnes. Et avec des métiers et des personnes, pis fallait choisir c'est qui qui était ensemble donc en couple et ceux qui étaient pas en couple.

V. : D'accord et ça t'avais pas compris ?

L. : Oui j'avais compris.

V. : Mais si par exemple t'as pas compris, tu fais quoi ?

L. : Ben je lève la main pis je dis maîtresse j'ai pas bien compris.

V. : Et puis elle te réexplique ?

L. : Oui.

V. : Et en général après tu comprends ?

L. : Oui.

V. : D'accord, super. Alors est-ce que tu veux me raconter encore quelque chose par rapport à l'école, par rapport à ta classe ?

L. : Non.

V. : Alors merci L., bonne journée.

10.2.9 M., élève de la CES 5, 12 février 2015.

V. : Bonjour M.

M. : Bonjour.

V. : Alors je vais t'expliquer, aujourd'hui j'aimerais recueillir un petit peu ton témoignage sur ce que tu vis dans la classe, comment la maîtresse fait pour t'apprendre des nouvelles choses. Ok ?

M. : Oui.

V. : Quel âge est-ce que tu as M. ?

M. : 12.

V. : 12 ans. Et puis est-ce que tu peux me raconter ce que tu fais comme activités pendant la journée à l'école ?

M. : Plein de choses, je fais parfois des maths, des additions en ligne, et du travail.

V. : Mais quoi comme travail encore ?

M. : Ben du travail par exemple, heu, ...

V. : Tu fais du français ?

M. : Oui un peu.

V. : D'accord, et puis comment c'est organisé la journée d'école ?

M. : Avec l'accueil.

V. : D'abord il y a l'accueil ?

M. : Oui.

V. : Et qu'est-ce qu'il se passe à l'accueil ?

M. : Ben l'accueil, y a par exemple quelque chose qu'on veut dire.

V. : Et puis après, la maîtresse elle dit quoi ? Elle explique quoi ?

M. : Ben heu...

V. : Elle raconte comment la journée va se passer ?

M. : Oui.

V. : Est-ce que pour certaines activités dans la classe vous travaillez en petit groupe plutôt que tout seuls ?

M. : Oui.

V. : Pour quoi comme activités ?

M. : Comme ce qu'on fait avec la feuille, c'est à dire écrire. Pis aussi dessiner derrière. Sur le derrière de la feuille.

V. : Et puis quoi comme autres choses ? D'autres jours ? En groupe ou par deux !

M. : On fait les enquêtes, des mots croisés qui font comme ça, pis aussi...

V. : Des jeux des fois ?

M. : Oui des fois.

V. : Et puis quand tu travailles toute seule à ta table, c'est quoi que tu fais comme activités en général ?

M. : En général je fais des calculs, des fiches et des copains de 10.

V. : Et puis est-ce que tu apprends des nouvelles choses à l'école ?

M. : Oui.

V. : Et comment tu fais pour les apprendre ?

M. : Ben je les apprends, par exemple j'apprends à compter.

V. : D'accord. Et est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies dans la classe ? Où c'est trop facile ce que la maîtresse raconte ?

M. : Oui des fois c'est un peu difficile.

V. : Ah, alors c'est le contraire. Tu t'ennuies parce que c'est difficile ?

M. : Oui.

V. : Du coup tu es un peu perdue quand la maîtresse elle raconte des choses trop difficiles ?

M. : Oui.

V. : Et tu fais quoi dans ces moments là ? T'arrive à lever la main ou pas toujours ?

M. : Oui mais pas toujours.

V. : D'accord. Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose M. ?

M. : Non.

V. : Alors merci, super, bonne journée M. !

10.2.10S., élève de la CES 5, 12 février 2015.

V. : Bonjour S. Je vais t'expliquer, aujourd'hui je vais recueillir ton témoignage sur ton vécu dans la classe avec ce que propose la maîtresse comme façon d'apprendre. Ok ?

S. : Oui.

V. : Alors quel âge as-tu S.?

S. : Ben j'ai 13 ans.

V. : Et puis est-ce que tu peux me raconter quelles activités tu fais pendant la journée à l'école ?

S. : Ben je fais du mathématique, je fais du français, je fais de la géométrie, je fais du dessin, je fais le bricolage et puis j'essaie être plus autonome.

V. : D'accord. Et puis comment est-ce que c'est organisé la journée d'école ?

S. : Ben bien.

V. : Non mais, comment, c'est à dire, vous faites tous les jours la même chose, ou c'est surprise, ou la maîtresse elle raconte le matin ce qu'il va se passer ?

S. : Ben des fois tous les jours la même chose.

V. : Tous les lundis c'est la même chose, tous les mardis c'est la même chose ?

S. : Ben... Non.

V. : La maîtresse elle raconte quoi le matin ?

S. : Molly Moon.

V. : Ah oui, elle raconte une histoire. Mais après, elle raconte quoi ? Elle explique comment va se passer la journée par exemple ?

S. : Oui.

V. : D'accord. Et est-ce que pour certaines activités en classe vous travaillez en groupe plutôt que tout seuls ?

S. : Ben oui.

V. : Pour quelles activités par exemple ?

S. : Heu ben par exemple on fait une activité des énigmes, on travaille en groupe, avec C. des fois on joue à les cartes et des fois on se met à deux. Voilà.

V. : Et puis quand tu travailles tout seul à ta table, tu fais quoi comme activité ?

S. : Du mathématique, du français, de la géométrie.

V. : Est-ce que tu apprends de nouvelles choses à l'école ?

S. : Heu non.

V. : Tu connais déjà tout ce que la maîtresse elle raconte dans la classe ?

S. : Heu ouais.

V. : Ok, mais comment tu apprendrais des nouvelles choses alors ?

S. : Ben c'est... ben en avançant plus.

V. : Est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies en classe ?

S. : Heu non.

V. : Et puis est-ce qu'il y a des moments où quand la maîtresse elle parle tu comprends pas ce qu'elle dit parce que c'est trop difficile ?

S. : Heu des fois.

V. : Et puis là tu fais quoi, quand c'est trop difficile ?

S. : Ben je demande à la maîtresse.

V. : Ok super. Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose ou c'est bon ?

S. : Ben en fait, heu, non.

V. : Merci S., bonne journée !

10.2.11M., élève de la CES 5, 12 février 2015.

V. : Salut M., aujourd'hui je vais recueillir ton témoignage sur ton vécu dans la classe par rapport à ce que la maîtresse elle propose comme travail. D'accord ?

M. : Oui.

V. : Alors est-ce que tu peux me dire quel âge tu as ?

M. : J'ai 11 ans.

V. : Et puis est-ce que tu arrives à me raconter quelles sont les activités que tu fais pendant la journée ?

M. : Je fais du bricolage, je fais aussi des activités, et des fois je joue avec mon frère.

V. : Mais dans la classe, vraiment dans la classe ?

M. : Ah, dans la classe, ben je fais des maths, de la lecture, de l'orthographe, de la grammaire, du français et c'est tout.

V. : D'accord. Et comment est-ce qu'elles sont organisées les activités ? Est-ce que c'est tous les jours la même chose ? Est-ce que la maîtresse elle explique le matin ?

M. : Elle explique le matin.

V. : Comment ça va se passer la journée ?

M. : Oui.

V. : D'accord. Est-ce que pour certaines activités dans la classe vous travaillez en groupe plutôt que tout seuls ?

M. : Des fois.

V. : Des fois... et si tu travailles en groupe, quelles sortes d'activités tu fais en groupe ?

M. : Ben du bricolage, aussi du français, des maths...

V. : Et puis si tu travailles seul, c'est quoi comme genre d'activités ?

M. : Ben du dessin, la même chose.

V. : Aussi des fiches ?

M. : Oui.

V. : Et puis est-ce que tu apprends de nouvelles choses à l'école ?

M. : Oui.

V. : Comment est-ce que tu te rends compte que tu les apprends ?

M. : Parce que moi je les regarde, quand je connais pas, ben je vais essayer de comprendre et après je les connais.

V. : D'accord, et puis est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies en classe ?

M. : Oui.

V. : Quand ?

M. : Quand des personnes sont par deux et je suis seul.

V. : D'accord, quand tu es seul, tu t'ennuies. Mais est-ce que des fois quand la maîtresse raconte des choses c'est trop facile ?

M. : Oui.

V. : C'est trop facile, tu sais déjà les choses. Et là tu t'ennuies ?

M. : Non.

V. : Et puis est-ce qu'il y a des moments où la maîtresse raconte des choses et que tu comprends rien, tu es perdu ?

M. : Oui.

V. : Oui ? Qu'est-ce que tu fais alors à ce moment là ?

M. : Je lève la main et je dis.

V. : Tu demandes de l'aide ?

M. : Oui.

V. : Est-ce que tu as envie de rajouter encore quelque chose ?

M. : C'est bon, c'est tout.

V. : Et bien super, merci beaucoup ! Bonne journée.

10.2.12 Arn., élève de la CES 5, 12 février 2015.

V. : Salut Arn. Je t'explique pourquoi on se rencontre, j'aimerais recueillir ton témoignage sur comment tu vis dans la classe par rapport à ce que la maîtresse propose pour t'aider à apprendre. Ok ?

Arn. : Oui.

V. : Alors, quel âge as-tu ?

Arn. : 12 ans.

V. : 12 ans. Est-ce que tu peux me raconter quelques unes des activités que tu fais pendant ta journée en classe ?

Arn. : Ben on fait du français, on fait un peu de géométrie, on fait des fois des jeux de maths, on va à la gym, à la bibliothèque, on sort des fois...

V. : D'accord. Et puis comment est-ce que c'est organisé la journée ?

Arn. : ça veut dire ?

V. : ça veut dire est-ce que c'est tous les jours la même chose, le même programme ?

Arn. : Ah non non non, c'est pas tous les jours la même chose.

V. : C'est comment ?

Arn. : Un jour y a de la géométrie, un autre jour y a du vocabulaire, des fois c'est la même chose deux fois y a des maths mais c'est pas la même activité.

V. : D'accord et puis comment ça se passe pour l'organisation ? C'est la maîtresse qui explique le matin ?

Arn. : Heu ouais, oui c'est la maîtresse qui explique.

V. : Elle explique comment ?

Arn. : Et ben elle explique qu'est-ce qu'on va faire, tout ça.

V. : D'accord, elle raconte qu'est-ce qui va se passer pendant la journée.

Arn. : Ouais.

V. : Et puis est-ce que pour certaines activités dans la classe vous travaillez en petits groupes ?

Arn. : Heu oui, ça se peut, pas tout le temps.

V. : Et pour quoi comme activités par exemple ?

Arn. : Par exemple si on fait des jeux on peut se mettre par groupe.

V. : Et puis pour d'autres activités plus de français ou de maths, vous faites aussi des choses par deux des fois ?

Arn. : Ouais ça se peut.

V. : Pour quoi par exemple ?

Arn. : Ben des fois pour des ateliers de multiplication, ou bien pour du français, ...

V. : Tu as d'autres exemples ?

Arn. : Non.

V. : Et quand tu travailles tout seul à ta table, qu'est-ce que tu fais comme genre d'activités ?

Arn. : Ben je fais des maths, du français, de la conjugaison, de la géométrie et ouais, ouais.

V. : Est-ce que tu apprends de nouvelles choses à l'école ?

Arn. : Ouais la polysémie, heu... jsais pas.

V. : Mais il y a des choses que t'apprends ?

Arn. : Ouais.

V. : Tu connais pas déjà tout ?

Arn. : Non.

V. : Et comment tu fais pour apprendre ces choses là ?

Arn. : Ben j'essaie de comprendre moi même.

V. : Ce que la maîtresse elle raconte ?

Arn. : Ouais.

V. : Pis après comment tu sais que tu as appris ?

Arn. : Ben j'essaie de faire, si ça va je fais, pis si ça va pas trop ben je demande à la maîtresse.

V. : D'accord, et puis est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies dans la classe ?

Arn. : Non.

V. : Et puis est-ce qu'il y a des moments où quand la maîtresse parle, tu ne comprends pas ce qu'elle raconte parce que c'est trop difficile ? Ca arrive ça des fois ?

Arn. : Ouais ça se peut.

V. : Et là tu fais quoi ?

Arn. : Ben soit des fois j'essaie de comprendre, des fois ben après quand elle a fini d'expliquer ben je vais à son bureau.

V. : Pis tu demandes de l'aide ?

Arn. : Oui.

V. : Super, merci Arn. Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose par rapport à tout ça ?

Arn. : Non.

V. : Merci mille fois. Bonne journée !

10.2.13Ale., élève de la CES 5, 12 février 2015.

V. : Aujourd'hui, je rencontre Ale., qui est en CES 5. En fait le but de notre rencontre, c'est que tu puisses m'expliquer un tout petit peu comment tu vis dans la classe par rapport à ce que la maîtresse propose comme activités. Ok ?

Ale. : Oui.

V. : Alors quel âge est-ce que tu as Ale. ?

Ale. : 13 ans.

V. : Est-ce que tu peux me raconter les activités que tu fais pendant ta journée de classe, à l'école ?

Ale. : Ben en tout premier on lit un livre, et puis ben quelque fois tous les jeudis on lit un livre pour soi et après on répond à des questions, et aussi après on fait la conjugaison, après on a la récréation, après la récré on a ... heu...

V. : Et puis comment elles sont organisées les activités dans la journée ? C'est tous les jours la même chose ? C'est la maîtresse qui dit le matin ? Comment ça se passe ?

Ale. : C'est la maîtresse qui dit le matin.

V. : Elle explique comment la journée va se passer ?

Ale. : Mmm.

V. : Et puis est-ce que pour certaines activités dans ta classe vous travaillez en petits groupes plutôt que tout seuls ?

Ale. : Quelque fois.

V. : Et pour quelles activités ? Tu peux me donner des exemples ?

Ale. : Ben pour un jeu de maths, ou sinon un jeu de conjugaison, sinon au bricolage ou dessin.

V. : Et puis si tu travailles seul, quel genre d'activité tu fais ? Quand t'es tout seul à ta table ?

Ale. : Ben du français, des maths, de la conjugaison ?

V. : Mais c'est des fiches ? Un cahier ?

Ale. : Des fiches.

V. : D'accord. Et est-ce que tu apprends de nouvelles choses à l'école ?

Ale. : Heu oui.

V. : Et puis comment est-ce que tu sais que tu les apprends ?

Ale. : heu...

V. : Comment tu fais pour apprendre de nouvelles choses ? Tu lis, tu répètes ?

Ale. : Ben des fois je lis les consignes et puis quelques fois ça me dit des nouvelles choses.

V. : Et puis tu les apprends ?

Ale. : Oui.

V. : Et puis est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies dans la classe ?

Ale. : Non.

V. : Et puis est-ce qu'il y a des moments où quand la maîtresse elle parle, tu es perdu et tu ne comprends rien de ce qu'elle dit ?

Ale. : Rarement.

V. : Rarement, mais si ça arrive, qu'est-ce que tu fais.

Ale. : Je lève la main.

V. : Ok super. Est-ce que tu as envie d'ajouter quelque chose ou est-ce que c'est tout bon pour toi ?

Ale. : C'est tout bon.

V. : Merci beaucoup Ale. ! Bonne journée.