



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès



**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré	

Domaine de recherche Disciplines contributives

Centre Foix

MEMOIRE

La coopération à l'école: un levier pour la construction de l'autonomie?

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Agnès Morcillo	Karine Bonnal
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Agnès Morcillo - Karine Bonnal - -	
Soutenu le (jj/mm/aaaa) 22/06/18 —	

Année universitaire 2017-2018

Sauvegardez

Réinitialisez

Table des matières

Introduction.....	3
I. Les concepts clefs.....	5
I.1. Coopération et pédagogies coopératives.....	5
I.1.A. Bref historique de la coopération à l'école.....	5
I.1.A.a. Des coopératives scolaires à l'apprentissage de la coopération.....	5
I.1.A.b. Des coopératives scolaires à l'école coopérative.....	6
I.1.B. Une définition de la coopération.....	7
I.1.B.a. Coopération contre compétition ?.....	7
I.1.B.b. Coopération ou collaboration ?.....	8
I.1.C. Les conditions de la coopération.....	9
I.1.C.a. Efficacité d'un fonctionnement coopératif.....	9
I.1.C.b. La classe : communauté de vie et d'apprentissage.....	10
I.1.D. Coopération et autonomie.....	10
I.1.D.a. Se construire en tant qu'individu au sein d'un groupe.....	11
I.1.D.b. La relation entre coopération et autonomie selon Piaget.....	11
I.2. Autonomie et dispositifs d'autonomie.....	13
I.2.A. Une définition de l'autonomie.....	13
I.2.A.a. Entre autonomie et débrouillardise.....	13
I.2.A.b. Les paradoxes de l'autonomie scolaire.....	14
I.2.B. La construction de l'autonomie.....	15
I.2.B.a. Les dispositifs de l'autonomie.....	15
I.2.B.b. Autonomie politique et autonomie cognitive.....	16
I.2.C. Des questionnements à l'établissement d'une hypothèse.....	16
II. Présentation du protocole de recherche.....	17
II.1. Sélection et caractérisation de l'échantillon.....	18
II.2. Premier outil méthodologique: l'observation.....	19
II.3. Deuxième outil méthodologique: les entretiens.....	20
III. Présentation et analyse des résultats.....	22
III.1. Description des classes.....	22
III.1.A. Caractérisation des classes par rapport à l'organisation spatiale.....	23
III.1.B. Caractérisation des classes par rapport aux institutions.....	24
III.1.C. Caractérisation des classes par rapport aux critères de classes coopératives.....	25
III.2. Résultats des observations.....	27
III.2.A. L'autonomie cognitive.....	27
III.2.A.a. De la mise au travail à la capacité à se fixer des objectifs.....	28
III.2.A.b. Surmonter la difficulté et adopter une posture de chercheur.....	33
III.2.B. L'autonomie politique.....	39
III.2.B.a. Écouter et prendre la parole.....	40
III.2.B.b. Participer à la vie de la classe.....	42
III.2.C. Synthèse de l'analyse des observations.....	45
III.3. Analyse des entretiens.....	45
III.3.A. Présentation et traitement des données.....	46
III.3.B. Synthèse de l'analyse des entretiens.....	48
Conclusion.....	49
Bibliographie.....	51

Introduction

Dans les programmes de l'école primaire comme dans le Socle Commun, l'autonomie et la coopération sont présentées comme des compétences transversales. Si aucun horaire ne leur est dédié, elles sont à développer tout au long des apprentissages de façon quotidienne et continue. « Respecter ses engagements, *travailler en autonomie et coopérer*, s'impliquer dans la vie de l'école constituent les premiers principes de responsabilité individuelle et collective. », est-il écrit dans le domaine 3 du Socle (MEN, 2015). Dans les programmes d'Éducation Morale et Civique, il est également demandé à l'enseignant d'encourager « l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. » On remarque qu'à plusieurs reprises, l'autonomie et la coopération sont cités côte à côte. Existerait-il un lien entre ces deux compétences et si oui, de quel type ?

L'autonomie est aussi un des grands chevaux de bataille de tout enseignant. Comme le dit Philippe Meirieu, « à consulter les instructions ministérielles, à entendre les parents et les enseignants, on découvre que l'"autonomie" est au centre de tous les discours » (Meirieu, 2017). Mais que recouvre exactement le terme d'autonomie? Les enseignants s'entendent-ils sur une définition des comportements attendus chez leurs élèves ? Des études, comme celles de Bernard Lahire (2001), montrent qu'il existe une confusion fréquente entre « autonomie » et « travail autonome » d'une part, et « travail autonome » et « travail individuel » d'autre part, réduisant alors l'autonomie au travail individuel et l'opposant ainsi au travail collectif. D'un côté, le travail individuel développerait l'autonomie, de l'autre le travail en groupe développerait la coopération, sans qu'il y ait de lien entre les deux compétences. Or, on peut se poser la question de la validité de ces représentations.

Par ailleurs, quels dispositifs ou quelles pratiques les enseignants mettent-ils en place pour développer l'autonomie chez leurs élèves et quelle place donnent-ils à leurs élèves pour s'exercer à l'autonomie ? Il peut sembler en effet paradoxal d'espérer voir des élèves devenir autonomes dans un

environnement scolaire où s'impose à eux une dépendance constante par rapport à l'autorité du maître.

C'est pourquoi certaines pédagogies cherchent à réinventer les relations au sein de la classe afin de permettre aux élèves de devenir progressivement acteurs et auteurs de la vie de la classe et des apprentissages. C'est l'ambition des pédagogies dites « coopératives ». Celles-ci proposent une reconfiguration des rapports entre élèves, savoirs et enseignant, vers un fonctionnement plus horizontal où les élèves ont un réel pouvoir d'action et d'expression. Rendre les élèves acteurs de leur apprentissage, n'est-ce pas là une définition du « devenir autonome » ? Puisque telle est la finalité de ce type de pédagogie, dans quelle mesure un fonctionnement de classe coopératif permet-il l'apprentissage de l'autonomie ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre par ce travail.

Dans un premier temps, nous tenterons de définir les concepts clefs de notre problématique. Dans un deuxième temps, nous présenterons le protocole de recherche établi. Enfin, nous analyserons les données rassemblées sous l'angle de notre problématique.

I. Les concepts clefs

I.1. Coopération et pédagogies coopératives

Le terme de « pédagogies coopératives » englobe plusieurs courants pédagogiques, tels que la pédagogie institutionnelle, fondée par Fernand Oury, la pédagogie de projet, impulsée par John Dewey, et la pédagogie Freinet, du nom de son fondateur. Chacune présente ses spécificités mais toutes promeuvent une part d'action commune entre les élèves coopérateurs. Dans ce travail, nous ne nous attarderons pas sur les différences entre ces courants et nous choisirons de parler des pédagogies coopératives dans leur ensemble, pour ce qu'elles ont de commun.

I.1.A. Bref historique de la coopération à l'école

La coopération n'est pas un concept récent dans le champ de l'éducation et de l'enseignement scolaire. Elle apparaît à la fin du XIXe siècle alors que la classe ouvrière est en lutte pour ses droits. Apparaît un besoin d'éduquer les jeunes générations à la conscience d'autrui et en même temps à l'émancipation individuelle. « Le but de la coopération est de faire des hommes, des hommes responsables et solidaires pour que chacun d'eux s'élève à une pleine vie personnelle et, tous ensemble, à une pleine vie sociale » (Mabilleau, 1900). La coopération est donc perçue à ce moment-là comme le moyen de former - de « faire » - des hommes libres et des citoyens responsables. On retrouve ici les deux missions éducatives de l'école de la République : assurer l'émancipation individuelle et la cohésion sociale. Cette volonté, à la fois sociale, éducative et politique, se concrétise par la création de l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) en 1929 et la naissance des coopératives scolaires.

I.1.A.a. Des coopératives scolaires à l'apprentissage de la coopération

Créées au départ pour répondre au besoin d'aide financière des familles ouvrières, les coopératives scolaires deviennent de véritables laboratoires d'éducation à la citoyenneté par la citoyenneté. Elles se définissent en tant que « sociétés d'élèves gérées par eux avec le concours des enseignants en vue

d'activités communes » (OCCE, 1949). Assez tôt encouragées par l'Institution, les coopératives scolaires se développent dans de nombreuses écoles primaires et revendiquent d'être l'éducation citoyenne en actes.

Mais il apparaît rapidement que la création d'une coopérative ne garantit pas à elle seule la mise en œuvre des valeurs de solidarité et de coopération. Les porteurs de projets coopératifs perçoivent très tôt la nécessité de former à la coopération, tant celle-ci semble limitée par l'intérêt individuel. C'est pourquoi, l'OCCE se donne pour mission d' « encourager dans les écoles, à tous les degrés, l'enseignement de la coopération, dans les limites des programmes et règlements officiels » (Perrotin, 2007).

Du côté de l'Institution scolaire, plusieurs inspecteurs défendent cet apprentissage, allant pour certains jusqu'à envisager d'en faire une matière obligatoire dans les programmes. Si ce projet n'a jamais vu le jour, la coopération a néanmoins été reconnue progressivement comme une compétence à acquérir - comme finalité et non plus seulement comme un moyen - jusqu'à devenir une compétence du Socle Commun et des Programmes de 2015.

1.1.A.b. Des coopératives scolaires à l'école coopérative

L'un des inspecteurs ayant permis la diffusion de la coopération à l'école est Barthélémy Profit. Il défend une « école coopérative », c'est à dire une « école où l'instruction n'est pas le seul but exclusif, mais [...] où l'on vise surtout à former par une pratique particulière facilitée, l'être pensant [...], l'être moral [...] et l'être social [...] » (Profit, 1922). Réfutant l'autoritarisme parfois dictatorial des maîtres et la compétition entre les élèves, Profit étend la coopération au fonctionnement général de la classe, n'hésitant pas à modifier les rapports de hiérarchie entre élèves ainsi qu'entre enseignant et élèves :

L'école coopérative, c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants, livrés en certains domaines à leur initiative, apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté. (Profit, 1922)

Autrement dit, l'école coopérative donne pour la première fois du pouvoir à l'élève tout en lui donnant un cadre pour qu'il puisse s'exercer à l'usage de ce pouvoir. L'inspecteur ne s'en cache pas : l'enjeu est éminemment politique. Il s'agit de changer l'école pour changer la société.

On ne saurait enfin parler de la coopération à l'école sans citer Célestin Freinet, l'une des figures principales de ce mouvement. Avec cet instituteur, la classe entière se transforme en coopérative, pensée comme une communauté de vie et de travail : « ce sont les enfants qui prennent en main effectivement l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans leur école » (Freinet, 1946). L'enseignant devient alors coopérateur parmi les coopérateurs, à mesure que les enfants s'emparent de la liberté d'entreprendre (et d'apprendre) qui leur est offerte.

I.1.B. Une définition de la coopération

Le concept de coopération recouvre des acceptions diverses. Souvent considéré comme l'antonyme de compétition, on le confond aussi avec collaboration, les deux termes étant parfois intervertis. C'est pourquoi il est important de bien le définir.

I.1.B.a. Coopération contre compétition ?

Commençons d'abord par examiner la « coopération » au regard de son antonyme, la « compétition », et voyons dans quel cas l'une est l'autre peuvent être les plus appropriées à l'école. Dans la compétition, l'autre est un adversaire qu'il s'agit de dépasser en performance. Elle repose donc sur l'opposition interindividuelle, chacun faisant obstacle à la réussite de l'autre, car il s'agit d'être « meilleur que ». S'en suit une hiérarchisation des individus (explicite ou tacite), fondée sur la comparaison mutuelle. Dans la pensée courante, la compétition serait un facteur d'émulation, motivant l'individu à repousser ses limites. Or, des études ont montré que cela n'est vrai que si chaque individu sait ou croit qu'il a des chances de gagner (Baudrit, 2005). La compétition à l'école « présente donc l'inconvénient de laisser sur le bord un

bon nombre d'élèves qui, en d'autres circonstances, n'auraient pas connu le même sort. » (ibidem).

1.1.B.b. Coopération ou collaboration ?

Là où la compétition est une relation d'opposition entre individus ou entre groupes d'individus, la coopération et la collaboration sont au contraire une association des forces individuelles dans une même direction. Mais quelle différence existe-t-il alors entre les coopération et collaboration ?

La distinction sémantique n'est pas évidente. Il existe des définitions variables et parfois même antagonistes. Pour ce travail, nous avons choisi les significations les plus proches des celles utilisées dans les programmes 2015-2016. Si l'on en croit les programmes de l'école maternelle, l'enfant est d'abord capable de collaborer avant d'être en mesure de coopérer. Il y aurait donc une complexification de la première compétence à la seconde. Nicolas Go explique cette complexification de la façon suivante : collaborer consisterait « seulement à s'adjoindre l'action de l'autre dans un partage des tâches » tandis que coopérer supposerait « des phénomènes de désir, d'amitié, de désintéressement. » (Go, 2009). Dans la coopération, précise-t-il, « je n'utilise pas l'autre pour satisfaire mes intérêts personnels (ce que font les collaborateurs, à condition bien sûr que leurs intérêts convergent), je m'associe à l'autre pour créer une œuvre commune » (ibidem).

Prenons l'exemple d'un jeu collectif très connu de la maternelle – le jeu des déménageurs – où les enfants doivent transporter des objets d'un endroit à un autre dans le but d'en amener le plus possible en un temps donné. Pour l'enfant qui collabore, il lui suffit d'accepter d'adjoindre son action à celle des autres, de « faire à côté de ». Son but premier peut tout à fait être de manipuler personnellement des objets. L'intérêt commun est secondaire. Dans la coopération, le but commun est au contraire premier pour les acteurs. Dans notre exemple, l'enfant qui coopère se soucie moins de manipuler à lui-seul des objets que d'aider à la réussite du projet commun. Il choisira par exemple de s'associer à un camarade pour transporter plus facilement un objet lourd. Mais cela est bien plus complexe : il doit d'abord être capable se décentrer pour viser

l'efficacité du groupe, puis interagir, communiquer, convaincre son associé peut-être, et enfin coordonner ses gestes avec celui-ci.

Il y a donc dans la coopération, telle que nous l'entendrons dès à présent dans ce travail, une dimension interactionnelle et communicationnelle très forte et qui n'existe pas forcément dans la collaboration. Coopérer, c'est « opérer avec » vers un but commun.

I.1.C. Les conditions de la coopération

La coopération ne va pas de soi, comme on l'a vu plus haut. Elle demande un effort qui suppose une envie ou un besoin d'aller vers l'autre. Quelles sont alors les conditions qui donnent sens à la coopération ?

I.1.C.a. Efficacité d'un fonctionnement coopératif

Plus le groupe est hétérogène en habiletés, connaissances, façons d'apprendre et de penser, plus il est efficace dans un fonctionnement coopératif (Baudrit, 2005). Remarquons que l'hétérogénéité d'une classe devient alors, non plus une difficulté telle qu'elle est souvent considérée, mais un avantage.

D'autre part, plus l'interdépendance des acteurs dans la tâche est grande, plus les échanges seront spontanés et nombreux. Toutes les tâches ne mènent donc pas nécessairement à la coopération. Certaines peuvent même être inappropriées. La coopération acquiert un réel intérêt dans les situations-problèmes car celle-ci conduit les groupes à se poser des questions, faire preuve d'initiatives, exprimer des idées novatrices. En revanche, dans le rappel de connaissances ou la mobilisation de savoir-faire déjà maîtrisés, la compétition peut s'avérer plus efficace. Il n'y a donc pas lieu de la bannir du cadre scolaire, mais plutôt de l'utiliser à bon escient. Des études montrent par exemple que la compétition entre deux groupes peut renforcer la coopération au sein même de chaque groupe. On parle alors de « coopération compétitive » (Baudrit, 2005). Elle accroît, selon des études menées par des chercheurs américains, la cohésion intra-groupale. Cependant, elle présente le danger de susciter plus facilement une hostilité inter-groupale.

En somme, la coopération offre l'avantage d'atténuer la distance sociale entre individus ou entre groupes, faisant du but ou du projet commun un point de rencontre.

I.1.C.b. La classe : communauté de vie et d'apprentissage

Toute coopération suppose en effet la poursuite d'un but ou d'un « projet » commun. C'est pourquoi la notion de projet est centrale dans la coopération. La « pédagogie » ou « démarche de projet » fait d'ailleurs partie intégrante des « pédagogies coopératives », comme nous le verrons également dans notre enquête. Notons que dans les programmes comme dans le Socle, ces deux notions vont presque toujours de paire. En effet, c'est « dans le cadre d'activités et de projets collectifs » ou « à travers la réalisation de projets » que les élèves devront être amenés à coopérer. Ou encore : « La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer en groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production » (MEN, 2015). La production finale peut être matérielle ou immatérielle (production de savoirs ou de pensées) et importe moins la qualité de celle-ci que la façon dont elle a été produite.

Le projet constitue finalement le support et le moteur de la coopération, sans quoi cette dernière serait vide de sens, car « l'enjeu de la coopération, c'est la création, en communauté d'action » (Go, 2009).

I.1.D. Coopération et autonomie

La mission de l'école n'est pas seulement d'instruire mais aussi d'éduquer. Or, éduquer, c'est prendre en compte l'être dans toutes ses dimensions (Leleux, 2008): l'être singulier, l'être social et le citoyen. Cela suppose de développer chez lui trois compétences : l'autonomie, la coopération et la participation. Claudine Leleux montre que ces compétences sont interdépendantes : l'individu-sujet ne se construit pleinement que dans son rapport avec l'autre (la société) et ce qui est déjà institué (l'État).

1.1.D.a. Se construire en tant qu'individu au sein d'un groupe

Nicolas Go va jusqu'à dire que le principal enjeu de la coopération est en réalité la création de « soi-même ». En effet, explique-t-il, l'individu-élève se construit à la fois cognitivement et moralement dans cette « communauté d'action » qu'il sert et qui le sert. D'une part, dans une classe à fonctionnement coopératif, l'élève est amené à produire lui-même et avec ses pairs des savoirs, de la pensée, des règles et des savoir-faire que la communauté va pouvoir valider. L'élève se construit alors avec et grâce à ses pairs en tant qu'être sachant et pensant. Il s'instruit et s'outille par les autres, qui vont également donner de la valeur à ce qu'il sait ou sait faire. D'autre part, l'élève fait aussi l'expérience de l'altérité rencontrée dans un rapport d'égalité et de réciprocité : l'autre est découvert progressivement comme un « autre soi » (alter ego) tandis que simultanément le soi se laisse altérer pour devenir un « soi-même autre » (ego alter). Finalement, pour le philosophe, la coopération permet la rencontre de l'autre tout comme la rencontre de soi, de ses limites et de ses possibilités.

Pour Claudine Leleux également, la coopération à l'école permettrait la construction de l'autonomie individuelle, en même temps qu'elle permettrait l'apprentissage de la réciprocité et de l'égalité. L'auteure reprend ici les thèses de Piaget. « La contrainte, imposée de l'extérieur et se référant au respect unilatéral, induit l'hétéronomie (la loi de l'autre) alors que la coopération favorise l'autonomie (l'adhésion volontaire à la loi pour des raisons de réciprocité) » (Piaget, 1932).

1.1.D.b. La relation entre coopération et autonomie selon Piaget

Si la coopération permet la construction de soi au sein du groupe, elle s'appuie cependant sur une relation d'interdépendance qui pourrait sembler contradictoire avec le développement de l'autonomie. Pourtant, certains travaux comme ceux de Jean Piaget, tendent à démontrer qu'un fonctionnement coopératif favorise au contraire le développement de l'autonomie.

Tout d'abord, une autorité unique « dispense l'élève de réflexion » (Piaget, 1932). A l'inverse, la rencontre des idées dans leur diversité (ce que permet la coopération) est de nature à éveiller les questionnements, à faire

douter l'enfant, à prendre en compte la variété des points de vue et à vérifier des connaissances en multipliant les sources sûres, voir en faisant sa propre enquête. Pour Piaget, c'est la démultiplication de l'autorité et son objectivation qui permet à l'enfant de passer progressivement de l'hétéronomie à l'autonomie de pensée (autonomie cognitive).

En outre, du côté de l'autonomie morale ou « politique » (Lahire, 2001), l'auteur démontre que par l'expérience de la coopération et de ses multiples contraintes l'enfant devient convaincu de la nécessité d'instaurer et de respecter des règles. C'est ainsi que la règle « lui deviendra compréhensible, qu'elle s'intériorisera » (Piaget, 1932). Piaget plaide pour une « morale autonome » fondée sur la coopération « dont le principe est la solidarité et qui met tout l'accent sur l'autonomie de la conscience » (ibidem). Il accorde également une importance cruciale aux relations de réciprocité qui se jouent dans la coopération :

Il faut que, des actions et réactions des individus les uns sur les autres, naisse la conscience d'un équilibre nécessaire, obligeant et limitant tout à la fois l'alter et l'ego. Cet équilibre idéal, entrevu à l'occasion de chaque dispute et de chaque pacification, suppose naturellement une longue éducation réciproque des enfants par les autres. (Piaget, 1932)

En somme, pour Piaget, la coopération est nécessaire à la fois au développement logique et au développement moral de l'individu. En effet, sur le plan logique, la coopération dans la construction de la connaissance « refoule la conviction spontanée et la confiance aveugle en une autorité unique [et implique] une reconnaissance des principes de logique formelle, nécessaires à la recherche commune » (ibidem). Sur le plan moral, elle conduit l'élève à juger « objectivement des actes et consignes d'autrui » puis dans un second temps au « refoulement de l'égoïsme », à « l'acceptation des normes de réciprocité » et enfin à « l'intériorisation des règles » (ibidem). Une phase constructive succède alors à une phase critique nécessaire qui permet le passage de l'hétéronomie à l'autonomie.

I.2. Autonomie et dispositifs d'autonomie

L'autonomie est « fréquemment évoquée à propos des apprentissages scolaires fondamentaux (lecture autonome, production autonome de textes...) » (Lahire, 2001). Elle est « présente dans nombre de locutions telles « qu'élève autonome », « travailler de manière autonome » ou « favoriser l'autonomie de l'enfant » » (Durler, 2015). « Catégorie discursive largement répandue dans l'univers scolaire » (ibidem), elle sert également à « qualifier les qualités et comportements attendus de la part des élèves » (ibidem): on dira par exemple qu'un élève manque d'autonomie par opposition à l'élève idéal autonome. Cette notion est donc utilisée d'une part à des fins d'évaluation. D'autre part, elle peut l'être à des fins de justification. C'est en effet en son nom que sont mis en place de nombreux dispositifs et outils pédagogiques, que sont par exemple les plans de travail et les ateliers auto-correctifs.

I.2.A. Une définition de l'autonomie

Mais qu'entendons-nous exactement par autonomie ? « Ici, plus que dans aucun autre domaine, il nous faut être concrets, dire précisément de quoi nous parlons. » (Meirieu, 2017). Car il est vrai que le terme, abondamment utilisé dans le milieu éducatif, recouvre des représentations et des pratiques assez hétéroclites. Nous commencerons par définir plus précisément ce concept dans le champ scolaire, avant de nous intéresser aux dispositifs qui le soutiennent.

I.2.A.a. Entre autonomie et débrouillardise

Héloïse Durer s'est attachée à former une « définition indigène » de son terrain d'enquête en rassemblant des indices significatifs par entretiens et lecture de bulletins scolaires.

Il en ressort une « autonomie qui serait attachée à la capacité de l'élève à réaliser seul et avec succès son travail scolaire : lire seul un texte ou une consigne, réaliser seul des exercices, utiliser des ouvrages de référence » (Durler, 2015). L'élève « idéal » mis en évidence par ses recherches est « celui

qui comprend rapidement ce qui lui est demandé de faire ou ce qui lui est expliqué. Il n'est donc pas nécessaire de s'en occuper. » (ibidem) Cette définition rejoint la « figure idéaltypique » de l'élève autonome que Bernard Lahire a pu extraire de ses propres recherches. Du côté du « pôle politique », l'élève autonome est un élève qui respecte les règles de discipline sans qu'il soit besoin de les lui rappeler. Du côté du pôle cognitif,

l'élève autonome est celui qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître, sans poser de question, qui sait lire avec les yeux et résoudre par lui-même un problème, qui sait se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules consignes écrites... » (Lahire, 2001).

Ces définitions « indigènes » ou de terrain permettent de poser un premier constat. Tout d'abord, ce que rejettent les enseignants, c'est une trop grande dépendance de l'élève à l'égard de leur personne. Ensuite, on constate que « travail autonome » est souvent entendu par les enseignants comme un strict équivalent de « travail individuel ». Par conséquent, « l'autonomie la plus fréquemment pensée à l'école est fondamentalement une autonomie individuelle » (Lahire, 2001). A contrario, « l'idée d'une autonomie collectivement assurée [...] n'a pas cours dans les discours contemporains qui privilégient les compétences individuellement acquises. » (ibidem).

Dans ce « faire seul » « sans l'aide du maître » et « sans poser de question », on peut y voir une forme de « débrouillardise », pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu, souvent confondue avec une véritable autonomie, « en tant qu'elle est apprentissage à la capacité de se conduire soi-même » (Meirieu, 2017) dans un milieu donné.

1.2.A.b. Les paradoxes de l'autonomie scolaire

L'autonomie comprise dans le milieu scolaire est d'abord une autonomie bien spécifique, qui n'est pas « la capacité générale et transversale à s'adapter à n'importe quel type de situation, mais une autonomie articulée à une culture écrite scolaire et à des dispositifs objectivés » (Lahire, 2001).

Dans cette culture majoritairement « écrite », l'autonomie s'appuie fortement sur le savoir-lire et le savoir-écrire. Faut-il en conclure qu'il n'existe pas d'autonomie scolaire sans compétences de lecture et d'écriture bien

maîtrisées ? Par ailleurs, dans cette culture « scolaire », « l'autonomie se place dans un cadre normatif bien précis » où l'élève autonome est un élève qui n'est ni trop dépendant de la personne de l'enseignant ni trop indépendant des règles de vie collective et des savoirs enseignés, un juste milieu difficile à situer pour certains élèves (Durler, 2015). Enfin, il est demandé à l'élève autonome d'être à la fois capable de s'auto-contraindre et de s'engager librement dans le projet de l'Institution scolaire. En tant qu'auto-contrainte, l'autonomie est un but à atteindre, une capacité à construire. Tandis qu'en tant qu'engagement, l'autonomie est un point de départ et un moyen : une « liberté dont l'élève doit faire l'expérience afin de s'approprier de lui-même savoirs et règles scolaires » (ibidem). Il faudrait donc s'appuyer sur une autonomie qui n'existe pas encore pour accompagner sa construction. Comment faire face en tant qu'enseignant à cette contradiction ? Un début de réponse est donné par Rousseau dans L'Émile (1762): tout est préparé en amont pour que l'élève exerce sa liberté et qu'il en éprouve en même temps les limites.

I.2.B. La construction de l'autonomie

La solution se trouverait donc dans l'aménagement d'un contexte particulier. L'étude de Bernard Lahire va dans le sens de cette hypothèse. En effet, il relève dans ses observations au moins trois éléments essentiels sur lesquels repose l'autonomie de l'élève: la transparence (« que tout soit dit à l'élève [...] explicité à son attention ») ; l'objectivation (que tout – savoirs et règles - soit un maximum extérieur aux personnes en présence) et la publicisation (que les élèves puissent se référer à des éléments visibles).

I.2.B.a. Les dispositifs de l'autonomie

Plus précisément, un certain nombre de « dispositifs pédagogiques » (Bonnéry, 2009) peuvent être mis en place par les enseignants. On distinguera le « dispositif » de l'« outil » pédagogique par sa dimension systémique, en ce qu'il permet d'« établir des liens, dans un même contexte, entre différents éléments de nature divers (objets, discours, pratiques, éléments architecturaux,

etc.) » (Durler, 2015). Un dispositif a nécessairement des effets : il peut permettre comme il peut réprimer. Il s'agira donc de regarder si les effets sont en adéquation avec la volonté qui les a mis en place. Il peut y avoir un écart plus ou moins important, car, pour qu'un dispositif fonctionne, il ne lui suffit pas d'exister, il faut qu'il ait été assimilé par les individus et qu'il soit en permanence pratiqué.

1.2.B.b. Autonomie politique et autonomie cognitive

On a déjà pu distinguer « deux pôles où est susceptible de s'exercer l'autonomie de l'élève » (Lahire, 2001): un pôle « politique » où l'élève est amené à intérioriser des règles de vie collective ; et un pôle « cognitif » où l'élève apprend à apprendre. Ces pôles ne sont bien sûr que partiellement dissociables les uns des autres, mais ils permettent d'appréhender les dispositifs pédagogiques sans se tromper sur les objectifs poursuivis. « Les dispositifs politiques peuvent n'avoir aucun autre objectif que celui de la responsabilisation des enfants en dehors de toute visée cognitive » (ibidem). Dans le pôle politique, Lahire relève par exemple la mise en place d'instances démocratiques, comme le conseil de classe. Dans le pôle cognitif, Durler relève par exemple le plan de travail.

C'est parce qu'on a pensé un dispositif pédagogique différencié complexe, parce que les élèves sont habitués à travailler seuls, grâce à un matériel pédagogique important (fichiers d'exercices, livres, manuels, dictionnaires, feuilles polycopiées, affichages des consignes et de certains énoncés de savoirs, inscription des consignes au tableau...), que le maître peut circuler d'un groupe à l'autre ou s'attarder plus longtemps auprès des élèves les plus « faibles » sans que son absence n'entraîne l'arrêt immédiat de toute activité pédagogique. (Lahire, 2001)

1.2.C. Des questionnements à l'établissement d'une hypothèse

Au regard de ces apports théoriques, plusieurs problèmes se posent à la construction de l'autonomie chez l'élève.

Tout d'abord, une autonomie qui repose sur des dispositifs d'objectivation-publicisation par l'écrit suppose de bonnes compétences de lecture chez les élèves : « La lecture silencieuse apparaît ainsi comme la pierre

angulaire de l'autonomie scolaire en matière d'accès aux savoirs. » (Lahire, 2001). Que faire alors pour les élèves qui n'ont pas encore de compétences de lecture suffisantes ? On pourrait se poser la même question pour des compétences organisationnelles ou méthodologiques. Or, dans une classe de niveau hétérogène, les compétences des uns ne pourraient-elles pas venir en aide aux compétences des autres sans forcément créer une dépendance à l'autre durable ? En d'autres termes, l'autonomie pourrait-elle être collectivement assumée, pour reprendre l'expression de Bernard Lahire, du moins dans un premier temps ?

Par ailleurs, comment permettre à l'élève d'expérimenter cette liberté nécessaire à l'appropriation par soi-même des règles et des savoirs, tout en posant et garantissant un cadre ? Si l'on rejoint ici les thèses développées par Piaget, Claudine Leleux et Nicolas Go (Partie I.1.D), la coopération semblerait pouvoir créer des conditions favorables à la fois à l'apprentissage de l'engagement et de l'auto-contrainte.

Nous faisons donc l'hypothèse qu'un fonctionnement coopératif de classe, dans lequel les élèves apprennent progressivement à assumer un certain pouvoir et des responsabilités auparavant réservés à l'enseignant, favorise la construction d'une autonomie entendue comme la capacité à se conduire soi-même au sein d'un système de règles logiques et morales.

II. Présentation du protocole de recherche

Pour tenter de mesurer l'impact des pratiques coopératives sur l'autonomie des élèves, nous avons choisi de réaliser une analyse comparative entre trois classes plus ou moins proches des pratiques coopératives. Tout au long de ce travail, les classes seront désignées par une lettre de l'alphabet (A, B, C, suivant l'ordre dans lequel elles ont été visitées) afin de préserver l'anonymat des enseignants.

II.1. Sélection et caractérisation de l'échantillon

Afin de rencontrer des enseignants mettant en œuvre une pédagogie aussi proche que possible des pédagogies coopératives, nous avons d'abord fait appel au réseau enseignant. C'est ainsi que nous avons été mis en relation avec les classes A et C. Enfin, pour permettre la comparaison, restait à trouver une classe différant sur le plan pédagogique mais ayant des caractéristiques similaires par ailleurs afin de minimiser l'influence d'autres facteurs sur l'autonomie des élèves. Etant collègue avec l'enseignant de la classe B, nous connaissions un peu son fonctionnement, lequel semblait permettre la comparaison.

Il était cependant nécessaire de caractériser plus finement les pédagogies mises en œuvre en fonction de critères précis. Les critères choisis sont tirés d'un document publié en ligne par l'OCCE. Précisons qu'ils ont été élaborés originellement pour caractériser une "classe Freinet" prototypique, sachant qu'« il n'y a que des classes en marche vers la pédagogie Freinet », comme le précise le document. Ces critères, bien que réduisant le vaste ensemble des classes coopératives à une seule catégorie d'entre elles, présentent l'avantage d'être facilement observables. Ils rassemblent de plus les principales pratiques pédagogiques des pédagogies coopératives visant à changer le statut de l'élève et de l'adulte :

Pour rendre les élèves responsables et acteurs dans tous les aspects de la vie de l'école, et pour ne pas en rester aux mots et aux idées générales, la classe coopérative s'appuie sur un certain nombre de pratiques pédagogiques et de structures visant à déléguer réellement aux élèves une partie du pouvoir et des responsabilités de l'enseignant (OCCE 72, 2013).

Nous avons donc cherché à relever la présence ou non de ces pratiques dans les différentes classes, et si oui, à quelle fréquence. Dans un premier temps, les informations ont été relevées par l'observation, et dans un second temps, par un questionnaire enseignant. La grille d'observation (annexe I) et le questionnaire (annexe II) ont été élaborés à partir des mêmes critères. Le questionnaire permet une quantification des résultats, grâce à un choix de questions fermées et à un codage (présenté directement avec les résultats).

II.2. Premier outil méthodologique: l'observation

Pour mesurer le degré d'autonomie des élèves au regard de ces différences pédagogiques, nous avons tout d'abord choisi de réaliser des observations. Une grille d'observation a été élaborée à partir de critères d'autonomie définis par Philippe Meirieu. L'auteur se propose de définir précisément le comportement attendu par un enseignant chez un élève pour qu'il soit autonome, « pas seulement au niveau des généralités [...] mais dans chaque moment de la vie de la classe. » (Meirieu, 2017). Ces critères ont l'avantage d'être précis, observables et utilisables selon une définition à la fois individuelle et collective de l'autonomie. Nous en avons cependant écarté quelques uns et ajouté d'autres (en rouge dans le tableau) qui nous paraissaient plus pertinents pour notre approche :

Critères d'autonomie « L'élève est capable de... »
1. Comprendre des consignes pour commencer un exercice
2. Se mettre au travail
3. Se fixer un objectif d'apprentissage
4. Gérer son temps
5. Réunir les instruments nécessaires, organiser sa table
6.Demander de l'aide
7.Recourir à de la documentation pour surmonter une difficulté
8.Vérifier/corriger son travail
9.Évaluer le résultat de son action
10.Choisir des partenaires de travail en fonction de la tâche à effectuer
11.Être attentif et écouter les autres
12.Prendre la parole pour se faire comprendre
13.Se déplacer dans la classe et dans l'école pour satisfaire un besoin sans demander l'autorisation ni déranger le travail de ses camarades
14.S'organiser entre pairs
15.Résoudre un conflit

On peut reprocher à cette grille d'analyse, présentée telle qu'elle a été remplie en annexe (III), un déséquilibre entre autonomie cognitive (sur fond gris) et autonomie politique (sur fond jaune), ce qui s'explique certainement par la prédominance, dans les classes, des pratiques concernant l'autonomie cognitive sur l'autonomie politique. Notre but au cours des observations était à la fois de regarder du côté du dispositif mis en place par l'enseignant et du côté de l'effet produit chez les élèves. La comparaison des résultats des différentes classes devait permettre de rendre compte de l'impact positif ou négatif des outils et pratiques coopératives sur l'autonomie des élèves.

Critique méthodologique:

Au départ, deux journées d'observation étaient prévues dans chaque classe. Finalement, nous avons dû nous contenter d'une seule journée, voir d'une demi-journée dans la classe C. Cela s'est avéré insuffisant pour pouvoir récolter suffisamment de données. De plus, l'observation a ses limites: malgré l'outil d'objectivation (grille d'observation), l'observateur sélectionne des éléments qui attirent son attention plus que d'autres et il n'a pour point de vue que le sien.

II.3. Deuxième outil méthodologique: les entretiens

Ayant pris conscience des limites de l'observation pour notre sujet, nous avons pensé compléter notre méthodologie par des entretiens auprès des élèves. Suite à une rencontre avec Sébastien Pesce et la découverte de sa thèse sur la Pédagogie Institutionnelle, nous avons décidé, avec son accord, d'employer la même démarche que lui.

L'objectif pour nous est d'analyser la façon dont les élèves définissent ce que Sébastien Pesce appelle les "institutions", afin de mesurer le degré d'appropriation de celles-ci par les élèves. Les institutions peuvent être définies comme "l'ensemble de significations sous-jacentes organisatrices de l'environnement social" (Pesce, 2009), ici, la classe ou l'école (dans le cas des deux classes uniques). Nous pouvons aussi la définir plus simplement comme tout ce qui à un moment donné dans l'histoire de la classe a été institué par les

élèves pour répondre à une nécessité. L'institution organise le fonctionnement de la classe. Elle est identifiée par un terme précis et partagé par tous.

Pour cela, nous avons réalisé des entretiens en choisissant autant que possible un élève par niveau dans chaque classe. Nous avons également veillé à la parité filles-garçons. Certains élèves ont été choisis en fonction des observations et des informations dont nous disposions grâce à l'enseignant. Nous avons essayé de varier entre élèves supposés autonomes et élèves supposés moins autonomes. Lorsque, comme dans la classe A, des élèves avaient une faible ancienneté dans l'école, nous avons fait le choix de les interroger pour avoir une idée de l'impact de l'ancienneté dans l'école sur l'appropriation des institutions par les élèves. Au total, 15 entretiens ont été réalisés: 6 dans la classe A; 5 dans la classe B; 4 dans la classe C. La durée moyenne de chaque entretien a été de 20mn, avec une variation importante selon l'âge et la capacité attentionnelle des élèves.

Nous avons réalisé au préalable une grille d'entretien constituée des différentes institutions propres à chaque classe et susceptibles d'avoir un impact sur l'autonomie des élèves. Faute d'institution à proprement parler concernant l'organisation des apprentissages (voir III.1.B), nous avons rajouté des items comme « dépassement des difficultés » ou « entraide » qui ne sont pas des institutions mais plutôt des pratiques de classe.

Les élèves avaient tous la possibilité de refuser l'entretien ou l'enregistrement. Un seul élève a refusé d'être enregistré. J'ai donc tapuscrit au mieux son discours pendant l'entretien. Les entretiens ont été transcrits puis codés selon la liste de codages établie par Sébastien Pesce (annexe IV). Toutes les transcriptions sont également présentées en annexe (V), précédées des conventions de transcription.

Critique méthodologique:

Tout d'abord, le protocole que nous nous étions fixé n'a pas été suivi scrupuleusement. Nous n'avons pas eu la même approche avec tous les élèves. Celle-ci s'est affinée au fil du temps. Dans une même classe, des thèmes ont pu être omis avec certains élèves pour écourter l'entretien. De plus,

nous avons souvent induit des stratégies de définition en formulant des questions et des relances du type “qu’est-ce que c’est”, “comment ça marche”, “à quoi ça sert”. Dans la classe B, les relances “à quoi ça sert” et “qu’en penses-tu” étaient systématiques, ce qui n’était pas le cas dans les deux autres classes. C’est pourquoi les interventions de l’interviewer ont elles aussi été codées en fonction du type de stratégie qu’elles induisaient. De cette façon, lors du traitement des données, nous avons pu distinguer les “stratégies non induites par une relance (ou spontanées)” des “stratégies induites ou non par une relance”.

Par ailleurs, le codage des entretiens contient lui aussi une part non négligeable de subjectivité. Dans de nombreux cas, il est discutable et pose question: faut-il, par exemple, coder systématiquement les énoncés introduits par “on doit” ou “il faut” comme un énoncé normatif? Nous avons fait des choix, comme ici le choix de tenir compte du contexte d’énonciation. Il aurait été nécessaire, pour éviter un biais de subjectivité, d’avoir des regards croisés sur ce codage.

III. Présentation et analyse des résultats

III.1. Description des classes

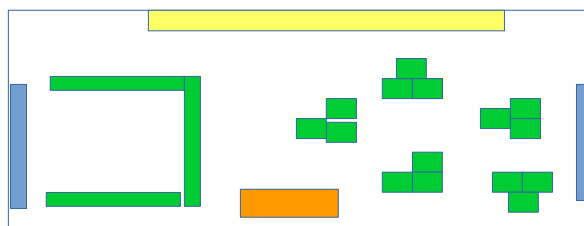
Le tableau suivant présente les informations d’ordre général sur les classes observées, lesquelles présentent un contexte relativement semblable:

	Classe A	Classe B	Classe C
Niveaux présents	GS, CP, CE1, CE2, CM1, CM2	CE1, CE2, CM1, CM2	CP, CE1, CE2, CM1, CM2
Effectif	15 + 2 arrivés en cours d’année, soit 17 élèves	21 élèves	24 élèves
Adultes présents	PE + AVS	PE + AVS	PE + AVS + stagiaire
Ancienneté de l’enseignant	20 ans	20 ans	15 ans
Sexe de l’enseignant	Masculin	Masculin	Masculin

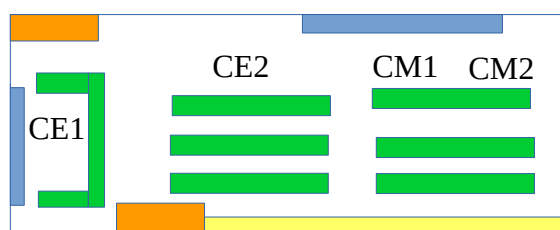
III.1.A. Caractérisation des classes par rapport à l'organisation spatiale

Au niveau de l'organisation spatiale, on remarque des différences notables. Sur les schémas qui suivent, les tables des élèves sont représentées en vert ; les tableaux en bleu ; le bureau de l'enseignant en orange ; les espaces de rangement en jaune ; le matériel numérique en gris.

Dans la classe A, deux espaces différents sont clairement identifiables : l'un dédié au travail en groupe avec des tables positionnées en U devant un tableau ; l'autre dédié au travail individuel avec des tables individuelles positionnées en îlots de niveaux hétérogènes. Le volume sonore accepté diffère selon l'espace: le premier permet des échanges à voix haute tandis que le seconde requiert des échanges « à voix blanche ».



Dans la classe B, les élèves sont regroupés par niveaux homogènes. On distingue également deux espaces différents: l'un dédié aux CE1 avec les tables positionnées en U face à un tableau blanc; le second dédié aux niveaux supérieurs avec les tables placées en lignes face à un autre tableau.



Dans la classe C, les élèves sont regroupés par îlots (comme dans A) mais de niveaux plutôt homogènes (comme dans B). Chaque îlot dispose d'un

tableau. On identifie également un second espace, dédié à la recherche informatique. La classe dispose également d'un TBI (ou d'un VPI).



On remarque donc une différence notable au niveau de l'organisation spatiale des classes A et C d'une part et de la classe B d'autre part. L'organisation en îlots montre *a priori* la volonté de l'enseignant de mettre ses élèves en relation et de permettre les échanges. L'organisation « en autobus » tend plutôt à éviter les interactions entre élèves et dirige l'attention principalement vers le tableau et l'enseignant. Nous verrons ensuite si ces hypothèses sont validées par l'observation.

III.1.B. Caractérisation des classes par rapport aux institutions

Le tableau suivant présente les institutions propres à chaque classe. Au sens strict du terme et tel que le définit Sébastien Pesce, l'institution est ce qui à un moment donné a été "institué" par les élèves pour répondre à un besoin ou à une volonté pédagogique. Nous choisirons pour ce travail d'inclure des outils, pratiques et dispositifs institués par l'enseignant. Voici celles que nous avons pu relever, d'après notre connaissance des classes:

Classe A	Classe B	Classe C
Institutions organisant la vie de la classe		
Réunion	Conseil de classe	Conseil de coopérative
Charte des droits	Charte des droits et devoirs	
Avertissement / privation d'un droit	Croix / billets de bravo	
	Ceintures	
Ministères	Chefs de rangs	
Cahier de réunion		Boîte à mots

Institutions organisant les apprentissages		
Projets		Projets
Programme de travail		
Demandes d'aide		
Sabliers		
Cahier outil		
Institutions organisant la communication et l'expression libre		
		Tour d'actualité
		Boîte à mots

D'un point de vue global, on remarque que les institutions de la classe B concernent uniquement l'organisation de la vie de la classe et plus particulièrement la régulation des comportements. La classe A, au contraire, dispose de nombreuses institutions organisant les apprentissages. Quant à la classe C, elle se caractérise par la présence d'institutions organisant l'expression libre des élèves. On constate que seul le conseil de classe, appelé aussi « réunion » ou « conseil de coopérative » est partagé par les trois classes. Il s'agit d'une instance décisionnelle hebdomadaire qui s'organise démocratiquement. Les classes A et B ont également en commun une charte qui a valeur législative, tandis que la classe C n'a pas de règles écrites.

Nous ne présenterons pas ici en détails toutes ces institutions car cela sera fait au cours de l'analyse des observations recueillies.

III.1.C. Caractérisation des classes par rapport aux critères de classes coopératives

Les observations ont permis une première caractérisation des classes. Mais tout n'était pas observable. Les questionnaires enseignants ont donc été utiles en complément. Grâce à la combinaison des deux, nous avons pu veiller à la concordance entre point de vue enseignant et point de vue de l'observateur. Les questionnaires ont l'avantage d'offrir des résultats quantifiables. Ces derniers sont présentés dans le tableau suivant :

Les élèves...	Classe A	Classe B	Classe C
Mènent des projets	Quotidiennement (3)	Occasionnellement (1)	Fréquemment (2)
Jouent un rôle dans les différentes étapes du projet*	8/8 (3)	0/8 (0)	6/8 (2)
Ont connaissance à l'avance du travail à réaliser	Oui (1)	Oui (1)	Oui (1)
Organisent leur travail scolaire	Quotidiennement (3)	Occasionnellement (1)	Fréquemment (2)
S'évaluent au niveau des apprentissages	Oui (1)	Non (0)	Oui (1)
S'évaluent au niveau des comportements	Oui (1)	Oui (1)	Oui (1)
Prennent des décisions collectives	Quotidiennement (3) - projets - récréation - règles de vie - gestion matériel - organisation travail scolaire	Fréquemment (2) - règles de vie - cantine - aménagement de la cour - toilettes extérieures	Quotidiennement (3) - règles de vie - projets - aménagement de la cour
Elaborent les règles de vie	Oui (1) → en début d'année + modifiables en cours d'année	Oui (1) → lors de la rentrée + modifiables en cours d'année	Oui (1) → lors de la rentrée + modifiables en cours d'année
Décident des sanctions avec le PE	Oui (1) → au regard de la charte, avec le ministre de la justice	Oui (1) → au regard d'un barème fixé en début d'année et de la loi	Oui (1) → mais sanctions très rares, au regard d'un code de bonne conduite
Sont auteurs de textes libres	Occasionnellement (1)	Occasionnellement (1)	Occasionnellement (1)
Ont des temps d'expression libre	Occasionnellement (1)	Occasionnellement (1)	Quotidiennement (3)
Communiquent avec l'extérieur	Fréquemment (2)	Occasionnellement (1)	Fréquemment (2)
Apprennent par tâtonnement expérimental	Quotidiennement (3)	Occasionnellement (1)	Quotidiennement (3)
Font des recherches	Fréquemment (2)	Occasionnellement (1)	Fréquemment (2)
Résultats	26	13	25

Codage des réponses :

Jamais (0) / Occasionnellement (1) / Fréquemment (2) / Quotidiennement (3)

Non (0) / Oui (1)

* 0 étapes (0) / 1-3 étapes (1) / 4-6 étapes (2) / 8 étapes (3)

Sur un maximum de 32 points, la classe B en obtient 13 tandis que les classes A et C en comptent 26 et 25, soit le double. On peut donc affirmer que les classes A et C correspondent à 80% des critères de classes coopératives choisis pour cette enquête. La classe B, bien que moins coopérative, correspond tout de même à 38% des critères. Ces résultats corroborent nos observations ainsi que le discours des enseignants sur leur propre pratique. En effet, les enseignants des classes A et C disent mettre en place une « pédagogie de projet » ou de coopération. L'enseignant de la classe B est quant à lui « en marche vers » ce type de pédagogie.

III.2. Résultats des observations

Au regard des critères préalablement choisis, nous avons essayé de relever des faits et des situations montrant une plus ou moins grande autonomie des élèves. Mais il s'agissait également de comprendre ce qui pouvait permettre ou empêcher cette autonomie. Il nous fallait donc regarder également du côté des outils, dispositifs et pratiques mis en place dans les différentes classes. L'analyse comparative a parfois permis d'éclairer des paradoxes et des solutions. Pour plus de clarté, nous l'avons organisée selon les deux pôles de l'autonomie définis par Bernad Lahire.

III.2.A. L'autonomie cognitive

L'autonomie cognitive ainsi appelée par Bernard Lahire passe par la construction de nombreuses compétences. Ne pouvant toutes les analyser, nous avons choisi certaines focales.

III.2.A.a. De la mise au travail à la capacité à se fixer des objectifs

Par l'observation, on constate que la mise au travail, comprenant le rassemblement du matériel nécessaire et la compréhension des consignes, se fait de manière particulièrement fluide dans la classe A. On entendra par fluidité : la non intervention du professeur des écoles (PE), le respect des règles instituées (volume sonore bas, déplacements calmes) et la rapidité d'exécution. Le PE se voit alors libéré pour intervenir individuellement auprès des élèves les moins autonomes. En cherchant les causes de cette fluidité, on s'aperçoit que la mise au travail semble facilitée par un ensemble d'outils inter-reliés et formant un véritable dispositif.

Planifier son travail et gérer son temps : le programme de travail et les sabliers

Dans les trois classes, le travail à réaliser dans la matinée est connu des élèves à l'avance. Dans les classes B et C, il est écrit au tableau, pour chaque niveau. Cet affichage est cependant utilisé différemment : dans la classe C, les élèves ayant terminé leurs exercices peuvent prendre l'initiative de passer à la tâche suivante, ce qui n'est pas le cas dans la classe B où l'enseignant préfère être présent expliciter les consignes suivantes. Que ce soit la classe A ou C, le choix de l'ordre de réalisation n'est pas laissé aux élèves.

Dans la classe A, les élèves ont connaissance du travail à réaliser par le « programme de travail ». Historiquement issu du « plan Dalton », « première méthode d'individualisation pédagogique créée en 1920 aux Etats-Unis » (Connac, 2009), cet outil, aussi appelé « plan de travail », a été introduit en France par Élise et Célestin Freinet qui le transforment en le reliant à la coopération (Connac, ibidem). La forme utilisée dans la classe A est assez proche de celle utilisée par Freinet. En voici un exemplaire :

Programme de travail CE2 Semaine 29		temps estimé	temps passé	m on évaluation
Grammaire	G1	15 min		*
CONJUGAISON	C1	15 min		*
Lecture	Texte 4 ex L	30 min		
NOMBRES ET CALCULS	ex A p 95	20 min		
	ex 1-2-3 p 94	20 min		T
	ex ABC p 97	20 min		
géom / mesure	page 60	20 min		
Travail personnel				

Programme de travail d'un élève de CE2 (classe A)

Il s'agit d'un document individuel et hebdomadaire qui se présente sous la forme d'un petit tableau dans lequel l'enseignant a noté les exercices à réaliser au cours de la semaine et les bilans à effectuer le vendredi au plus tard. C'est un outil collectif puisque les élèves d'un même niveau ont les mêmes exercices à réaliser. Pour certains exercices, notamment lors de l'introduction d'une nouvelle notion, une petite étoile signifie aux élèves qu'ils doivent se regrouper avec ceux de leur niveau et la lettre T annonce la présence requise de l'enseignant. Il contient également une partie individualisable, appelée « travail personnel » ou « exercices choisis » permettant à l'élève de reprendre des exercices non réussis ou de poursuivre l'avancement du projet collectif. Les exercices sont globalement fixés par l'enseignant mais il revient aux élèves de choisir l'ordre dans lequel il vont les réaliser.

Le programme s'articule étroitement avec des outils de gestion du temps : estimation de la durée de chaque exercice par l'enseignant, utilisation de sabliers par l'élève lors de sa réalisation. Il permet également l'auto-évaluation par un code couleur : « Si on pense qu'on a bien fait l'exercice on met tout vert. Si on pense qu'on a fait mais qu'on a pas tout bon on met jaune et si on pense qu'on a rien de bon on met rouge. » (Entretien n°1). La différence entre temps estimé et temps effectif est un indicateur d'acquisition tant pour l'élève que pour le PE : « on peut faire tout le temps qu'on veut mais si on

dépasse trop la limite ben ça veut dire que t'as mis trop de temps à comprendre » (Entretien n°3).

Les observations et les entretiens montrent que les élèves maîtrisent parfaitement cet outil, le justifient pédagogiquement et le défendent. Certains évoquent les progrès qu'ils ont pu faire en planification et gestion du temps. D'autres ont développé leurs propres stratégies, cherchant à allier plaisir et efficacité:

Parfois on choisit un exercice qui nous plaît pas beaucoup, suivant nos difficultés.... Et on garde le meilleur pour la fin. [...] Moi je fais un de maths un de français un de maths un de français moi je le fais comme ça. Comme ça, j'alterne un peu. (Entretien n°2)

Tous marquent un attachement particulier à la possibilité de choisir l'ordre des exercices et de varier à sa guise les disciplines concernées. Cette possibilité semble être source de motivation : « c'est bien parce que à Ginnabat, c'était juste écrit sur le tableau, c'était pas sur une feuille. Parce que là-bas on était obligé de faire tout le temps le même truc. » (Entretien n°4). Sans programme de travail,

Ben c'est pas toi qui choisirais les exercices que tu fais. Tu sais pas c'qui va te donner à faire. Ca peut te déstabiliser. Parce que s'il te donne quelque chose que t'as pas travaillé avant du coup tu peux tout le temps l'appeler et du coup c'est pas toi qui travaillerais. » (Entretien n°1)

Dans ce dernier exemple, on voit que pour cet élève de CM2, le fait de choisir l'ordre des exercices lui donne le sentiment d'être acteur de sa progression. Il sait où il en est et ce qui lui reste à travailler. Il ne se fie pas uniquement à une logique venant de l'extérieur.

Pour conclure à propos du programme de travail, on voit que cet outil fait partie d'un dispositif complexe qui permet à l'élève de développer de réelles compétences de planification, de gestion du temps et d'auto-évaluation. Celles-ci passent par une meilleure visualisation du temps qui passe, l'expérimentation libre de différentes stratégies, et une auto-évaluation systématique à la fois de sa capacité attentionnelle et de sa capacité à réussir les exercices donnés. Plus largement, le choix dans l'ordre de réalisation des exercices semble être un facteur important de responsabilisation, d'engagement, et donc d'autonomie : c'est parce qu'il y a du jeu (un espace de liberté) et de l'enjeu (de la contrainte)

que les élèves vont pouvoir apprendre à se fixer leurs propres lois (autonomos).

Comprendre des consignes : le travail en groupe et la ritualisation des activités

Le problème que pose le fait que les élèves n'avancent pas collectivement et au même rythme est celui de la compréhension des consignes. Celles-ci nécessitent en effet de bonnes compétences de lecture ainsi qu'une capacité à auto-contrôler sa compréhension.

C'est d'ailleurs pour cela que l'enseignant de la classe B fait le choix de mener chaque début d'activité : il explicite les consignes et vérifie leur compréhension auprès de chaque niveau. Cependant, il attend de ses élèves qu'ils commencent à lire en autonomie les consignes de l'exercice suivant en attendant les autres. On observe que très peu d'élèves le font, la plupart choisissent plutôt de « s'occuper » en prenant un livre. Quelques élèves se lancent à un moment donné dans un exercice sans que le PE ait explicité les consignes mais ils font une confusion: il s'agissait d'entourer des phrases ; la plupart ont entouré les mots de chaque phrase.

Dans la classe C, les élèves de CM sont laissés en autonomie sur leurs exercices de conjugaison. Ils lisent donc les consignes seuls, leurs compétences de lecture étant jugées suffisantes. Ils travaillent tous en binômes à l'exception d'un seul élève, son partenaire étant absent ce jour-là. En observant le travail de chacun, je remarque que cet élève est le seul à n'avoir pas fait suffisamment attention à la consigne. Cette situation tend à montrer l'avantage du travail à deux : la réflexivité par rapport à l'exercice semble plus grande. Dans la classe A, les élèves lecteurs lisent seuls les consignes. Si des problèmes de compréhension se posent, les élèves peuvent alors faire appel à l'aide d'un camarade ou du PE.

On voit donc que la compréhension des consignes peut poser problème même aux élèves bons lecteurs. L'entraide ou le travail à deux, comme dans la situation de la classe C, peut être une solution pour augmenter la réflexivité sur l'exercice en cours et éviter les malentendus.

Mais d'autres moyens, ne faisant pas forcément appel à la coopération, sont mis en œuvre dans les classes observées pour faciliter cette étape, notamment chez les élèves ayant des compétences de lecture plus faible, telles que la régularité dans le type d'exercices. Le choix des fichiers est important : des fichiers de lecture comme Grand Large (CP) et Rimbambelle (CE1) permettent aux élèves de retrouver les mêmes formes d'exercices : mots à prélever dans un épisode, textes à transformer, à compléter... Par ailleurs, certaines activités peuvent être ritualisées. C'est le cas de la dictée des CE1 dans la classe B, et de l'écriture des CP dans la classe C. Notons que dans la classe A, les activités des deux GS durant la matinée sont entièrement ritualisées, ce qui leur permet une autonomie complète, assumée à deux : ils reconstituent la date du jour, vérifient à l'aide d'un affichage, puis prennent les commandes du goûter en remplissant un tableau à double entrée. N'étant pas forcément d'accord, ils argumentent à voix basse.

Se fixer ses propres objectifs : la réalisation de projets collectifs

La capacité à se fixer un objectif d'apprentissage n'est pas aisée à observer. On peut supposer que pour que les élèves soient en mesure de se fixer réellement un objectif pour eux-mêmes, il faut là encore qu'ils disposent d'une certaine marge de liberté.

Dans la classe B, il était difficile de mesurer par l'observation la capacité des élèves à se fixer des objectifs d'apprentissage car cette marge de liberté était très mince. Nous avons pu observer cependant que certains élèves savent se fixer des objectifs pendant leurs temps d'occupation libre, en se documentant par exemple sur un sujet qui les intéresse.

Dans la classe A, nous avons déjà dit que le programme de travail permet une prise d'initiative de la part des élèves. Grâce au libre choix de l'ordre des exercices, les élèves apprennent à se fixer chaque matin un objectif réaliste : « j'ai réussi à me fixer un objectif de la journée et du coup j'arrivais à faire les exercices que je m'étais mis en tête » (Entretien n°3). Les entretiens montrent que certains élèves choisissent les exercices « suivant [leurs] difficultés... » (Entretien n°2), « pour pouvoir s'améliorer » (Entretien n°1). Les

ministères sont également choisis par les élèves en fonction de ce qu'ils ont à améliorer. Ils se fixent ainsi un objectif d'apprentissage sur l'échelle d'une année.

Mais c'est encore plus par la réalisation de projets collectifs, démarche centrale dans les pédagogies coopératives, que les élèves des classes A et C s'exercent à la capacité à se fixer un objectif d'apprentissage, à la fois pour eux-mêmes et pour le groupe, et sur une échelle de temps plus ou moins longue. Pour écrire une histoire vraisemblable ou réaliser des panneaux d'information sur un sentier découverte, les élèves décident eux-mêmes d'effectuer des recherches sur un sujet choisi. Pour financer un voyage de fin d'année ou des sorties culturelles, ils cherchent un moyen de faire des bénéfices (goûter collectif ou fabrication de jus de pomme) et apprennent à gérer correctement les comptes.

III.2.A.b. Surmonter la difficulté et adopter une posture de chercheur

Un des critères phares de l'autonomie cognitive de l'élève est la capacité à « surmonter une difficulté, pas seulement par le recours à l'adulte, mais aussi en revenant en arrière, en consultant un document, en cherchant l'information au bon endroit » (Meirieu, 2017). Le recours à l'adulte n'est pas exclu. Nous faisons l'hypothèse qu'il constitue un premier pas vers l'autonomie. Mais pour que l'élève puisse dépasser une difficulté avec ou sans présence de l'adulte, il doit devenir capable d'utiliser les autres ressources disponibles dans son environnement. La documentation en est une. Mais il existe dans l'environnement-classe un autre type de ressources : il s'agit des élèves eux-mêmes. En effet, non seulement chaque élève constitue une réserve de savoirs et de savoir-faire mais il peut jouer également, lorsqu'il est formé à cela, le rôle d'un petit maître ou d'un tuteur, en apprenant à « poser les bonnes questions », aidant ainsi l'élève tutoré à développer ses propres procédures. Il s'agit alors de s'appuyer sur « une autonomie collectivement assurée » (Lahire, 2001). Nous faisons l'hypothèse que celle-ci n'empêche pas mais au contraire facilite dans le même temps la construction des autonomies individuelles.

Il existe donc à notre sens trois voies complémentaires pour le dépassement des difficultés d'apprentissage : le recours à l'adulte, le recours aux pairs, le recours à la documentation.

Le recours à l'adulte

D'un point de vue global, les observations ont montré que le recours à l'adulte est non pas plus fréquent dans la classe B mais plus gênant et plus visible que dans les deux autres classes. En effet, l'enseignant reçoit de nombreuses sollicitations orales de ses élèves qui vont parfois jusqu'à se déplacer jusqu'à lui avec leur cahier. L'enseignant n'y répond pas directement. Il renvoie plutôt les élèves demandeurs vers de la documentation (leçon du manuel ou du cahier). Le PE est de plus peu disponible pour répondre aux demandes d'aide individuelles. Il gère donc ces demandes de façon collective : en reprenant une question posée par un élève à voix haute pour tout le groupe. Il est conscient de l'importance pour l'élève (notamment les plus jeunes : les CE1) d'être capable de demander de l'aide à l'adulte :

« Si vous ne comprenez pas, vous devez demander. C'est votre métier d'élève. On demande. Moi, je suis là pour vous expliquer. Si vous saviez tout, on aurait pas besoin de venir à l'école. » (Propos recueillis dans la grille d'observation, annexe I).

Mais il souhaiterait également voir ses élèves chercher par eux-mêmes en prenant le temps de « chercher » et faire appel au maître en dernier recours : « Les élèves ne savent plus chercher. Dès qu'ils sont en difficulté, ils recherchent le maître comme béquille. » (propos recueillis lors d'un entretien informel avec le PE). On retrouve ici le problème rencontré par un très grand nombre d'enseignants, comme le montrent les études de Lahire et de Durler : il s'agit de cette trop grande dépendance de l'élève à l'égard de leur personne.

Que se passe-t-il alors dans les classes A et C ? Pourquoi le recours à l'adulte est-il moins visible ? A quelles autres ressources les élèves font-ils appel pour surmonter leurs difficultés ?

Le recours aux pairs

Tout d'abord, l'observation montre que la place et la posture de l'enseignant est différente dans les classes A et C. En effet, l'enseignant est très peu en situation d'enseignement frontal mais beaucoup plus souvent assis (ou accroupi) à côté d'un élève ou avec un petit groupe. Les situations d'enseignement frontal ne servent que pour l'introduction des nouvelles notions. Le reste du temps, les élèves s'entraînent en autonomie dans un cadre coopératif. En effet, les élèves savent qu'à tout moment (à l'exception des bilans), ils peuvent demander de l'aide à un camarade sans demander l'autorisation de l'enseignant et y-compris en se déplaçant. C'est donc grâce à un dispositif de coopération que les élèves développent une autonomie assurée collectivement et que l'enseignant se trouve libéré pour intervenir auprès des élèves les moins autonomes.

L'aide entre pairs est donc constitutive du fonctionnement des classes A et C. On peut dire qu'elle est une pratique instituée. On observe cependant quelques différences de mise en œuvre entre ces deux classes. Dans la classe C, le recours aux pairs s'organisent spontanément en tant que pratique scolaire, sans passer par un outil particulier :

Ben on s'aide un peu tout le temps [...]. Si par exemple il y a quelqu'un qui a besoin d'aide on peut aller l'aider, même si n'a pas fini le travail. Ou si ya quelqu'un qui l'a fini on peut aller le dire aux autres» (Entretien n°13).

De plus, les élèves travaillent toujours en petits groupes de 2 à 4 élèves. Des binômes ont été constitués chez les CM1-CM2 pour que les élèves aient toujours un partenaire de travail. Ils partagent d'ailleurs un même manuel. Dans la classe A, les élèves sont d'abord amenés à travailler individuellement sur leur programme de travail. Ils ont ensuite la possibilité de demander de l'aide. Mais les demandes d'aide, qu'elles s'adressent à l'enseignant ou aux pairs, sont plus formalisées : elles doivent passer par l'utilisation des étiquettes-prénoms, soit en la mettant au tableau pour appeler l'enseignant, soit en la déposer sur la table d'un camarade pour faire appel à un pair. En outre, si le temps de tutorat risque de durer, les élèves se déplacent dans l'espace réservé au travail collectif. Ce

dispositif a pour but de réguler les demandes, de telle manière à ce qu'elles ne perturbent pas le travail des autres et respecter ainsi « le droit de travailler ». Il s'avère efficace sur ce point.

Il est important de mentionner que les élèves mettent en place de l'aide entre pairs dans la classe B également. Les définitions d'élèves contiennent en effet de nombreuses histoires personnelles. Mais par l'observation, nous avons vu que ces situations étaient plus rares ou moins visibles que dans les deux autres classes. Pourtant, la classe B est la seule à contenir dans sa charte le « droit d'être aidé ». Comment s'explique alors ce paradoxe ? Nos observations montrent que certaines situations d'aide entre pairs peuvent être confondues par l'enseignant avec un non respect des règles de vie et donc sanctionnées par une croix. Les élèves ne tentent pas d'expliquer le malentendu au PE. Par le biais des entretiens, on s'aperçoit que certains élèves se sont créé une règle implicite : « Il faut demander la permission pour aider » (Entretien n°11) ; « ils demandent s'ils peuvent aider les autres » (Entretien n°10). Cette règle ne semble cependant pas partagée par tous : « on doit pas bavarder mais on peut quand même aider les autres » (Entretien n°7). Il y aurait donc un certain malentendu avec des règles implicites peu claires, ce qui pourrait expliquer la faible fréquence des situations d'aide entre élèves.

L'efficacité des recours aux pairs

Concernant l'efficacité des recours aux pairs, l'observation montre l'importance d'une véritable formation des élèves-tuteurs. Car une aide peut être contre-productive si elle est trop étayée ou encore si elle est trop éloignée du problème rencontré par l'élève qui a fait appel. Le rôle du PE dans cet apprentissage est crucial. Si certains élèves apprennent par mimétisme, d'autres succombent à l'envie de donner la réponse ou bien ne parviennent pas à voir ce qui pose problème pour le tutoré. C'est pourquoi nous avons profité des entretiens pour demander aux élèves de définir « aider ». C'est sur ce thème que l'anomie est la stratégie la plus utilisée, sans distinction de classe. Les élèves définissent l'aide par ce qu'elle n'est pas : « Pas dire la réponse à celui qui ne sait pas » ; « pas faire à la place de l'autre ». Cela montre que tous

ont conscience du piège dans lequel il ne faut pas tomber. Cependant, les définitions les plus riches car proviennent de la classe A où apparaît une intention assez claire « d'expliquer » et de « faire comprendre » ainsi qu'une procédure assez précise : « Nous ce qu'on fait c'est on lui pose des questions » (Entretien n°2). Ces résultats viennent corroborer les observations qui montrent un savoir-faire maîtrisé par un bon nombre d'élèves de la classe A.

Le PE observe régulièrement les situations de tutorat. Il lui arrive d'intervenir pour expliquer au tuteur le problème que pose ses explications. En somme, les élèves de la classe A apprennent à devenir tuteurs tout au long de l'année. Ils ont une définition commune de ce qu'est l'aide dans le travail scolaire : « aider, c'est poser des questions ». Ces questions doivent permettre à l'élève en difficulté d'apprendre à se poser lui-même les bonnes questions. Ce dernier point nous semble important pour pouvoir affirmer qu'un dispositif de tutorat entre élèves participe, lorsqu'il est bien mené, à la formation de l'autonomie cognitive.

Le recours à la documentation

La documentation est le moyen le plus « dépersonnalisé » (Lahire, 2001) de surmonter une difficulté. Elle est toujours disponible pour l'élève, d'autant plus qu'elle est en général très riche dans une salle de classe: cahiers outils, dictionnaires, lexiques, affichages... Nous avons donc tenté d'observer si les élèves y avaient recours spontanément ou non.

Les résultats des entretiens tendent à montrer que les élèves des trois classes connaissent la documentation mise à leur disposition, en particulier le dictionnaire ou le « cahier outil ». Par l'observation, nous avons vu que certains élèves en faisaient usage spontanément lors de la réalisation des exercices d'entraînement. Dans la classe A, les exemples sont particulièrement nombreux : les élèves utilisent beaucoup le matériel de numération, les affichages (l'exemple des GS pendant leur rituel), ou encore le lexique en fin de fichier (l'exemple d'une élève de CE1). Dans la classe B, on a pu observer des recours au dictionnaire et au référentiel phonologique. Dans la classe C, nous n'avons relevé aucune occurrence par l'observation.

D'autres élèves ont encore besoin d'être orientés. Cela peut être fait par l'enseignant, mais là encore ce rôle peut très bien être dévolu à d'autres élèves. C'est ce que fait une élève de CE1, dans la classe B, lorsqu'elle rappelle à son voisin qu'il peut utiliser son référentiel phonologique : « le [on] tu l'as là (montre le référentiel) » (propos relevés dans la grille d'observation, annexe I). Dans cette situation coopérative, on voit bien comment un élève plus autonome, ici sur le plan de l'utilisation des ressources documentaires, peut aider un élève moins autonome à construire les mêmes compétences.

On peut se demander cependant si le recours à la documentation est suffisant pour étayer tout type de difficultés cognitives, notamment celles qui relèvent de procédures ou de stratégies mentales, d'où l'importance également de l'étayage de l'adulte et des pairs, quand bien même le dépassement de la difficulté par la seule documentation serait le plus haut niveau d'autonomie cognitive.

Mais plus largement, la capacité à mener des recherches, quelles soient documentaires, expérimentales ou sous forme d'enquête journalistique, est un autre critère important pour acquérir une autonomie d'apprentissage, ou autrement dit « apprendre à apprendre ». Quels moyens les enseignants mettent-ils alors en place pour développer ces compétences de chercheurs ?

Les recherches menées par les élèves

Nous n'avons pas pu récolter, par l'observation, de données suffisantes dans la classe B. En revanche, elles étaient abondantes dans les classes A et C où la recherche documentaire est quasiment quotidienne du fait de l'existence de nombreux projets collectifs (premier critère d'une classe coopérative). En effet, les élèves de la classe A, dont le projet est la réalisation d'un film, sont amenés à faire des recherches régulières pour l'écriture de leur scénario comme pour la réalisation des décors. Quand aux élèves de la classe C, c'est pour la création d'un sentier découverte qu'ils recherchent des informations sur le monde du vivant. Toutes ces recherches se font essentiellement par internet. Cela est rendu possible tout d'abord par un bon équipement informatique mais également par un fort étayage entre pairs. Nous

avons pu observer par exemple dans la classe A une situation de monitorat où un élève de CM2 (l'un des ministres des affaires numériques) forme les autres élèves au prélèvement d'informations, d'internet vers un document de traitement de texte. Dans la classe C, c'est plutôt par petits groupes de 2 ou de 3 que les élèves les plus compétents transmettent leurs savoir-faire. Là encore la coopération permet à tous les élèves d'accéder rapidement à une plus grande autonomie, là où un enseignement frontal et uniquement dirigé par le maître serait sans doute moins efficace et plus coûteux en énergie. La coopération est d'autant plus nécessaire et efficace dans cette situation que les compétences numériques des élèves sont hétérogènes.

Pour conclure sur l'analyse du pôle cognitif de l'autonomie, on constate que certains outils et pratiques issues des pédagogies coopératives telles que le programme de travail, le travail de groupe, le tutorat, et la démarche de projet, favorisent la construction d'une autonomie à la fois individuelle et collective. La prise en charge par les élèves de responsabilités dans tous les aspects de la classe leur permet progressivement d'apprendre à apprendre.

III.2.B. L'autonomie politique

Le deuxième pôle de l'autonomie contient dans notre grille d'observation moins d'items que le premier, ce qui ne signifie pas que celui-ci ait moins d'importance. Dans les classes coopératives, le pôle politique est au contraire particulièrement développé avec la mise en place de dispositifs d'engagement et de responsabilisation. Mais en réalité, ce pôle n'est pas complètement dissociable du pôle cognitif. En effet, des institutions comme les ministères (classe A) destinées à organiser la vie de la classe et responsabiliser les élèves permettent également l'acquisition de compétences mathématiques (ministre des finances), numériques (ministre des affaires informatiques) ou encore des compétences transversales comme apprendre à organiser son matériel (ministres du logement).

Rappelons que l'un des principes fondamentaux de la classe coopérative est qu'elle vise à « déléguer réellement aux élèves une partie du

pouvoir et des responsabilités de l'enseignant. » (OCCE, 2013). On l'a vu déjà dans le versant cognitif avec la mise en place de monitorat, tutorat, correction entre pairs, auto-évaluation. Quelles sont maintenant les pratiques et structures qui permettent à l'élève de prendre part à l'organisation de la vie de la classe ? Permettent-elles réellement de développer une certaine autonomie morale ou politique, celle de l'individu social et citoyen ?

III.2.B.a. Écouter et prendre la parole

Selon nos critères d'autonomie, l'élève autonome est un élève capable d'« écouter, non pas pour se soumettre à une autorité extérieure mais pour pouvoir se confronter à l'autre et assumer sa propre autorité » (Meirieu, 2017). Il faut entendre ici l'autorité comme la capacité à devenir auteur d'une pensée, d'une proposition, d'une argumentation. L'écoute ainsi comprise est à mettre en relation directe avec la prise de parole et la participation. Il était donc important aussi de porter attention dans le même temps à la qualité des échanges : les élèves rebondissent-ils sur ce qui a été dit antérieurement ? Sont-ils capables d'argumenter leurs propos ?

Nous avons observé tout d'abord que la fréquence de ces situations de prises de paroles devant le groupe-classe et d'écoute par les pairs sont très fréquentes dans la classe C, fréquentes dans la classe A et occasionnelles dans la classe B.

Dans cette dernière, l'écoute est majoritairement tournée vers le PE, comme nous l'avions déjà supposé de par l'organisation spatiale de la classe. De plus, les élèves sont davantage en situation d'écoute qu'en situation d'expression. Il n'existe pas de droit explicite concernant la prise de parole. Certains élèves ont en revanche intégré une interdiction implicite : « On le sait qu'il ne faut pas parler. Mais quand le maître nous entend, on va se mettre une croix » (Propos recueillis dans la grille d'observation, annexe I). Ces propos indiquent deux choses importantes : l'élève a retenu pour règle « il ne faut pas parler » en classe, peu importe l'objet de l'échange ; l'élève est dans une situation de forte hétéronomie, le maître incarnant pour lui la seule motivation (externe, peur de la réprimande) du respect de la règle. Le conseil de classe est

finalement le seul temps où les élèves peuvent réellement s'exercer à la prise de parole.

Dans la classe A, « le droit d'être écouté » et « le droit de parler » sont des droits explicites et inscrits dans la charte qui se limitent mutuellement. Le « droit de parler » est également limité par « le droit de travailler ». Les élèves respectent ces règles ainsi que le code sonore propre aux différents espaces (voir organisation spatiale de la classe). Ils sont garants du respect de ces règles au même titre que le PE: « T. parfois il passe et s'il nous entend parler d'autre chose il nous donne heu... ou ceux qui sont autour ils viennent nous voir et ils nous donnent un avertissement. » (Entretien n°1). Notons qu'ici l'élève fait bien la différence entre parler du travail scolaire en cours et « parler d'autre chose ». Dans les situations de travail collectif, les élèves sont également capables d'écouter mutuellement leurs raisonnements, d'argumenter pour convaincre l'autre, ou encore d'intégrer les remarques de l'autre pour corriger leurs erreurs.

La classe C présente des temps institutionnalisés dédiés à l'expression libre, ce qui constitue l'une des caractéristiques des classes coopératives. Ces temps sont quasiment quotidiens. Il s'agit du « tour d'actualité » et de la « boîte à mots ». Le « tour d'actualité » a lieu tous les matins avant le début des apprentissages. Il peut durer entre 5 et 40mn dans la classe C, selon les besoins et la capacité attentionnelle des élèves. La parole est distribuée mutuellement et l'élève qui parle ne doit pas être interrompu. La « boîte à mots », quant à elle, permet à chaque élève de s'exprimer par écrit et de manière anonyme. Les mots sont lus par un élève désigné. Cette institution permet par exemple à un élève d'exprimer une souffrance personnelle: « Ma maman ne s'occupe plus de moi » (Propos recueillis dans la grille d'observation, annexe I). Les autres élèves font preuve d'empathie. Cela fait écho à leur vécu personnel et ils essaient de rechercher des solutions ensemble. Les attentes au niveau de l'écoute sont différenciées selon l'âge des élèves : les plus jeunes peuvent faire un travail ou un bricolage en même temps. Il apparaît lors des entretiens que ces temps de prise de paroles sont longs pour eux. Mais tous les élèves, à l'exception d'un élève de CM1 qui sera

repris 3 fois par l'enseignant, gardent le silence sur ce tour de parole qui aura duré un peu plus d'une demi-heure. Pour l'enseignant de la classe C, ces temps d'expression libres sont essentiels. Ils permettent non seulement une meilleure disponibilité des élèves aux apprentissages par la suite, mais aussi une rencontre entre les élèves et une rencontre de l'élève avec lui-même, ce qui fait également partie de la construction de l'autonomie.

On remarque donc une différence fondamentale au niveau des possibilités de communicationnelles et expressives des élèves. Le même constat a été fait au niveau des possibilités de déplacements, mais ne sera pas développé dans ce travail. Le droit de parler et d'échanger fait partie intégrante du fonctionnement des classes coopératives. Les modalités diffèrent ensuite selon les espaces, les moments, mais une explicitation écrite ou orale et régulière de ces droits permet qu'ils soient compris et intériorisés par tous. De plus, lorsque les élèves deviennent eux-mêmes créateurs et garants des règles instituées (au même titre que l'enseignant), ils semblent en comprendre davantage l'importance, en témoignent également les entretiens.

III.2.B.b. Participer à la vie de la classe

Dans les trois classes observées, il existe un conseil de classe appelé aussi « conseil de coopérative » dans la classe C et « réunion » dans la classe A. Il s'agit dans les trois cas d'une instance qui réunit la classe entière et qui a une fonction régulatrice (résolution de conflits pouvant concerner toute la classe, réajustement des règles de vie) et une fonction créatrice à partir de propositions faites par les élèves ou par l'enseignant. N'ayant pu observer cette instance dans la classe A, c'est donc par le biais des entretiens et du questionnaire enseignant que nous avons pu nous faire une idée de son fonctionnement. Le tableau suivant met en parallèle les différentes définitions d'élèves :

Classe A	« c'est chaque mercredi [...]pour les problèmes qui ya ou les propositions » (CM1) « ya d'abord un cahier de réunion où on écrit tous les problèmes qu'on a eu en récré ou tout ça comme en classe » (CE2) « on peut aussi parler du projet de ce qui a été fait.» (CM2) « on a deux ministres de la réunion, [...] quelqu'un qui donne la parole, un reformulateur, le secrétaire et le maître du temps » (CE2nouv). « si c'est des problèmes, ben on va essayer de le régler. Fin normalement on l'a déjà réglé et à la réunion on voit ce qu'on fait de celui qui a fait le problème, si on le prive d'un droit ou si on fait juste un avertissement. » (CM1) « Des fois aussi ils décident de proposer des trucs, qui marchent ou qui marchent pas. Par exemple, dans l'histoire qu'on doit faire, de proposer des objets, par exemple une gourde, des vieux habits qui pourraient servir. » (CE2nouv)
Classe B	« Déjà on fait le bilan des croix, après ya des passages de ceintures [...]. Après on résout les problèmes de chacun mais faut pas rapporter. C'est un petit bilan de la semaine. On le fait le vendredi. » (CM2) « Puis, au conseil ya des propositions de billets de bravo ou de pas bien. Ya les chefs de rang qui disent ceux qui ont été marqués, ya les propositions pour la classe pour la récré pour les petits et pour les grands. Voilà. » (CE2) « Ca sert pour régler tous les problèmes, pcq si on le garde si on le dit pas ça peut quand même continuer et ça serait pas bien]. » (CM2)
Classe C	« Le conseil de coopérative, c'est pas tous les jours mais quand il faut. Là par exemple, Christophe pour faire le jeu a appelé, il nous a demandé les questions qui faut qu'on fasse. Les CM1 vont devoir apprendre aux CM2 par exemple. Ca sert un peu à ça. » (CE1) « Le conseil de coopérative, ça sert à parler des projets. Par exemple, chacun amène les sous de la tombola. D'autre fois on se pose des questions et on discute. Par exemple, l'autre jour y avait une question : Si nous on aime pas les racistes, ça veut dire qu'on est raciste ? Du coup, le lendemain il nous a amené une définition. La plupart du temps, ça sert à compter les sous. C'est nous qui gérons les sous de la coopérative. » (CM1)

Concernant le rôle des élèves lors de ce conseil, on voit dans la classe A que plusieurs responsabilités, habituellement réservées à l'enseignant, leur sont confiées: distribution de la parole (par les ministres du conseil), reformulation, gestion du temps, écriture du compte rendu. Dans la classe B, il existe également le rôle de président du conseil. Il aurait été intéressant de pouvoir observer les conseils des classes A et C pour voir la place qu'occupe le

PE : intervient-il pour réguler, rappeler le sujet de la discussion, ou les élèves le font-ils d'eux-mêmes ?

Dans la classe B où l'observation du conseil a pu être réalisée, on constate que les élèves ont des difficultés à saisir l'enjeu du conseil. Leurs propositions dépassent rarement la gestion des conflits et des comportements. Le système de croix, de ceintures et de billets de bravo ou « de pas bien » (élève de CE2) instauré par le PE prend une place importante dans le conseil, en témoignent également les entretiens. Les élèves étant conduits par ce système à évaluer mutuellement leurs comportements, le conseil peut rapidement prendre la forme d'un tribunal. Ce constat est cependant à nuancer car nous n'avons pu observer qu'un seul conseil. Le questionnaire enseignant montre d'ailleurs que des propositions élèves peuvent émerger comme la création de règles collectives pour l'utilisation du terrain de jeu.

Dans les classes A et C, ce sont les projets qui viennent alimenter et ouvrir la discussion. Dans le questionnaire enseignant, les projets occupent en effet la première et la deuxième place dans la liste de décisions prises par les élèves au conseil. Dans la classe A, les élèves peuvent aussi faire des propositions sur l'organisation matérielle de la classe ou même sur l'organisation du travail scolaire. Les entretiens illustrent cela par des exemples concrets, comme une boîte à objets trouvés instituée par les élèves et vidée tous les vendredi sous la décision de la ministre du logement. Les élèves ont aussi « inventés » les pauses lors du programme : « Et alors c'est comme ça qu'on a inventé les pauses parce que sans pause on travaillerait tout le temps » (Entretien n°4).

Le conseil, présent dans les trois classes observées, a donc dans les faits une fonction assez différente selon que la classe est coopérative dans son fonctionnement même ou non. On voit que dans les classes dites coopératives, où les élèves sont habitués quotidiennement à assumer des responsabilités habituellement réservées à l'adulte - pas seulement sur le plan de la régulation des comportements mais aussi sur le plan de l'organisation des apprentissages (dont les projets) et jusqu'à la gestion budgétaire des activités scolaires - les

propositions des élèves sont plus riches et plus diversifiées. Ils deviennent créateurs d'institutions et font fonctionner eux-mêmes l'Institution (la classe).

III.2.C. Synthèse de l'analyse des observations

Finalement, les résultats des observations tendent à montrer que dans les classes coopératives, les élèves s'appuient sur un ensemble de dispositifs pour construire une autonomie assurée collectivement, pour reprendre l'expression de Bernard Lahire, mais aussi individuellement de part l'engagement de chacun au sein du groupe. L'analyse du conseil de classe tend à montrer que les outils issus des pédagogies coopératives ne suffisent pas en eux-mêmes. Pris séparément, ils peuvent même prendre des tournures contradictoires par rapport aux objectifs fixés par l'enseignant. Ils doivent être mis en cohérence avec l'ensemble des pratiques choisies et mises en place quotidiennement par l'enseignant. Sans cela, les élèves risqueraient de ne pas s'approprier réellement le sens de ce qui est institué dans la classe.

C'est justement pour tenter de mesurer cette appropriation par les élèves que nous avons effectué des entretiens en complément des observations. Nous allons maintenant en présenter les résultats.

III.3. Analyse des entretiens

Dans les entretiens réalisés, on retrouve à peu près toutes les stratégies recensées par Sébastien Pesce, ce qui montre la validité de sa grille d'analyse au-delà de son sujet d'enquête. Nous avons cependant sélectionné 16 stratégies parmi les plus intéressantes pour notre problématique. Les références au temps et à l'espace, les modalisations, les commentaires réflexifs, n'ont donc pas été comptabilisés. Nous avons également fait le choix de n'analyser que les stratégies non induites par les relances. Les autres chiffres sont donnés en annexes, à titre indicatif pour le lecteur.

III.3.A. Présentation et traitement des données

Le tableau ci-dessous présente en pourcentages la fréquence d'utilisation par les élèves des stratégies qui nous intéressent. Apparaissent en bleu les stratégies éclairant peu la question de l'appropriation des institutions par les élèves ; en vert, les stratégies témoignant d'une bonne appropriation ; en rouge, les stratégies témoignant d'une faible appropriation.

Stratégies de définition	Classe A		Classe B		Classe C	
Liste et exemples	17%	39%	17%	42%	24%	46%
Description d'une procédure	23%		25%		22%	
Référence à une autre institution	13%	47%	17%	37%	1%	37%
Enoncé laudatif	5%		0%		7%	
Justification pédagogique	18%		8%		16%	
Justification par un besoin						
Description du sens d'une institution « ça veut dire » « ça signifie »	3%		4%		0%	
Référence à une histoire personnelle	4%		3%		10%	
Référence à l'histoire collective de l'école	2%		1%		1%	
Comparaison avec un fait extérieur à l'école	1%		1%		2%	
Définition par anomie	2%		2%		1%	
Comparaison circulaire	1%	14%	3%	21%	0%	17%
Critique d'une institution	2%		0%		1%	
Confusion entre les institutions	0%		0%		1%	
Utilisation d'expression « je sais pas »	4%		4%		2%	
Non réponse	0%		0%		0%	
Enoncé normatif	7%		13%		13%	

Les stratégies les plus représentées dans les trois classes sont la description de procédures et l'illustration par le moyen d'exemples. Ces stratégies représentent entre 39% et 45% selon la classe. Elles témoignent d'une bonne connaissance du fonctionnement des institutions par les élèves, ce que vient confirmer la faible proportion de confusions entre les institutions (moins d'1% dans toutes les classes) tout comme de non réponse (2 à 4%).

Mais les différences entre les classes se jouent dans les autres catégories. On remarque notamment une proportion importante de référence à une autre institution dans les classes A (12,5%) et B (17%), contrairement à la classe C (moins d'1%) où les élèves perçoivent moins la dimension systémique des différentes institutions. Dans la classe B, cette dimension semble très forte: on ne peut réellement comprendre le "système de croix", pour reprendre

l'expression de l'élève de CM1, sans parler des ceintures ou du conseil de classe. Par ailleurs, la catégorie des justifications (pédagogiques ou par l'identification d'un besoin) témoigne d'un rapport aux institutions plus réflexif. Elle arrive en 2e et 3e rang dans les classes A (17%) et C (15%) tandis qu'elles ne représentent que 8% dans la classe B. Après relance, on constate que les élèves de la classe B sont en mesure de justifier pédagogiquement les différents outils institués. Néanmoins, une analyse qualitative montre chez ces élèves un discours normatif au sein même des justifications, faisant régulièrement référence à une norme morale: « quand on fait un truc pas très bien » (CM2) ; « pour qu'on devienne de bonnes enfants et au futurs de bonnes gens » (CM1) ; « pour qu'on fasse pas trop de bêtises » ; « pour qu'on soit plus sages » (CE2) ; « à dire si t'es sage ou pas » (CE1). Dans les classes A et C, ces références morales sont quasiment absentes du discours des élèves interrogés qui font beaucoup plus référence à des expériences vécues et une logique de réciprocité, ce qui témoigne d'une appropriation plus personnelle.

On constate que les élèves de la classe B se laissent peu aller aux critiques de leurs institutions comme aux énoncés laudatifs. Après relance, il est intéressant de voir tout de même qu'ils défendent leurs institutions plutôt qu'ils ne les critiquent, de même que dans les deux autres classes, ce qui témoigne d'un bon rapport à leurs institutions. Dans les classes A et C, il est frappant de voir que les énoncés laudatifs sont presque systématiquement suivis de justifications pédagogiques ou par un besoin. Enfin, la référence à une histoire personnelle est aussi un indicateur d'appropriation des institutions: les élèves y témoignent souvent de l'apport personnel de l'outil sur leur évolution. Cette catégorie est plus fortement représentée dans la classe C (10%) que dans les deux autres classes (3-4%).

On remarque deux types d'énoncés qui renvoient à une faible appropriation des outils institués par les élèves: les énoncés normatifs et les définitions circulaires. Cette dernière catégorie est entièrement absente dans les classes A et C et négligeable dans la classe B (0,7%). Les énoncés normatifs, introduits par « il faut » ou « on doit », en revanche, occupent une place plus importante dans la classe B (13%) et dans la classe C (12,5%).

Cette catégorie montre qu' "il ne s'agit pas de savoir quel sens a une institution mais de dire qu'il "faut" respecter les règles ou qu'on "doit" appliquer un protocole" (Pesce, 2009). Dans la classe A, la proportion est moins grande, avec seulement 7%.

III.3.B. Synthèse de l'analyse des entretiens

D'une manière globale, les stratégies associées à une forte appropriation (en vert dans le tableau) représentent 48% dans la classe A, contre environ 38% dans les deux autres classes. Ces résultats tendent à montrer que l'appropriation des institutions de la classe par les élèves est plus forte dans la classe A que dans les deux autres classes, avec une différence de 10%. On remarque cependant, que si l'on enlève la catégorie « Référence à une autre institution » des stratégies considérées comme indicatrices d'une bonne appropriation, les proportions sont sensiblement différentes : les stratégies en vert représentent alors 34% dans la classe A, 36% dans la classe C, contre seulement 19% dans la classe B. Le degré de cohésion entre les institutions a donc une forte influence sur les résultats. Cette influence est positive dans la classe B où les institutions, majoritairement destinées à réguler les comportements, forment système. Elle est au contraire négative dans la classe C où certaines institutions ont un rôle à part.

Selon l'analyse plus fine réalisée plus haut, on peut conclure que dans les trois classes les élèves défendent et soutiennent les institutions mises en place. En revanche, le rapport au sens de ces institutions est plus riche dans les classes ayant un fonctionnement coopératif.

Conclusion

En conclusion de ce travail, les observations ont mis en évidence un degré d'autonomie élevé des élèves dans les classes coopératives. Les élèves ont une grande marge de liberté – au sein de la classe mais aussi en dehors, pendant les temps de récréation – et se montrent pourtant capables de respecter les règles établies par le groupe ainsi que d'assumer leurs responsabilités. L'enseignant n'est plus le seul garant du cadre, mais se voit relayé par ses élèves. La classe multi-niveaux est ici un avantage, les élèves les plus grands jouant un rôle important en tant que passeurs des institutions. Car l'autonomie se construit progressivement, sur plusieurs années, et demande confiance, patience et persévérance, nous confient les enseignants.

Les entretiens viennent un peu nuancer notre constat du côté de la classe non coopérative. Les résultats, d'après le protocole suivi, montrent une bonne appropriation des institutions par les élèves. Mais rappelons qu'ils sont fortement influencés par la cohésion des institutions entre elles. Une analyse plus fine des définitions d'élèves montre de nombreuses références à une norme morale abstraite pour justifier les différentes institutions, ce qui tend à montrer une certaine hétéronomie ou une autonomie pas tout à fait aboutie.

De toute cette recherche, il apparaît clairement que l'autonomie ne peut se résumer à sa dimension individuelle. On a pu observer au contraire que l'autonomie pouvait être collectivement assurée par le groupe, ce qui permet également à chacun de construire progressivement son autonomie propre. L'autonomie se construit dans la rencontre avec l'autre et par la prise en charge de responsabilités réelles, telles que la gestion d'un budget, la régulation des conflits, la réalisation d'un projet, ou encore la planification de son travail personnel. En cela que les pédagogies coopératives peuvent agir comme leviers dans la construction de l'autonomie. Certes, certains élèves peuvent se reposer sur les plus actifs, mais ils devront cependant assumer les responsabilités qui leur reviennent. L'interdépendance entre les élèves

inhérente à la coopération n'est pas une perte d'autonomie mais invite au contraire à une prise d'autonomie.

Du côté de l'enseignant, ce type de pédagogie nécessite de penser un dispositif complexe et d'accepter de déléguer à ses élèves un certain pouvoir tout en restant ultime garant du cadre. Cela n'a rien d'évident et demande de se former, seul ou en ayant recours encore une fois à la coopération entre collègues ayant la même démarche. En tant qu'observatrice et enseignante, il me semble que tout le monde y gagne. Les élèves se sentent véritablement acteurs de leur apprentissage, ils s'impliquent avec joie dans les projets, ils donnent un sens personnel aux règles et aux différentes institutions de la classe, enfin ils développent des compétences sociales qui leur seront utiles dans la vie professionnelle comme celle de tous les jours. L'enseignant quant à lui est plus disponible : « le maître peut circuler d'un groupe à l'autre ou s'attarder plus longuement auprès des élèves [qui en ont besoin] sans que son absence n'entraîne l'arrêt immédiat de toute activité » (Lahire, 2001). En outre, en permettant à ses élèves de s'étayer mutuellement, il n'est plus la seule ressource mais valorise les compétences déjà acquises par certains élèves.

Ce travail de recherche m'a permis d'éclaircir les concepts de coopération et d'autonomie en comprenant que l'un et l'autre, loin d'être antagonistes, s'étayaient et se renforcent mutuellement. Je souhaiterais dans ma pratique personnelle mettre progressivement en œuvre certains dispositifs comme le programme de travail ou le conseil de coopérative en « autorisant » les élèves à s'exprimer et à porter des responsabilités telles que la gestion du budget d'une coopérative et la direction de projets. Les dispositifs observés sont néanmoins particulièrement adaptés à l'élémentaire et beaucoup moins aux petites classes. Certains peuvent être adaptés mais nous ne saurions avoir les mêmes exigences. D'autres recherches pourraient certainement nous apporter des dispositifs plus appropriés à la maternelle.

Bibliographie

- BAUDRIT, Alain. *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck, 2005.
- BONNERY, Stéphane. Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 2009, n°167, p.13-23.
- CONNAC, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF Editeur, 2009.
- DURLER, Héloïse. *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015.
- FREINET, Célestin. *La coopération à l'école moderne*. Brochure d'Education nouvelle populaire, n°22, juin 1946.
- GO, Nicolas. Évaluer les implications éducatives et politiques de la coopération à l'école. *Journal du droit des jeunes*. 2009/2, n°282, p.7-10.
- LAHIRE, Bernard. La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*. 2001, n°134, p.151-161.
- LELEUX, Claudine. *Éducation à la citoyenneté*. Tome 3. Bruxelles : De Boeck, 2008.
- MABILLEAU, Léopold. Appel aux enseignants. *Petit almanach de la coopération*. 1900, in *Guide de la coopération scolaire*. INRP, 1961.
- MEIRIEU, Philippe. *Classe au quotidien [en ligne]*, 2017 [consulté le 15.02.18].
URL:<<https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>>
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4*, B.O spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- MEN, *Programme de l'école maternelle*, B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015.

MEN, *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, B.O. n°17 du 23 avril 2015.

OCCE 72. Présentation de la pédagogie coopérative [en ligne], 2013 [consulté le 17.06.18]. URL: <<http://www.occe.coop/~ad72/images/p%C3%A9dagogie/Pr%C3%A9sentation%20de%20la%20p%C3%A9dagogie%20coop%C3%A9rative.pdf>>

OCCE, *Bulletin de renseignement de l'OCCE*. 1949, n°37. in PERROTIN, Claude. *Qu'est-ce que l'OCCE ?* L'Archipel, 2007.

PERROTIN, Claude. *Qu'est-ce que l'OCCE ? Les coopératives scolaires au service des élèves et de l'école*. L'Archipel, 2007.

PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : PUF, 1932.

PROFIT, Barthélémy. *La coopération à l'école primaire*. Paris : Delagrave, 1922. in PERROTIN, Claude. *Qu'est-ce que l'OCCE ?* L'Archipel, 2007.

Annexes

- I. Grille d'observation n°1 : caractérisation des classes
- II. Questionnaire enseignant : caractérisation des classes
- III. Grille d'observation n°2 : évaluation de l'autonomie des élèves
- IV. Liste des codages utilisés lors des entretiens
- V. Transcription des entretiens
- VI. Affichage complet des résultats du codage des entretiens

I. Grille d'observation n°1 : Caractérisation des classes en fonction des critères de classe coopérative

Dans cette classe...	Classe A	Classe B	Classe C
Il existe des projets collectifs et individuels	Existence de deux projets annuels collectifs : - goûter collectif de l'après-midi (minimum d'emballage) : bénéfice qui alimente la caisse de la coopérative et permet le financement de sorties culturelles - création d'une histoire et d'un film d'animation (projet annuel) Pas de projets individuels	Projet sur le thème des insectes : Avoir un élevage en classe. Qui les nourrit ? Comment sont-ils menés ? (plus une thématique qu'une démarche de projet)	- Projet jeu numérique : les élèves ont choisi la réalisation finale et font des choix intermédiaires - Projet jus de pomme pour financer le voyage de fin d'année - Projet sentier découverte
L'organisation du travail se fait avec les enfants (planning et plans de travail)	- A 100 pour 100 pour les projets annuels : les enfants en fixent eux-même les étapes et le temps nécessaire à leur réalisation - Il existe un programme hebdomadaire fixé par le PE et collé par les enfants dans leur cahier d'entraînement le lundi matin. Ils ont une série d'exercices à réaliser dans l'ordre de leur choix + quelques exercices au choix. Pour chaque exercice un temps est estimé par le PE et le temps réel de réalisation est écrit à côté par les enfants. - L'emploi du temps de la semaine est fixé par le maître en début d'année.	Le travail de la matinée est écrit au tableau dès l'arrivée en classe dans l'ordre de réalisation. Pas de choix dans l'ordre de réalisation. Les élèves doivent attendre et s'occuper avant de passer au point suivant.	Comme classe B. Pas de choix dans l'ordre de réalisation. Mais les élèves peuvent passer au point suivant sans attendre que tout le monde ait fini.
L'enseignant évite de mettre en comparaison les enfants : ex : évaluation fine et non notée	- Les exercices sont corrigés dans un premier temps avec comparaisons de résultats et discussion argumentée, puis par le maître qui met une appréciation (b, tb, smiley) - A la fin de chaque semaine, les élèves vérifient s'ils ont bien acquis les notions vues précédemment en passant un brevet. Ils s'auto-évaluent dans un premier temps par estimation (couleur) avant l'évaluation du PE (lettre). S'il apparaît un décalage entre les deux, il y a discussion entre élève et PE pour en connaître les raisons. Exemple : exercices choisis à revoir. - Les élèves peuvent se ré-entraîner pour repasser leur brevet une seconde fois.	Auto-correction d'une dictée (individuellement) à l'aide du manuel (règle et exceptions). Rappel collectif du PE : Si un mot ne fait pas partie des exceptions, il obéit à la règle.	Non observé.
Les enfants ont un pouvoir dans la classe et les propositions / décisions se prennent lors du conseil de la classe	- Le conseil des ministres se réunit tous les mercredi matin. Il existe 9 ministères.	Conseil de classe Remise de félicitations (billets de bravo). Reproches/plaintes des élèves par rapport à certains de leurs camarades. Le PE rappelle que le but n'est pas de régler des problèmes personnels, ni de rapporter. Différence entre rapporter/témoigner (fait grave). Intervention du PE fréquentes sur le comportement des élèves.	Conseil de coopérative et boîte à mots : décisions sur les projets et recherche de solutions aux problèmes survenus en classe ou en périscolaire.
Utilisation fréquente de	Pas de texte libre à proprement parlé (sans consigne d'écriture)	Non observé.	Non observé.

textes libres	Mais les élèves écrivent : - des articles dans le journal local pour expliquer ce qu'ils font à l'école (blog avant) - des épisodes de l'histoire commune		
La classe est ouverte sur l'extérieur : correspondances, invitations, rencontres, visites...	- Participation au journal local - Existence d'un ministère des affaires étrangères qui gère la communication avec l'étranger (courrier, commandes, réservations, invitations...) - Rencontres avec des artistes en amont du projet culturel (sortie) Avant : correspondance avec Paris, mais très contraignant : 1/2 courriers par période	- Cartes de remerciement - Cartes de vœux - Sorties occasionnelles	- La classe est un lieu ouvert : plusieurs visiteurs dans la matinée (pompier pour concours de dessin...) et plusieurs appels téléphoniques reçus par une « secrétaire » élève. - partenariat avec des gens du village pour les projets
Expression libre dépouillée de stéréotypes et de stigmatisation	- Mise en mot fréquente des émotions : stress, peur, cœur douloureux, enthousiasme, compétitivité... - Mise en évidence de la réciprocité : si quelqu'un te faisait ça, qu'est-ce que tu ressentirais - Travail sur l'écoute quotidien : prises de parole régulières et individuelles des élèves de CP devant les autres → comprennent la difficulté à parler sans être écouté, à se concentrer quand les autres font du bruit - S'appuie sur une Charte : tout le monde a le droit d'être écouté, mais ce droit peut être suspendu momentanément en cas d'infraction (sanction de niveau 4) - Bilans réguliers entre élèves	Non observé.	Occupe une part importante dans la classe : - boîte à mots : un élève de CP s'exprime sur sa maman qui ne s'occupe plus de lui. Les autres élèves ont de l'empathie. Cela fait écho à leur propre vécu. Ils recherchent des solutions : le maître peut parler aux parents... - tour d'actualité : tous les matins, plus ou moins long, expression orale libre dans le but d'être ensuite plus disponible pour les apprentissages (+ de travailler l'écoute).
Le tâtonnement expérimental tient une place importante	- recherche numérique - écriture tâtonnée : raconter ce qu'on a compris d'un épisode ; compléter un texte avec des mots choisis - goûter : cmt faire pour s'organiser, pour trouver des solutions aux pb → petit à petit mise en place d'un protocole	Non observé.	- recherche numérique - jardinage libre : apprentissage par essais-erreurs
Esprit de recherche : en groupe ou individuelle, à l'aide de documentation	- bibliothèque de classe ds atelier - biblio communale - numérique - outils ds classeur (leçons) - manuels - conflits socio-cognitifs (pb de maths et correction orthographique) - recherches	Non observé.	- recherche en binôme pour le sentier jeu

II. Questionnaire enseignant : Caractérisation des classes

Lieu d'enseignement actuel :

Ancienneté dans le métier de professeur des écoles :

Présence de projets

- Les élèves mènent-ils des projets ?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

- Pouvez-vous citer un ou plusieurs exemples ?

- Qui est à l'origine du(des) projet(s) ?

Les élèves / Le PE / Autres :

- Les élèves jouent un rôle dans : (cocher et détailler si nécessaire)

- le choix de la réalisation finale
- la planification / gestion du temps
- la définition des étapes
- la supervision / coordination des groupes de travail
- la transmission de certains savoir-faire
- l'organisation de la socialisation/publication de la réalisation finale
- l'évaluation du projet

Organisation/Planification du travail

- Les élèves ont-ils des choix à faire dans l'organisation de leur travail scolaire?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

- Les élèves connaissent-ils à l'avance le travail à effectuer dans la matinée ?

Oui / Non

- Comment s'appelle l'outil de planification, s'il existe ?

- Est-il collectif ou individuel ?

Collectif / Individuel

Evaluation

- Les élèves sont-ils notés ?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

- Par qui et par quel outil les élèves sont-ils évalués au niveau du travail scolaire ?

- Par qui et par quel outil les élèves sont-ils évalués au niveau de leur comportement ?

Prises de décisions

- Les élèves sont-ils amenés à prendre des décisions collectives ?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

- Si oui, à quel(s) moment(s) ?

- Les propositions spontanées des élèves lors des instances décisionnelles concernent (numéroter par ordre de fréquence) :

- la récréation ()
- la cantine ()

- l'organisation du travail scolaire ()
- les projets ()
- les règles de vie au sein de la classe ()
- l'aménagement de la classe ()
- l'aménagement de la cour ()
- autres :

Régulation

- Les règles de vie ont-elles été élaborées par les élèves ?

Oui / Non

- Si oui, à quel moment ?

- Ont-elles été modifiées au cours de l'année ?

Oui / Non

- Qui décide des sanctions ?

Les élèves / le PE / Autre :

- Qui est garant de leur application ?

Les élèves / Le PE / Autre :

Textes libres

- Les élèves pratiquent-ils les textes libres, c'est à dire la rédaction de textes sans sujet imposé ?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

Ouverture à l'extérieur

- Les élèves communiquent-ils avec d'autres personnes extérieures à la classe ?

Jamais / De manière occasionnelle / Fréquemment / Quotidiennement

- Par quel(s) moyen(s) et pour quelle(s) raison(s) ?

Expression orale libre

- Les élèves ont-ils des temps pour s'exprimer devant les autres librement, sans sujet imposé ? (type Quoi de neuf ?)

Jamais / De manière occasionnelle / Fréquemment / Quotidiennement

Tâtonnement expérimental

- Les élèves ont-ils des temps pour expérimenter librement, apprendre par essais-erreurs ?

Jamais / De manière occasionnelle / Fréquemment / Quotidiennement

- Si oui, pour quels types d'activités ?

Esprit de recherche

- Les élèves sont-ils amenés à faire des recherches ?

Jamais / Occasionnellement / Fréquemment / Quotidiennement

- Si oui, pour quels types d'activités ?

III. Grille d'observation n°2 : Évaluation de l'autonomie des élèves en fonction des critères inspirés de Philippe Meirieu

L'élève est capable de...	Classe A	Classe B	Classe C
Comprendre des consignes pour commencer un exercice	- activités ritualisées pour les élèves non lecteurs (GS, CP) : écriture de la date, commandes du goûter. - exercices types réguliers permettant une habitude de travail (exemple : textes à transformer) - les élèves lisent seuls les consignes Le PE : - aide à la compréhension si demande ou s'il anticipe une difficulté. Aide individuelle.	Le PE : - lit ou fait lire les consignes - les explicite : rappelle les étapes, fait un exemple avec les élèves - vérifie la compréhension : quel son tu dois trouver ? Le [r]. Non, le [é]. - attend de ses élèves qu'ils commencent à lire seuls les consignes Problème de compréhension : les élèves de CE1 se sont lancés en essayant de deviner la consigne.	- activités ritualisées : l'écriture, CP : pas de consigne à lire Le PE : - explicite le plan de travail des CM avant de les laisser en autonomie Problème de compréhension : 1 élève de CM, le seul qui ne travaille pas en binôme, se trompe de temps dans son exercice de grammaire (imparfait à la place du passé composé). Il n'avait pas fait attention à la consigne, ni à la leçon travaillée.
Se mettre au travail	- après la séance matinale et collective d'espagnol, les élèves vont à leur table, regardent leur programme et se mettent au travail - fiches d'entraînement prêtes et accessibles aux élèves : les élèves vont les chercher eux-mêmes	- le PE lance les activités - un élève ou le PE distribue les fiches - les élèves attendent le W à leur table. - le PE fait des interventions récurrentes pour rappeler l'attention sur le travail, accélérer	- les CP font leur écriture : l'un s'y met seul ; l'autre a besoin d'un rappel du PE - mise au travail par petits groupes - résistances : des élèves continuent à parler de leurs histoires personnelles entre eux (tout en travaillant) - les CM passent des exercices à leurs recherches personnelles sans avoir besoin d'attendre le PE
Se fixer un objectif d'apprentissage	- choix de l'ordre de réalisation des exercices + exercice choisis - projets : les élèves se fixent un sujet de recherche	- pas de choix dans l'ordre de réalisation - les élèves savent se fixer un objectif sur leur temps libre (s'occuper en prenant un livre)	- pas de choix dans l'ordre de réalisation - projet sentier : les élèves se fixent un sujet de recherche
Gérer son temps	- temps estimé par l'enseignant + utilisation des sabliers	- le temps est rythmé par le PE : passage à l'activité suivante, récréation. - Pas de repères précis - demandes régulières du PE d'accélérer : « tu as fait une pause pipi en cours de route ? » « ça fait 10mn que tu ne fais rien... ? »	- les élèves connaissent l'emploi du temps et savent qu'à 10h30, ils doivent avoir fini. Repère : l'horloge. Mais « à peu près ».
Réunir les instruments nécessaires, organiser sa table	- tables vierges - casiers personnels - étagère réservée au matériel didactique : lettres mobiles, cartes-nombres...	- stylos perdus, outils en trop - remarques du PE par rapport au matériel	- les élèves prennent un manuel pour 2

Demander de l'aide	- tables en îlots hétérogènes : permet des aides des plus grands vers les plus jeunes - étiquette-prénom au tableau pour demander l'aide du PE (arrive quand il peut) - étiquette-prénom sur la table d'un camarade pour demander l'aide d'un pair (arrive quand il peut aussi) - formation à l'entraide : le PE observe comment font ses élèves et les conseille, leur montre...	- nombreuses demandes au PE : certains se déplacent - « Si vous ne comprenez pas, vous devez demander. C'est votre métier d'élève. On demande, moi je suis là pour vous expliquer. » (Ils ont entouré des mots au lieu de phrases.) « Si vous saviez tout, on aurait pas besoin de venir à l'école. » - Des élèves s'entraident à voix basse, mais font du bruit. « On le sait qu'il ne faut pas parler, mais quand le maître nous entend, on va se mettre une croix. » - entraide spontanée: le [on] tu l'as là (sur référentiel)	- travail en binômes pour les CM, en îlots de 4 pour les autres : permet l'entraide - entraide entre les niveaux différents aussi (déplacements autorisés)
Recourir à de la documentation pour surmonter une difficulté	- nombreux recours au matériel de manipulation (toujours disponible et accessible) - nombreuses recherches sur internet lors des projets	- utilisation du dictionnaire (CM1-CM2) - le PE renvoie à la leçon du manuel.	- pas de recours à la documentation observé lors des exercices. - utilisation de la recherche numérique pour les projets
Vérifier/corriger son travail	- corrections entre pairs : les élèves comparent, argumentent	- correction entre pairs : dictée des CE1. Avec interventions du PE. Celui-ci n'incite pas à la co-correction. Un élève parle à voix basse pour... ? Le PE lui demande de se taire. - les CM2 auto-corrigent individuellement leur travail à l'aide de la leçon, puis leurs mots de dictée. Le PE explicite la méthodologie « Si un mot ne fait pas partie des exceptions, on applique la règle. » Les élèves doivent donc connaître individuellement la règle, l'avoir comprise, et sinon, savoir la relire (compétence de lecture). Certains élèves ne parviennent pas à se corriger. - exigence implicite de la relecture individuelle, après exécution d'un exercice : « Pour se relire, pas besoin de faire du bruit. »	Non observé.
Evaluer le résultat de son action	- les élèves estiment leur réussite à chaque exercice	- Qui avait 0 faute à voix haute : lever la	Non observé.

	- ils notent également le temps réalisé : indicateur du degré d'acquisition d'une notion	main. Normalement c'est ce qui aurait dû se passer. - Système de ceinture de comportement et de billets de bravo : évaluation par les pairs - Système de croix que les élèves vont eux-mêmes inscrire dans un tableau devant leur prénom, après demande du PE (fausse auto-évaluation)	
Choisir des partenaires de travail en fonction de la tâche à effectuer	Choix conseillés par le PE : - groupes hétérogènes de 2-3 pour la correction orthographique - équipes hétérogènes de 8 pour l'EPS (pour équité) - groupes homogènes de 8 pour le goûter/la recherche documentaire : « les petits, c'est peut-être un peu difficile pour vous la recherche sur internet. Est-ce que vous pouvez vous occuper du goûter ? » → A renseigner davantage par les entretiens.	Non observé.	- binômes (choisis librement en début d'année) pour tâches scolaires ou travail de recherche en fonction des affinités - binômes ou trinômes hétérogènes choisis librement pour tutorat (jeu numérique) en fonction des compétences
Etre attentif et écouter les autres	- tout le monde a le droit d'être écouté (charte) - écoute de grande qualité lors des confrontations entre pairs (problèmes de mathématiques) - distribution de la parole par un élève - changements de rôles : permet la réciprocité (écouter pour être ensuite écouté)	- écoute dirigée essentiellement vers le PE : consignes, explications - écoute lors du conseil de classe : participation moindre des plus jeunes	- tour d'actualité: des attentes différentes en fonction de l'âge et des capacités attentionnelles - il est autorisé de faire autre chose en même temps que l'on écoute - véritable écoute pendant le temps de la boîte à mots : les élèves se répondent, font part de leurs expériences, expliquent « je pense que »...
Prendre la parole pour se faire comprendre	- prises de paroles en groupe fréquentes et régulières = pour expliquer sa procédure et l'argumenter; en recherche pour transmettre un savoir-faire ; en EPS pour faire le bilan d'un jeu, exprimer des émotions et réfléchir à la portée de ses actes ; à tout moment pour demander ou apporter de l'aide à un camarade	- prises de paroles en groupe = surtout pour poser des questions ou donner des réponses	- prises de paroles en groupe très fréquentes et régulières : boîte à mots, temps d'actu... - Les élèves sont capables d'argumenter et d'exprimer leurs émotions très clairement.
Se déplacer dans la classe et dans l'école pour satisfaire un besoin sans demander l'autorisation ni	- droit de se déplacer = inclus dans la charte - espace disponible pour bouger ! - les élèves se déplacent calmement pour prendre	- pas le droit de se déplacer ? les élèves doivent demander l'autorisation ? Un élève va chercher un stylo : le maître l'interpelle.	- autorisé mais « on ne fait pas la récré en classe » - déplacements observés : silencieux et

déranger le travail de ses camarades	du matériel, changer d'espace, sortir en récréation, aller aider un camarades - les GS bougent beaucoup mais ne font pas de bruit - les élèves distinguent espace intérieur / extérieur - les attentes du PE diffèrent selon les âges (GS : besoin de bouger plus important) - les déplacements sont plus important en projet qu'en travail sur programme	- organisation de la classe ne facilitant pas les déplacements - entrée/sortie de classe = régulées par un chef de rang qui attend que tout le monde soit bien calme et intervient (« Ivan arrête ») avant d'autoriser la sortie. - les enfants entrent et sortent calmement, mais sous l'autorité d'un élève (qui joue alors le rôle du PE)	calme - les élèves distinguent espace intérieur/extérieur - moins d'espace pour déambuler que dans la classe A
S'organiser entre pairs	- lors des projets : définir les étapes, répartir les tâches, matériel nécessaire... - les chefs de projet jouent le rôle de coordinateurs	- Les CE1 se disputent le passage au tableau pour la dictée: qui va passer / pas passer (c'est moi qui dois le faire...). - pas d'autre travail de groupe observé	- lors des projets : faire un plan de recherche à deux puis se lancer, se former mutuellement... - parfois un leader dans le groupe : dirige un peu trop les autres - lors du conseil de coopérative : gestion du budget, propositions sur les projets
Résoudre un conflit	- séance d'EPS : un élève n'a pas été fair-play : on s'assoit en cercle pour discuter, chacun s'exprime sur ce que de telles paroles provoquent comme sentiments - gestion de conflits au cas par cas avec la possibilité de donner 2 avertissements puis d'en parler aux ministres de la justice ou au PE (médiateurs)		- gestion des conflits se fait dans un moment formalisé : la boîte à mots. - plusieurs gestions de conflits observées : plainte par rapport à un élève, celui-ci s'explique, on s'aperçoit qu'il n'était pas le seul responsable, on clarifie la situation, on recherche des solutions pour éviter que le problème se reproduise...

IV. Liste des codages utilisés dans les entretiens (extrait de la thèse de Sébastien Pesce)

Modalisation	
modcroyance	utilisation d'expressions comme : je crois, je pense, à mon avis
modprepo	utilisation de peut-être, parfois etc.
Non réponses, hésitations, élaboration de la pensée	
jesaispas	utilisation d'expressions comme : « je sais pas », « je sais pas trop »
NONREP	non réponse, choix de passer sur la question
confusion	l'élève confond un outil avec un autre
reflexif	l'interviewé(e) fait des commentaires sur la réflexion qu'il est en train de mener pour répondre à la question
Temps & Espace	
lieu	évocation d'un lieu, dans ou hors l'école
frequence	commentaires sur la fréquence d'un évènement : jamais, parfois, une fois par semaine
moment	évocation d'un moment de la semaine
Opinion et jugements normatifs	
lauda	des commentaires élogieux : j'aime bien, c'est cool, c'est bien
critique	des commentaires critiques : j'aime pas etc.
normatif	commentaires normatifs : il faut, on doit, tu dois etc.
prop	l'interviewé(e) propose d'améliorer un outil ou une pratique
Stratégie de définition	
liste	l'enfant élabore une liste : liste des ateliers, liste des classes, liste des ceintures etc. ; ou l'enfant donne un exemple
anomie	l'enfant définit une institution en disant ce qu'elle n'est pas, ou en évoquant ce qu'il considère comme un contraire
desproc	l'enfant décrit une procédure ou un rituel
hisper	l'enfant fait référence à son histoire personnelle
hiscoll	l'enfant évoque l'histoire de l'école ou un évènement qui fait partie de l'histoire collective du groupe
sollinst	l'enfant fait référence à une autre institution pour définir celle sur laquelle il est interrogé
justifpeda	l'enfant justifie un outil ou une institution sur un plan pédagogique
justifbesoin	l'enfant justifie la mise en œuvre d'une institution par la nécessité de répondre à un besoin
Comparaisons	
compinst	L'enfant compare l'institution qu'il est en train de définir à une autre institution
compcirc	l'enfant fait une définition circulaire, tautologique ou peu éclairante
compsoc	l'enfant compare un terme ou un outil avec une chose similaire hors de l'école : par exemple une "infraction" est ce que l'on nomme une "bêtise" dans la société

V. Transcription des entretiens

Les conventions de transcription sont les suivantes :

- [] Entre crochet, le codage.
- abc* En italique, les relances de l'interviewer. Celles-ci sont également codées en fonction du type de stratégie qu'elles induisent. Exemple d'une relance induisant la description d'une procédure : *Et comment vous le vérifiez ? [I_desproc]*
- () Entre parenthèses, la description d'un geste ou une information nécessaire à la compréhension de l'énoncé.

Entretien 1

Classe : A

Sexe : M

Niveau : CM2

Ancienneté dans l'école : 6 ans

Thème : Les règles de vie

Ben... Ben, pas... heu... Ben, pas se... 'Fin, pas se battre. Après, on a des règles intérieures et extérieures [lieu], qui sont pas les mêmes. A l'intérieur [lieu] on a... on doit prendre un jeu et s'asseoir [normatif], on a pas le droit de faire les fous et debout [normatif]. Et à l'extérieur [lieu] on peut faire heu...tout. Sauf à part se battre.

Est-ce qu'elles sont écrites ces règles ? [I_desproc] J'ai vu qu'il y avait une charte accrochée au mur... [I_lieu]

Ah oui, les droits ! Fin par exemple [exemple] on a les « premier avertissement » et « deuxième avertissement » donc quand ya quelqu'un qui nous empêche un droit [justifpéda] donc par exemple le droit de travailler [exemple] ben on lui donne un premier avertissement [desproc]. Si on... Si il continue [justifpéda] on lui donne un deuxième avertissement et du coup après on va voir Thomas et on lui dit, c'est lui qui décide de c'qu'on fait. [desproc]

Qui donne les avertissements ? [I_desproc]

Heu, ben tout le monde. [desproc]

Et par contre les sanctions ? C'est à dire d'enlever un droit... Parce que ya une échelle de sanctions si j'ai bien compris ? C'est avertissement, ensuite... [I_desproc]

Deuxième avertissement. Ou ensuite, soit c'est ça ou c'est premier avertissement après c'est un service donc ranger un casier ou autre, après c'est lettre d'excuse, et après c'est privé d'un droit. [desproc]

Et ça arrive souvent que quelqu'un soit privé d'un droit ? [I_modprépo]

Ca arrive pas trop [modprépo] mais c'est déjà arrivé une fois. [histcoll]

Et les avertissements tout le monde peut les donner par contre la sanction réparatrice ? Vous pouvez le demander aussi ? [I_desproc]

Oui.

Et la privation d'un droit ? [I_desproc]

Privation d'un droit par contre 'faut [normatif] aller voir le ministre de la justice [sollinstit] pour qu'on lui dise ce qu'il a fait et si c'est justifié ou pas. [justifpéda]

Est-ce que c'est vous qui avez décidé de tout ça ? [I_histcoll]

Oui.

Quand ? [I_moment]

Ben, je crois [modprépo] que c'était l'année dernière [moment]. Parce que y avait beaucoup de problèmes [justifpéda] et du coup on avait essayé de trouver une heu... un aide pour régler ces problèmes. [histcoll]

Et à quel moment ? Sur un temps de classe ? [I_moment]

Heu non ! Tous les mercredis [moment] on a une réunion pour les problèmes, ou des informations ou des propositions [justifpéda], et ben du coup ça a été donné là.

Est-ce qu'il y aurait des choses à modifier ? [I_laudatif/critique]

Ya presque rien à rajouter. [laudatif] On va p'tet en rajouter au fil de l'année pa'cque il y a des choses qui vont changer [justifbesoin]. Mais en ce moment ya pas grand-chose à changer. [laudatif]

Et donc les élèves arrivent à les respecter ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Oui, à part parfois [modprépo] et du coup on en parle à la réunion et on leur donne une sanction [justifpéda].

Pour le droit de parler, par exemple, vous avez le droit de parler dans la classe ? [I_normatif]

Oui. Mais par contre si on parle d'un truc de la récré là ça... fin on a le droit de parler mais que pour le travail [normatif].

Et comment vous le vérifiez ? [I_desproc]

Ben Thomas parfois il passe et s'il nous entend parler d'autre chose [desproc] il nous donne heu... ou ceux qui sont autour ils viennent nous voir et ils nous donnent un avertissement. [desproc]

Mais pourquoi vous n'avez pas le droit de parler des choses de la récréation ? [I_justifpéda]

Ben pa'cque, fin, on est ici à l'école pour travailler et pas pour... papoter et déranger toute la classe. [justifpéda]

Et pour ce qui est des déplacements, c'est pareil ? Vous avez le droit de vous déplacer en classe ? [I_normatif]

Oui mais on n'a pas le droit [normatif] de se déplacer pour faire le fou. On n'a pas le droit de se déplacer en courant ou [normatif]...

Pourquoi dans la charte il y a pas de devoirs ? Ca suffit d'avoir les droits ? [I_justifpéda]

Oui. Parce que si y'en a un qui n'en respecte pas un il va se prendre une sanction de privation de droit [desproc] donc ça peut être le droit de jouer. Privé du droit de jouer. [exemple] Donc interdit de sortir en récré. [sens] Ca peut les... comprendre ce qu'ils ont fait et qu'ils vont plus le faire [justifpéda].

Enfreindre le droit de jouer ça veut dire quoi ? [I_sens]

Par exemple y'en a qui jouaient mal au okay donc ils faisaient mal aux gens [exemple]. Parce qu'ils n'avaient pas respecté les règles du jeu [justifpéda]. Là on jouait au okay et la crosse on n'a pas le droit de la dépasser au genou [normatif] et là ils l'a mettaient en l'air, ils tapaient tout le monde.

Thème : Le conseil

Ben on a un cahier de réunion [sollinstit] donc dès qu'il y a un problème que quelqu'un fin qui peut faire parler toute la classe que ce soit pas un pb entre deux [justifbesoin] ben parce que là on règle ... on l'écrit dans le cahier de réunion [sollinstit] et après les ministres de la justice [sollinstit] l'écrivent sur le tableau et du coup on en parle. [desproc] Après, ça peut être une proposition d'aide ou d'un truc comme ça ou soit... une information. [justifbesoin] Donc une demande d'aide, une demande.

Donc ça sert uniquement à régler les pb ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ben après on peut aussi parler du projet de ce qui a été fait. On peut parler de tout. [justifbesoin]

Egalement d'un problème personnel ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Non. Ca par contre on va le régler dans la cour de récréation [desproc] parce qu'un problème où ya que deux personnes peut-être que ça va trop les intéresser. [justifpéda]

Est-il efficace ce conseil pour toi ? [I_laudatif/critique]

Oui. [laudatif]

Thème : Les ministères

Chaque année [moment], on fait une lettre de motivation par exemple [exemple] pour le ministre des sports. Donc tu t'engages à être ministre des sports, par exemple. Et ben au cours de l'année t'as des choses à faire [desproc]. Par exemple, [exemple] si t'es ministre des sports t'as à faire des commandes pour le matériel de sport, à sortir les caisses, à ouvrir notre cabanon [liste]... Donc, il y a pleins de tâches à faire. Donc tous les ministres ne sont pas... n'ont pas les mêmes tâches [desproc].

Quel est ton ministère à toi ? [I_histperso]

Projet. Donc c'est moi qui m'occupe de, fin avec Théo, on s'occupe de... de choisir c'qu'on va faire l'après-midi [desproc]. Si ya des gens qui n'travaillent pas on a le droit de les virer [normatif]. Si heu...ils font vraiment n'importe quoi. [justifpéda]

Tu peux choisir tout de suite de les virer ou bien il faut que ça passe par le conseil de classe ? [I_desproc]

Nous, s'il fait vraiment n'importe quoi, on va l'écrire et après ça va passer par le conseil de classe [desproc] [sollinstit] pour voir si c'est justifié ou [justifpéda]...

Et par le ministre de la justice aussi ? [I_desproc]

Oui puisque c'est eux qui s'occupent du conseil [sollinstit].

Ce système de ministères, qu'est-ce que tu en penses personnellement? [I_laudatif/critique]

Ben je pense que c'est bien [laudatif] parce que quand tu as fini ton travail tu peux savoir ce que tu dois faire [justifpéda]. Tu peux travailler sur ton ministère ou bien sur le projet. T'as toujours un truc à faire, tu...tu te tournes pas les pouces [justifpéda].

Et tout le monde est ministre de quelque chose ? [I_desproc]

Oui. Fin sauf les grandes sections. Par contre eux ils ont des tâches. [desproc]C'est par exemple aller chercher le courrier, vider le composteur...[liste] Fin ya des choses comme ça.

Est-ce que tu peux t'occuper toi aussi de temps en temps de compter les sous ? [I_desproc]

Ah non, ça c'est le ministre des finances qui s'en occupe. [desproc]

Vous le choisissez votre ministère ? [I_desproc]

Oui, au début de l'année tu fais deux ou trois lettres de motivation et après c'est Thomas qui choisit celle qu'est la mieux [desproc].

Est-ce que c'est en fonction des choses que vous avez à améliorer ou plutôt en fonction des choses que vous savez faire ? [I_desproc]

Plus en fonction des choses qu'on a à améliorer. [desproc]

Thème : Le programme de travail

Ben chaque semaine [moment], on a des exercices à faire [desproc]. Donc des exercices de numération, de mesure, de grammaire, des choses comme ça [liste]. Et donc faut heu... Fin, faut essayer de tous les faire [normatif]. Après, si on comprend pas on a le droit d'appeler Thomas [normatif]. Donc heu ben... du coup... 'fin... à chaque fois faut essayer de finir le programme [normatif]. Si on le finit pas c'est pas grave mais faut quand même [normatif]avoir fait là où on est le moins bon pour pouvoir s'améliorer. [justifpéda]On a aussi un temps imparti donc par exemple 15mn [durée]. Après on peut le dépasser. Si c'est par exemple [exemple] un exercice de 15mn et que tu fais 45mn c'est que t'as pas vraiment travaillé. [justifpéda] Et après on a un code couleur. Si on pense qu'on a bien fait l'exercice on met tout vert. [desproc] Si on pense qu'on a fait mais qu'on a pas tout bon on met jaune et si on pense qu'on a rien de bon on met rouge. [desproc]

Ca c'est après la correction ?

Non, c'est avant.

Si c'était le maître qui te donnait les exercices au fur à et à mesure, qu'est-ce que ça changerait ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ben, c'est pas toi qui choisirais les exercices que tu fais. Tu sais pas c'qui va te donner à faire. Ca peut te déstabiliser.[justifpéda] Parce que s'il te donne quelque chose que t'as pas travaillé avant du coup tu peux tout le temps l'appeler et du coup c'est pas toi qui travaillerais. [justifpéda]

Avec le programme de travail tu as l'impression de vraiment travailler ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Oui. Pa'cque du coup c'est toi qui choisis les exercices du coup tu peux tu peux prendre un de français et après prendre un de maths [justifpéda]. C'est toi qui choisis tes exercices.

Est-ce que ça te permet d'être plus dans ton travail ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Oui. [justifpéda]

Et puis plus heureux peut-être de le faire ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Oui. Pa'cque si j'aurais tout le temps des exercices de français, ça m'énervait un peu. [justifbesoin]

Là tu choisis selon ton humeur, un peu ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Oui. [justifbesoin]

Thème : L'aide entre pairs

Qu'est-ce que ça veut dire aider pour toi ? [I_sens]

Pas dire la réponse à celui qui ne sait pas. [anomie] Pa'cque si tu dis la réponse c'est pas lui qui travaille c'est toi. [justifpéda] Du coup lui il apprend pas [justifpéda]. Nous ce qu'on fait c'est on lui pose des questions et lui il essaie d'y répondre pour trouver la bonne réponse [desproc].

Thème : Les corrections entre pairs

Ben parfois [modprépo] on se réunit au tableau blanc [lieu] et du coup on fait une correction tous ensemble [compcirc]. Et après sinon les exercices où on doit pas tous se voir ensemble on fait individuellement et on a le droit d'appeler Thomas [normatif]. [desproc]

Thomas, il nous met : si on a « TB » c'est qu'on a tout bon. [sens] Donc on a pas à corriger. [sens] Par contre si on a P (?), il nous entoure les mots où on a faux et c'est à nous de les chercher [sens]. Ou parfois il nous met, vu qu'on a un cahier outil, [sollinstit] il nous met par exemple C2. Donc on va chercher dans C2 pour trouver...[desproc]

Parce qu'il y a l'exercice corrigé ? [I_desproc]

Oui c'est ça. Il est corrigé mais c'est à nous de...fin il est pas corrigé ya juste les mots qui sont faux entourés et c'est à nous de chercher la bonne réponse.[desproc]

Comment vous vous retrouvez à un moment donné pour corriger puisqu'avec le programme de travail vous n'avez pas tous fait la même chose ? [I_desproc]

Ben Thomas il le voit puisque c'est lui qui corrige donc c'est lui qui voit un peu tout c'qu'on a fait [desproc]. Le vendredi [moment] si on n'a pas tout fini on se rejoint vers 10h-11h [moment] pour qu'ils aient eu le temps de le faire [justifpéda]. Mais après si on le finit le mercredi, [moment] le programme, on peut faire le jeudi, [moment] la correction.

Entretien 2

Classe : A

Sexe : M

Niveau : CM1

Ancienneté dans l'école : 5 ans

Thème : les droits

Ya des avertissements. Au premier c'est un avertissement. [desproc] Au deuxième faut faire attention. [normatif] Au troisième, il dégage de c'qu'on fait. [desproc] Par exemple quand on fait n'importe quoi [justifpéda], yen a un qui fait n'importe quoi, ben on donne un avertissement. [desproc]

Qui donne les avertissements ? [I_desproc]

Ca peut être n'importe qui. [desproc]

Qui donne les sanctions pour enlever un droit ? [I_desproc]

Ca c'est le ministre de la réunion [sollinstit]. De l'intérieur et de la réunion.

Est-ce que les élèves arrivent à respecter les règles généralement ? [I_éval]

Pratiquement à part ya des guguss qui font n'importe quoi mais sinon ça va. [éval]

Sont-elles écrites, ces règles ? [I_desproc]

A la moitié de la classe, à côté des vitres [lieu], ya l'échelle des sanctions [sollinstit]. C'est le ministre de l'intérieur et de la justice qui l'a écrit [sollinstit].

S'il n'y avait pas les sanctions ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Je sais pas. [jesaispas] Yen a tu leur dis arrête et ils vont continuer. Alors peut-être [modprépo] que l'échelle des sanctions ça aide. [justifpéda] Mais parfois ils continuent alors voilà ça vient à ce qui soient virés.

Thème : Le conseil de classe

Ben en fait c'est chaque mercredi [moment], à la deuxième partie, après la récré [moment], on fait une réunion. C'est pour les problèmes qui ya [justifbesoin] ou les propositions [justifbesoin] ou parfois [modprépo] les réunions du projet [justifbesoin] pour que... par exemple si c'est des heu...des...des problèmes [exemple], ben on va essayer de le régler [justifbesoin]. Fin normalement [modprépo] on l'a déjà réglé et à la réunion on voit ce qu'on fait de celui qui a fait le problème, si on le prive d'un droit [sollinstit] ou si on fait juste un avertissement.[desproc] Les propositions, ben, si

ya quelqu'un qui propose quelque chose ben on voit si la proposition est acceptée et après ben, ben voilà. [desproc] Ah oui et à la fin on demande si y'en a qui ont besoin d'aide pour s'améliorer sur des matières. [desproc]

Est-ce que c'est utile, ce conseil ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Oui. C'est bien. [laudatif] Parce qu'on peut régler des problèmes. [justifpéda] On peut dire ce qu'on pense. [justifbesoin] Et voilà.

Thème : Les ministères

Les ministres c'est des... Ben ya plusieurs ministres... C'est des... Dans l'école ya des ministres. Par exemple ya le ministre des sports [liste], qui s'occupe des sports et de la santé [desproc], ya le ministre de l'intérieur et de la réunion [liste] qui s'occupe des réunions et des réunions [desproc], ya le ministre des affaires étrangères [liste], il s'occupe des courriers et de tout les affaires étrangères [desproc], et après ya le premier ministre [liste] qui est aussi le ministre du projet et des affaires numériques qui s'occupe de tous le numérique et qui s'occupe des réunions du projet [desproc], après ya le ministre de l'écologie [liste], c'est celui qui s'occupe de l'écologie, des animaux, du goûter de tout ça [desproc], ya le ministre des finances [liste] qui s'occupe de l'argent [desproc]. Et je crois que c'est tout. [réfléxif] Ah non ! Ya aussi le ministre du logement [liste], c'est celui qui s'occupe de toutes les affaires de l'école [desproc]. Et le ministre de la culture [liste] qui s'occupe du réveil musical et de la peinture [desproc].

Quel est ton ministère ? [I_histperso]

Je suis premier ministre avec Julian. [histperso]

Pourquoi as-tu choisi ce ministère ? [I_histperso]

Parce que j'aimais bien le ministre du projet [audatif] parce que le projet et tout ça j'aimais bien [laudatif], et le ministre des affaires numériques c'était bien aussi [laudatif] parce que l'ordinateur, j'connais pas toutes les touches [justifpéda]. On le choisit pour s'améliorer sur des travaux. [justifpéda]

Thème : Le programme

Ah. Ben le programme c'est c'qu'on fait dans la semaine [moment]. On travaille sur un programme. C'est heu...c'est on a des exercices et on fait celui qu'on veut, le heu... dans l'ordre qu'on veut [desproc]. Et le but c'est de le finir. [justifpéda] Et après ya des exercices choisis quand on a fini. [desproc] C'est pour avancer le projet, pour faire des exercices qu'on avait pas compris, pour se ré-entraîner et voilà.[justifpéda]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

C'est bien [laudatif] parce que tu peux choisir l'ordre que tu veux [justifpéda] et... tu t'entraînes [justifpéda] mais ça c'est dans toutes les écoles, c'est normal. [compsoc]

S'il n'y avait pas ce programme mais si c'était le maître qui vous donnait les exercices à faire au fur et à mesure, qu'est ce que ça changerait ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Sûrement pas grand-chose mais on serait peut-être déçu des exercices que le maître choisirait. [justifbesoin]

Pourtant là il les choisit en amont... ? [I_desproc]

Oui mais on a le temps de... on peut choisir l'exercice qu'est bien. [justifbesoin] Parfois on choisit un exercice qui nous plaît pas beaucoup, suivant nos difficultés.... Et on garde le meilleur pour la fin. [desproc]

Ah c'est comme ça que tu t'organises ? [I_histperso]

Pas forcément. Moi je fais un de maths un de français un de maths un de français moi je le fais comme ça. [histperso] Comme ça, j'alterne un peu. [justifbesoin]

Thème : Le travail de groupe

Ah ben là, j'aime beaucoup le travail en groupe [laudatif] quand on fait du projet [moment] parce que c'est bien, [laudatif] on peut s'é... faut s'écouter,[normatif] c'qui n'est pas toujours le cas ! [modprépo] Pa'cque y'en a plein qui ont... on a tout le temps des idées [justifbesoin]. C'est bien, on avance assez, et ben moi j'aime bien. [laudatif]

Est-ce que tu as des difficultés à travailler avec certains camarades ? [I_histperso]

Heu... Pas trop. [modprépo] Fin j'arrive à m'entendre avec tout le monde même si parfois on n'arrive pas à ce mettre d'accord, mais sinon ça va. [histperso]

Thème : Les sabliers

Les sabliers c'est pour se chronométrer [justifpéda] parce que Thomas dans le programme il nous donne un temps, par exemple ça peut être 15mn, 10mn, 5mn, 20mn, pour les brevets c'est souvent 30mn [durée]. Et on doit, quand on fait l'exercice, on doit prendre un sablier ou une montre chronomètre pour se chronométrer [normatif] et du coup à la fin de l'exercice tu regardes combien de temps t'as mis et tu le marques dans le tableau du programme [desproc].

A chaque exercice ? [I_modprepo]

Parfois on oublie [modprepo]. Moi perso, j'oublie parfois mais parfois [histperso].

Est-ce que ça t'aide ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Je sais pas. [jesaispas] Mais après ça fait quelque temps que j'utilise la montre. [histperso]

Mais quel est l'intérêt de regarder le temps ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ben après tu peux voir si tu t'es amélioré ou si tu fais moins. [justifpéda]

Thème : Arrives-tu à faire facilement les exercices ? [I_autoéval]

Ca dépend. [modprepo] Souvent, assez souvent. [modprepo] Enfin parfois. [modprepo] Sinon, j'appelle Thomas en mettant mon étiquette au tableau ou en levant la main [desproc]. Mais c'est mieux de mettre l'étiquette au tableau parce que sinon ça fait mal à la main [justifbesoin]. Ah oui si non on peut prendre l'étiquette et la mettre sur la tableau d'un copain [desproc] pour qu'il vienne l'aider [justifbesoin]. Je choisis un élève et après il vient quand il a fini ce qu'il faisait. [desproc]

En fonction de quoi tu le choisis ? [I_desproc]

En fonction de... de là où il est plus à l'aise dans la matière [desproc].

Comment vous le savez ça ? [I_desproc]

Dans la classe, dans les CM1, c'est assez bizarre parce que les garçons sont plutôt à l'aise en maths et les filles elles sont plutôt à l'aise en français dans les CM1. Et dans les CM2 c'est pareil. Du coup, je choisis les filles ou les garçons [histperso]. Et en fille, je choisis souvent Morgan parce qu'elle est juste en face de moi. Et en garçon ya Pierre ou Morgan...Heu ! Antony !

Ca t'aide à comprendre l'exercice ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Je comprends mais parfois [modprepo] vu que je comprends pas trop [critique] je mets mon étiquette au tableau. Mais ils peuvent aider aussi les autres [justifpéda]. Parce que moi on m'appelle et ils comprennent les autres, à peu près. [histperso]

C'est quoi aider ? [I_sens]

Ah ben aider c'est pas faire le travail à la place de l'autre [anomie]. Et, aider c'est pas donner la réponse [anomie], faut expliquer pour l'autre comprenne [normatif]. Il faut poser des questions [normatif]. Faut arriver à le faire comprendre [normatif].

Thème : As-tu d'autres moyens pour dépasser une difficulté ?

Ah oui ! Ya le cahier d'outil, le cahier rouge [sollinstit], ou ya la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe, les nombres et calculs, la géométrie, et voilà [liste]. Et tout ça c'est pour s'aider. [justifpéda]

Tu l'utilises pas mal ? [I_modprepo] [I_histperso]

Quand j'me souviens plus [justifbesoin], par exemple en ce moment c'est sur le futur. [exemple] La dernière phrase je me souvenais plus trop et j'ai pris le cahier et je m'en sers.... Parfois. [histperso] [modprepo]

Thème : Les corrections entre pairs

Heu oui pour les corrections on travaille souvent ensemble. [desproc]

Et quel est l'intérêt de corriger à deux ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ben pour que, par exemple la dernière fois que j'ai corrigé avec quelqu'un c'était pour le brevet, c'était avec Lola [histperso]. Elle est moins forte en maths que moi [autoéval] et sur des brevets de maths du coup je pouvais lui expliquer plus ou moins comment on faisait et on a réussi : au final elle a compris. [justifpéda]

Entretien 3 :

Classe : A

Sexe : F

Niveau : CE2

Ancienneté dans l'école : 3 ans

Thème : Si je te dis « règles de vie », à quoi penses-tu ?

Aux droits qu'on a, les droits qu'on a dans l'école.

Qu'est-ce que c'est, ces « droits » ?

Ben, à l'école on a le droit de jouer [liste], on a le droit de travailler [liste], on a le droit de parler [liste], on a le droit de se déplacer [liste], on a le droit d'être écouté et... [liste] et après j'crois qu'c'est tout. (l'élève montre du doigt la charte affichée au mur)

D'accord. Tu me montres la charte, c'est ça ? Est-ce que c'est vous qui les avez créés ces droits ? [I_desproc]

Oui mais pas tous les enfants de la classe. En fait, c'est le ministère de justice et intérieur. [sollinstit]

Ah bon, c'est que le ministre de la justice qui crée ces droits ? [I_sollinstit]

Mais on a tous dit ce qu'on a... C'est le ministre de la justice [sollinstit] qui a créé l'affiche mais on a tous dit un peu...

Ah d'accord. C'était quand ? [I_moment]

En réunion [sollinstit], le mercredi matin. [moment]

Est-ce qu'il y a des sanctions ? [I_desproc]

C'est déjà en premier on donne un avertissement, après on doit donner une lettre d'excuse pour s'excuser d'avoir... et après c'est privé d'un droit. [desproc]

Qu'en penses tu ? [I_laudatif/critique]

Que c'est bien [laudatif] à part privé d'un droit j'trouve que c'est pas très gentil [critique] même si quelqu'un a privé d'un droit quelqu'un, passer de la lettre d'excuse à privé d'un droit faudrait au moins qu'il y ait deux avertissements [proposition] parce que c'est un peu.. c'est pas très gentil. Mais après d'un côté je suis pas d'accord parce que c'est un peu trop sévère [critique] mais d'un autre c'est vrai que celui qui le fait il prive quelqu'un d'un droit donc c'est un peu normal [justifpéda]...qu'on le fasse.

Thème : La réunion

En fait, ya d'abord un cahier de réunion [sollinstit] où on écrit tous les problèmes qu'on a eu en récré ou tout ça comme en classe [desproc]. Après, ya pas que des problèmes en réunion [anomie]. Il peut y avoir des propositions [justifbesoin] et aussi on peut parler de notre projet qu'on fait pour la fin de l'année [justifbesoin]. Et du coup à la réunion, pcq ya le ministre de justice intérieur [sollinstit] c'est lui qui s'occupe de préparer la réunion du coup [desproc] c'est lui qui s'occupe d'écrire les problèmes au tableau [desproc] et après aussi ils organisent qui c'est le maître du temps [sollinstit] parce que ya un temps entre chaque problème [justifpéda]. Aussi ya un donneur de parole [sollinstit] parce que si non on parle tous en même temps [justifpéda]. Et le reformulateur [sollinstit].

Que penses-tu de cette réunion ? [I_laudatif/critique]

D'un côté j'trouve que c'est bien [laudatif] mais de l'autre oui c'est vrai que pour les petits c'est un peu ennuyeux [critique]. C'est un peu long. Du coup des fois j'ai du mal à suivre la discussion [histperso].

Thème : Les ministères

Pa'c'que dans l'école on a tous un ministère. Par exemple moi je suis ministère des finances. [exemple]

Ah oui c'est toi la ministre des finances ? [I_histperso]

Je m'occupe des chèques et tout ça, de la coopérative de l'école. [desproc]

Est-ce que tu peux m'en parler un peu plus ? [I_relance]

Ben en fait des ministères yen a pleins : ya le ministère des finances [liste], le ministère du logement, [liste] c'est lui qui s'occupe du matériel [desproc] qu'on a là-bas, et aussi il s'occupe le vendredi soir de la boîte à objets trouvés et ben de la vider [desproc]. On retrouve pas forcément les propriétaires. Ceux qui n'ont pas regardé c'qui avait dans la boîte à trouver. Parce que yen a qui font pas trop attention à leurs affaires du coup le vendredi soir [moment] c'est trop tard pour regarder. [desproc]

Qui l'a décidé ça ? [I_desproc]

Heu ben je crois que c'est le ministère du logement parce que y'avait tout le temps trop de choses dans la boîte. [histcoll] [justifpéda]

Quel est l'intérêt d'avoir des ministères ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Si y avait pas de ministères yaurait personne pour s'occuper du matériel. [justifbesoin] Y aurait du bazar partout, les chèques ils seraient pas comptés [justifbesoin] et du coup ben c'est bien [laudatif] maintenant comme ya tous les ministères on peut faire pleins de choses.

Thème : Le programme de travail

Ben en fait on l'a en début de semaine, le lundi [moment], et en fait le but c'est un peu de le finir [justifpéda]. Si on le finit pas c'est pas grave mais le but c'est un peu de le finir. Du coup on a un programme où ya plusieurs exercices à faire et les CE1 eux ils ont des fichiers [sollinstit] du coup ils ont le nom des pages enfin quelle page c'est [desproc]. A partir du CE2 on a plus de fichiers on écrit dans le cahier. [desproc] [sollinstit] Du coup, on doit écrire la phrase [desproc]. On écrit pas la consigne, on écrit juste le nom de l'exercice. On a le livre de français et le livre de maths [sollinstit] pour comme ça dans le programme Thomas il nous met « exercice page », par exemple page 6. Et après nous on va prendre dans le livre la bonne page et on écrit dans le cahier la réponse. [desproc]

Thème : Les sabliers

Ah les sabliers ben en fait ça nous sert [justifpéda] dans le programme [sollinstit] on a un temps estimé et du coup on prend les sabliers qui sont là-bas et après on met le sablier pour que ça nous aide à savoir que là il nous manque du temps [justifpéda] ou... et on n'est pas obligé et on met le temps qu'on a mis mais on n'est pas obligé... c'est pas grave si on met pas le temps qui est estimé.

Est-ce qu'il y a un retour fait par le maître sur ce temps si vous dépassez trop ? [I_desproc]

Heu, des fois oui mais pas tout le temps. [modprepo]

Est-ce que vous arrivez globalement à finir votre programme ? [I_éval]

Pas trop. Yen a certains pour qui c'est encore très compliqué. [éval]

Et toi ? [I_autoéval]

Moi oui. En début d'année c'était encore très compliqué. Mais maintenant j'arrive. Cette semaine j'ai fini mon programme. [autoéval]

Comment t'es-tu améliorée ? [I_histperso]

Ben parce que j'ai vu que j'y passais trop de temps, que je perdais du temps et du coup j'ai réussi... Avant j'avais du manque de concentration. Et après j'ai réussi à me fixer un objectif de la journée et du coup j'arrivais à faire les exercices que je m'étais mis en tête. Et du coup et ben j'ai réussi petit à petit à finir mon programme. [histperso]

Thème : Le travail de groupe

Heu... Travail de groupe, c'est plutôt en projet qu'on le fait l'après-midi [moment]. Parce qu'on a plusieurs groupes de projets [compcirc]. On est 4 ou 5. Yen a ils sont 5 parce que ya un élève en plus qui s'appelle Mathis. C'est celui qui était ici sur la table. Il est pas là toutes les après-midi. Et sinon après on travaille en groupe de projet et on avance sur le projet. On a tous choisi ce qu'on pouvait faire pour notre projet dans le groupe. [desproc]

Est-ce que vous travaillez en vous répartissant les tâches ? [I_desproc]

On travaille pas tout le temps ensemble [modprépo]. Des fois c'est on se répartit les tâches [modprépo] et on travaille chacun de son côté [desproc]. Des fois on travaille vraiment ensemble [modprépo], on se met d'accord tout ça ya des discussions on est toujours ensemble [desproc].

Est-ce qu'il y a des enfants avec qui tu as des difficultés à travailler ? [I_autoéval]

Ya une personne, c'est une fille. [autoéval] J'aime pas trop travailler avec elle parce qu'elle veut que je fasse son travail à sa place [justifbesoin]. Du coup, fin moi j'aime pas trop [critique]... Ya aussi un garçon parce que lui quand on lui dit quand on lui explique quand on essaie de le faire travailler il est toujours tête en l'air il travaille pas [justifpéda]. Du coup il faut qu'on soit toujours avec lui même le matin quand il a son programme.

Thème : Qu'est-ce que ça veut dire « aider » pour toi ?

Aider c'est pas faire à la place [anomie] c'est essayer de faire comprendre à quelqu'un ce qu'il faut faire [desproc].

Ce matin, tu travaillais avec Rose sur un exercice de mathématiques. Est-ce que dans cette situation, tu as aidé Rose ? [I_autoéval]

Je sais pas trop. J'ai surtout dit c'que moi je pensais. Je sais pas si je l'ai aidé. [autoéval]

Et toi, est-ce que ça t'a aidé ce moment-là ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Oui. Ça m'a permis de savoir faire quelque chose. [justifpéda]

As-tu d'autres façons de te sortir d'une difficulté ? [I_desproc]

Des fois j'appelle le maître. [desproc] On a aussi un dico [sollinstit] qui peut nous aider. Fin moi je comprends pas trop mais sinon. [critique] Après on a un cahier rouge, c'est un cahier outil. [sollinstit] Ca m'aide des fois à me débloquent. [justifpéda]

Entretien 4 :

Classe : A

Sexe : M

Niveau : CE2

Ancienneté dans l'école : moins d'1 an

Thème : Les règles de vie

Je sais pas trop. Je sais pas. [jesaispas]

Vous n'avez pas des droits ? [I_reformule]

Les droits ? Ben par exemple quand on nous prive d'un droit de quelque chose [justifpéda] ben on lui dit : « premier avertissement » [desproc] C'est d'être en sécurité dans notre corps, dans notre coeur. [liste] En fait là-bas... (montre la charte) [sollinstit]. Des fois à la récré y'en a qui respecte pas les règles du jeu [exemple]. On leur dit premier avertissement. [desproc] Ben ils s'en foutent complètement, alors c'est un service ou une lettre d'excuse. [desproc]

S'il y avait pas les sanctions... ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ils continueraient à faire plein de bruit, à jouer n'importe comment. [justifpéda] Parce qu'au foot ici si tu fais un croche-patte c'est pas du gazon qu'on a. Et tu peux te faire vraiment mal. [justifbesoin]

Est-ce que toi tu arrives à respecter les règles ? [I_autoéval]

Oui. [autoéval]

Thème : Le conseil de classe

Ben on a deux ministres [sollinstit] de la réunion. C'est Lélia et Anissa. Aujourd'hui elle y est pas. Chaque fois que quelqu'un parle, elle dit « Tu prives le droit de parler » [desproc] parce que comme c'est elle des fois elle écrit des problèmes, des questions [desproc]. C'est elle qui donne la parole. [desproc] On a quelqu'un qui donne la parole [sollinstit], un reformulateur [sollinstit], le secrétaire [sollinstit] et le maître du temps [sollinstit] et chaque fois il lève la main il dit « le temps est passé » [desproc].

A quoi sert le conseil de classe ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ca sert à régler des problèmes, que y'en a qu'ils veulent pas respecter. [justifpéda] Par exemple, si je te donne un avertissement et que tu m'écoutes pas, ben au troisième si tu m'écoutes pas on l'écrit à la réunion [exemple]. Pendant la récré on lui demande de régler le problème [desproc].

Est-ce que ça sert à autre chose aussi ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Oui. Des fois aussi ils décident de proposer des trucs, qui marchent ou qui marchent pas [justifpéda]. Par exemple, dans l'histoire qu'on doit faire, de proposer des objets, par exemple une gourde, des vieux habits qui pourraient servir [exemple]. Parce qu'on va vers la Chine et au tout début on est à St Martin de Caralp. En fait, il rencontre le lion de Caralp. C'est la roche là-bas. Apparemment, ya des moments où on dirait que c'est un lion qui dort.

Vous avez écrit une légende autour de ça ? [I_explique]

Apparemment c'était déjà comme ça. Mais moi j'étais pas là quand ils l'ont inventé. [histcoll]

Thème : Les ministères

Ben moi je suis ministre de la culture avec Pierre. [histperso]

Vous êtes deux ? [I_desproc]

Oui. A part un ministre. J'ai oublié qui est tout seul. [réflexif] Mathis il est au ministère j'crois [modcroissance] de l'écologique, il est tout seul. Et le matin on a inventé un réveil médical [histcoll]. On essaie de faire la même chose tous les jours. Et quand on reçoit des images docs, on les marque. [desproc]

C'est des documentaires ? [I_explic]

Ya des livres documentaires sur les animaux et ya des ptites histoires.

D'accord, vous êtes responsables de cette documentation. Et votre mission plus généralement qu'est-ce que c'est... ? [I-desproc]

Ben en fait quand on va dans des spectacles, ben un jour après ils ont des fiches et nous on doit les prendre pour les regarder et après [desproc]... je sais pas trop [jesaispas]. On les garde dans notre pochette. On a un petit livre. Là cette année on est allé à deux spectacles : le street dance club et...

A quoi servent les ministères en général ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ben y'en a qui servent vraiment à... Ils servent ! Ben parce que si y'avait pas de ministère. Si y'en avait pas, ben, en fait, on aurait pas eu par exemple nous on aurait pas eu les images docs. [justifbesoin]

Thème : Le programme de travail

Ben le programme de travail c'est que, le matin [moment] on a un programme de travail, par exemple on doit faire la grammaire [normatif]. On l'a sur un papier et c'est écrit. Thomas il l'a fait. On doit faire les trucs [normatif], c'est qui ya écrit, quand on veut. On peut faire tout le temps qu'on veut mais si on dépasse trop la limite ben ça veut dire que t'as mis trop de temps à comprendre. [justifpéda] Et des fois quand on n'a pas trop compris [justifbesoin] on met son étiquette. [desproc]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

C'est bien [laudatif] parce que à Ginnabat, c'était juste écrit sur le tableau, c'était pas sur une feuille. [compsoc] Parce que là-bas on était obligé de faire tout le temps le même truc. [justifpéda] Alors qu'ici là, ya un papier. Si ya un T, ça veut dire [sens] faut [normatif] se voir avec Thomas et si ya une sorte de petite étoile, ça veut dire [sens] qu'on le fait tous les CE2. Et on se voit des fois avec Thomas. [desproc]

Ya des choses que vous faites seuls aussi ? [I_desproc]

En fait, si c'est tout blanc la case ça veut dire qu'on le fait seul. [sens]

Arrives-tu à remplir ton programme de travail ? [I_autoéval]

Ouai des fois c'est que, j'arrive pas à le remplir parce que je regarde trop en l'air [autoéval]. Et alors c'est comme ça qu'on a inventé les pauses [histcoll] parce que sans pause on travaillerait tout le temps et on serait tout le temps en train de travailler travailler [justifbesoin] Les pauses c'est 3mn ou 1mn. [durée]

Est-ce que vous êtes plus efficaces avec ces pauses ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Oui parce que moi par exemple [histperso] [exemple], quand j'ai plus envie de travailler par exemple... et aussi, comme moi je regarde trop en l'air ben j'essaie de comprendre vite l'exercice et si j'arrivais pas à comprendre l'exercice ce serait mal, on pourrait rien faire. Sans les exercices ben... l'école serait jamais existé.

Thème : Les sabliers

Les sabliers et ben. C'est comme avant sauf qu'avant c'était du verre et du bois. [compsoc] C'est bien [laudatif] sauf que des fois tu te perds avec des minutes, tu sais plus combien de fois tu l'as retourné. [critique]

Comment fais-tu pour savoir alors ? [I_desproc]

Des fois j'écris sur la main ou sur un cahier. [desproc]

Et après il faut calculer alors ? [I_desproc]

Si ça arrive trop loin, par exemple 1h, ça veut dire qu'on a vraiment pas compris [justifpéda]. Par exemple, hier, l'exercice de géométrie j'ai pas compris et ben j'ai été obligé de faire 1h. [histperso]

Thème : Ca vous arrive de travailler en groupe ?

Oui en groupes de projet par exemple. C'est quand on écrit les dialogues [moment], ben on se met en groupe pour avoir des idées [justifpéda]. Par exemple ils disent dans 3mn on doit se voir [exemple]. On va sur nos tables. Et après quand c'est fini les 3mn, tous les 4 groupes et après on donne ses idées et si elles sont bien, ben on les garde. [desproc]

Quel est l'intérêt de travailler en groupe ? [I_justifbesoin/justifpéda]

Ben, c'est que si on était tout seul on aurait que ses idées alors que on doit avoir les idées des autres [justifpéda].

Thème : Que fais-tu en général si tu as une difficulté lors d'un exercice ?

J'appelle Thomas ou je demande de l'aide à quelqu'un. [desproc] Si je comprends pas un mot je regarde dans le dictionnaire [sollinstitut] ou dans notre cahier rouge [sollinstitut] où c'est écrit la grammaire, la conjugaison, les tables de calcul, en fait ya pleins de trucs. [liste]

A qui demandes-tu de l'aide en général ? [I_modprépo]

Plus au maître.[modprépo] Parce que les camarades ils comprennent presque jamais alors que le maître il comprend. [justifpéda]

Ca veut dire quoi « aider » ? [I_sens]

On les aide, mais on leur dit pas la réponse [anomie]. Par exemple, si c'est Nills qui me demande de l'aide [exemple], il me dit « est-ce que tu peux m'aider ? », j'lui dis oui mais j'lui dis pas les réponses [anomie] sinon ça serait moi qui ferais tout le travail [justifpéda].

Donc comment tu t'y prends ? [I_desproc]

J'essaie le plus possible de garder la réponse pour moi [desproc] parce que si j'lui dis c'est sûr c'est trop fastouche pour lui et il aura rien compris [justifpéda].

Est-ce que tu aimes aider ? [I_laudatif/critique]

Oui. [laudatif] Sauf que des fois je comprends pas. [critique]

Est-ce que tu aimes être aidé ? [I_laudatif/critique]

Oui. [laudatif] Par exemple pour le problème de géométrie le deuxième jour j'ai demandé de l'aide et il m'a vraiment bien aidé. Parce que comme j'ai pas fait sa technique j'ai eu tout faux. En fait, j'ai essayé sa technique alors qu'avant ça ressemblait à rien. [histperso] [justifpéda]

Thème : Les corrections entre pairs

Ben des fois on se met en groupe ou des fois on essaie de chercher tout seul.[modprépro] [desproc] Le problème si tu cherches tout seul, t'es sûr d'avoir encore la faute. [justifpéda] Si on le fait tous ensemble, c'est mieux.[laudatif] Si l'autre a bon, il peut vraiment nous aider. [justifpéda]

Entretien 5 :

Classe : A

Sexe : F

Niveau : CE1

Ancienneté dans l'école : 3 ans

Thème : Les droits

Les droits, nous dans l'école on a des droits. C'est d'être en sécurité dans notre coeur et dans notre corps [liste]. Et aussi les devoirs, c'est aussi on prend des livres et on doit lire de la page 18 à la page 20. [confusion]

Les droits, est-ce qu'ils sont écrits quelque part ? [I_sollinstit]

Sur l'affiche qui est attachée sur un mur. [sollinstit] Ya un premier avertissement. Ya un deuxième avertissement. Et le troisième avertissement c'est « tu dégages du projet ». [desproc]

C'est dit comme ça ?

Ben, tu pars du projet.

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Que c'est pas trop... Que c'est pas trop gentil de virer les gens au troisième avertissement. [critique]

Est-ce que c'est déjà arrivé ? [I_histcoll]

Une fois cette année. [histcoll]

A quel moment avez-vous discuté de ces droits ? [I_moment]

Je m'en rappelle plus. [jesaispas] On en parle à une réunion le mercredi après la récré. [moment]

Thème : Le conseil de classe

C'est une réunion où on règle tous les problèmes qui se sont passés [justifpéda]. Des fois on discute du projet. [modprépo] Des fois on doit présenter des trucs pour le projet. [normatif]

Thème : Les ministères

C'est celui qui s'occupe du projet [exemple] qui fait les objectifs de la semaine et qui décide ce qu'on fait [desproc]. Aussi ya d'autres ministères. C'est le ministère de la justice et de l'intérieur [liste] c'est ceux qui font les réunions et qui règlent les problèmes. [desproc] Après ya le ministère... Après je m'en rappelle plus des autres. [jesaispas]

As-tu un ministère toi ? [I_histperso]

Le ministère du logement. [histperso]

Qu'est-ce que ça t'apporte toi ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ben. En fait, nous on doit faire attention aux affaires de la classe et ya des gens qui mettent tout en bazar dans le matériel. [justifbesoin]

Pourquoi as-tu choisi ce ministère ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Parce qu'il me plaisait. [laudatif]

Avais-tu des difficultés à t'organiser ? [I_autoéval]

Oui.

Est-ce que ça t'a aidé ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ca m'a aidé à comprendre qu'il fallait ranger le matériel. [justifbesoin]

Thème : Le programme de travail

Sur les maths, c'est un peu... c'est ma difficulté [autoéval]. Après la lecture, l'écriture, j'ai souvent des fautes... de copie. [autoéval] Et en géométrie-mesure, j'arrive bien. [autoéval] Et aussi des fois ya des textes libres. [modprépo] C'est quand on doit faire un texte et qu'après on le raconte. [desproc] Et aussi, moi j'aime pas trop faire le programme [critique] parce que des fois je m'endors sur les exercices tellement qu'ils sont difficiles et des fois je dors pas bien la nuit.

Entretien 6 :

Classe : A

Sexe : F

Niveau : CP

Ancienneté dans l'école : moins d'un an (quelques semaines)

Thème : L'arrivée à l'école

J'étais contente mais j'avais peur parce que c'était une nouvelle école mais je la connaissais pas.

Est-ce que le fonctionnement t'as semblé différent ?

Un peu parce à mon ancienne école quand on avait besoin d'aide on mettait pas les étiquettes au tableau, y avait pas le réveil, quand on est debout et qu'il nous montre ce qu'on fait, y avait pas de programme de travail, pas de ministères.

Ca fait beaucoup de choses nouvelles d'un coup alors. Est-ce que maintenant tu comprends comment ça fonctionne tout ça ?

Oui.

Qu'est-ce que tu en penses ?

Que c'est très bien.

Qu'est-ce qu'il y a de plus par rapport à ton ancienne école ?

Que j'apprends.

Thème : Les droits

C'est là-bas (montre la charte). [sollinstit] On a le droit d'être en sécurité dans son corps et dans son coeur [exemple]. Et après je sais plus trop. [jesaispas]

Arrives-tu à les respecter ? [I_autoéval]

Oui. [autoéval]

Est-ce qu'il y a des sanctions ? [I_desproc]

Je sais pas ce que ça veut dire. [jesaispas]

Est-ce qu'il y a des punitions ? [I_reformule]

Non.

Qu'est-ce qui se passe si un droit n'est pas respecté ? [I_desproc]

Je sais pas. [jesaispas]

Thème : Le conseil de classe

Tu n'en a vécu qu'un seul. Comment tu l'as vécu ? [I_histperso]

Bien. Je trouve ça chouette. [laudatif] Qu'on dise quand même ce qui va pas. [justifbesoin] Comme le ballon de foot. On pouvait le prendre sur la tête, ça faisait mal. [exemple] C'est bien de le dire. [laudatif]

Thème : Les ministères

Je sais pas trop comment ça marche. [jesaispas]

As-tu un ministère ? [I_histperso]

Non. Quand on a des problèmes [justifbesoin], on va dire à Lélia quand on fait la réunion. [desproc] [sollinstit]

Thème : Le programme de travail

En général, je fais la date sur ça (montre le tableau) [desproc], je fais la date sur mon cahier du jour [desproc], je fais une petite écriture [desproc], je fais 2 pages de maths et après 2 pages de lecture[desproc]. Il faut que je fasse avant la récré. [normatif]

Tu arrives à faire tout ça avant la récré ? [I_autoéval]

Non. J'arrive juste à faire une... [autoéval] Si les deux pages de maths je les ai fait avant la récré, je fais une page de lecture. [desproc]

A quoi sert ce programme ? [I_justifpéda/justifbesoin]

A savoir ce qu'on fait. Pour pas que Thomas nous le dise. [justifpéda] Je sais que je fais la date. Après, je sais que j'ai l'écriture à faire. [histperso]

S'il n'y avait pas ce programme de travail... Si c'était lui qui venait te donner les exercices à faire, qu'est-ce que ça changerait ?

Il perdrait plus de temps. Il perdrait plus de temps pour les autres qui attendent avec les étiquettes au tableau (qui demandent de l'aide).

Thème : Les sabliers

Ben au moment de la pause pour les grands quand ils font des devoirs... Je sais plus trop. Moi je m'en sers pas, à part pour les pauses.

Entretien 7 :

Classe : B

Sexe : F

Niveau : CM2

Ancienneté dans la classe : 4 ans

Thème : Les croix

Ben, sur les croix en fait par exemple [exemple] quand on bavarde trop... ou quand on fait un truc pas très bien... [justifpéda] ben en fait on s'prend des croix suivant nos ceintures. [sollinstit] Par exemple on est en bleu [sollinstit] et on a 6 croix ben on est en pastille [sollinstit] [desproc]. Ca veut dire qu'on est pas à la récré. [sens] Et les croix faut les noter dans le cahier... [desproc] un petit cahier où on doit noter la date, les croix, la couleur de notre ceinture et aussi notre pastille. [desproc] Après, sur les croix, ya un tableau [sollinstit] ou ya une croix rouge à chaque personne et si on la dépasse on a une pastille. [desproc] En fait, à chaque conseil on se reporte les croix. [sollinstit] Tant qu'on les a pas rachetées on est en pastille. [desproc]

Qui est-ce qui met les croix ? [I_desproc]

C'est nous. Ou des fois quand on doit rester assis [normatif], parce que par exemple quand on range [exemple] ya des droits et des devoirs [sollinstit], on n'a pas le droit de se lever de notre chaise [normatif] donc c'est la maîtresse qui met les croix. [desproc]

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ca sert à comprendre qu'il faut pas trop bavarder.[normatif] Et heu... C'est un peu comme une mini-punition. [compinstit] C'est pour apprendre à dire qu'il faut pas trop bavarder mieux respecter les autres et tout. [normatif]

Qu'en penses-tu personnellement ? [I_laudatif/critique]

Ben moi les croix je sais pas comment le maître il a pu inventer ça parce que moi j'avais... je trouve que c'est bien [laudatif] pour apprendre à pas embêter les autres. [justifpéda] Pour savoir que si on fait vraiment quelque chose de pas bien, on doit avoir une punition [normatif] une sanction pour pas recommencer. [justifpéda]

Thème : Les ceintures

Ya orange, vert, marron, bleu, rouge et noir. [liste] Après ya 3 étoiles. [sollinstit] Dans les ceintures, on a des droits et des devoirs. [sollinstit] Quand on a les ceintures pour heu... Enfin des fois au conseil [sollinstit] on propose d'autres ceintures pour des raisons particulières. [desproc] Par exemple pour la pastille [sollinstit], si on est en pastille et on a beaucoup de croix on descend de ceinture. [desproc]

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

C'est aussi pour mieux se comporter envers les autres [justifpéda], aussi mieux les respecter [justifpéda], peut-être mieux les... enfin voir comment ils sont, pour peut-être si on les aime pas trop pour voir comment ils sont en vrai, pour voir leurs défauts leurs qualités [justifpéda] et pour qu'on fasse pas trop de bêtise [justifpéda]. Pour se comporter mais d'une manière aimable.[justifpéda]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Les ceintures aussi j'trouve qu'c'est bien [laudatif] parce que ça fait pour voir si nos droit nos devoirs [sollinstit] et tout c'qu'on doit faire ce qu'on doit pas faire [normatif]... Avec nos ceintures par exemple on doit être sages [normatif] pour aller haut et encore plus haut, comme ça on pourra faire plus de choses [justifbesoin]... J'trouve qu'c'est bien [laudatif] parce que comme ça on voit aussi comment on fait pour qu'on soit plus sages, plus respectueux. [justifpéda]

Thème : Le conseil de classe

Déjà on fait le bilan des croix, après ya des passages de ceintures [sollinstit] ou des demandes particulières [desproc] donc par exemple remettre d'autres ceintures.[exemple] Ou après la ceinture noire [sollinstit] encore d'autres ceintures ou des choses comme ça. Après on résout les problèmes de chacun [desproc] mais faut pas rapporter.[normatif] C'est un petit bilan de la semaine. On le fait le vendredi. [moment]

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ca sert à...à...à pour régler tous les problèmes [justifbesoin], pcq si on le garde si on le dit pas ça peut quand même continuer et ça serait pas bien [justifbesoin]. Par exemple yen a des fois qui... heu, comment dire... yen a qui font des trucs pas très bien [exemple] et des fois si c'est trop grave ils se prennent des croix et après ils le font plus [justifpéda] et ça aide à régler les problèmes.

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

C'est bien [laudatif] mais des fois yen a qui disent des choses juste pour embêter les autres. [critique] Par exemple des fois ils mentent.[exemple] Et moi j'trouve que c'est pas très bien [critique] parce qu'on peut pas savoir si c'est vrai ou pas donc y faut vraiment, comment dire, creuser dans la question et des fois yen a qui sont pas témoins et qui le disent quand même. Après, ça fait des histoires mais heu des fois ils le disent pas trop. [critique] Ils disent pas trop heu... ils mentent pas trop. Ca arrive que quelques fois. [modprépo] Ca peut quand même être bien [laudatif] pour régler les histoires [justifpéda] et pour devenir un peu plus amis si on n'est pas trop amis.[justifbesoin]

Thème : Les règles de vie

En classe, pour les règles de vie, on a... Je te les dis ? On doit prendre soin de son matériel [liste], on doit respecter les autres [liste] et faut que aussi que les autres nous respectent [normatif]. Après on a ne pas casser les livres ou le matériel ou toute sorte de choses [liste]. Comme les craies faut pas les casser [normatif]. Après on a aussi bien se ranger dans le rang [liste], ne pas faire de bruit [liste], ne pas quand on se prend une croix ne pas la mettre à quelqu'un d'autre [liste]. C'est une règle aussi. Ne pas embêter les élèves quand ils font leur travail [liste]. Ne pas dire de mots grossiers [liste]. Hum... Aider les autres [liste] par exemple s'ils veulent trouver un livre on peut les aider, aider les plus petits [exemple]. Par exemple s'ils ont fait tomber quelque chose on peut les aider. [exemple] Et après... Hum...

Elles sont écrites ? [I_explic]

Oui, mais moi je sais pas où elles sont. [jesaispas]

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

C'est pour être plus gentils avec les autres, pour pas leur faire mal si on les tape si on doit les les aider faut les aider mais pas dans... pas exemple s'ils y arrivent pas on doit pas dire « oh je vais t'aider » mais on doit pas leur dire n'importe quoi pour vraiment commencer à les comprendre s'ils ont des problèmes et tout. Et pour les règles de vie faut tous les suivre même si on est différents.

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Moi j'trouve que c'est quand même fondamental dans les écoles [laudatif] parc'que ça nous aide à s'entraider [justifpéda], à être plus gentils, à respecter les adultes, les enseignants, les autres élèves [justifpéda] et aussi les autres élèves doivent nous respecter [normatif], et on doit aussi respecter la cour, le matériel, toute ces choses [normatif] et c'est vraiment bien qu'on ait ça.[laudatif]

Thème : L'entraide

Pour s'entraider c'est un peu aussi comme les règles mais pas trop [compinstit]. C'est quand on doit aider les autres par exemple [exemple]. On doit pas bavarder mais on peut quand même aider les autres dans leur travail [normatif]. Moi tout à l'heure, j'avais aidé Lola. Parce qu'on avait fait toutes

les deux une opération mais on n'y arrivait pas toutes les deux. Donc on s'entraidait et tout. [histperso] On peut se prêter par exemple mon stylo marchait plus et on se prêtait du matériel [histperso], les livres aussi, on pouvait se donner un pot de colle si on en avait trop...[liste] Par exemple aussi si elle a trop de choses dans son casier, je peux les mettre dans mon casier. [exemple] Et aussi si elle me prête un livre après je lui redonne.[exemple] Et aussi après c'est pareil pour les inco. Par exemple Lola elle me dit « J'pourrais avoir le livre après ». Je dis « oui » et après ça fait un peu comme une chaîne. [exemple]

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

C'est un peu pareil que les règles de vie [compinstit]. Faut essayer. [normatif] Faut des fois demander aux autres [normatif]pour avoir plus de faciliter à s'entraider.[compcirc]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Moi j'trouve que c'est aussi très bien.[laudatif] Quand on s'entraide pas on renforce pas les liens. [anomie] Parce qu'une école c'est un peu comme une deuxième famille. On les voit tous les jours et on les connaît. Quand on les connaît, on connaît comment ils peuvent comprendre les choses. [justifbesoin]

Thème : Est-ce que tu rencontres des difficultés parfois pendant les exercices ? [I_autoéval]

Oui, des fois, c'est suivant la matière [autoéval]. Mais après toute façon on peut s'entraider. Ca c'est bien. Mais faut pas trop donner toutes les réponses. [anomie] Faut juste aider. Mais oui si jamais on y arrive pas on s'échange les réponses pour plus trop avoir de difficultés. [desproc]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Moi ça va, jss assez autonome [autoéval]. Pour les autres, ben oui, c'est... Heu... J'ai pas trop d'avis sur ça.

Entretien 8 :

Classe : B

Sexe : M

Niveau : CM1

Ancienneté dans la classe : 3 ans

Thème : Les croix

Le système ? Le système des croix, c'est facile. C'est fastoche mais pas vraiment. Mais donc, qu'est-ce qui fout ? [réflexif] Mais donc, le système des croix, c'est inventé par notre maître pour pour qu'on devienne des bonnes enfants et au futur des bons gens respectant la loi civile [justifpéda], comme respecter les autres comme on ne comme on prend pour exemple 1 croix pour parler de bavarder et ça gêne le maître [exemple]. Tu prends une croix pour exemple. Donc en fait c'est juste une système pour qu'on est plus bien de vivre ensemble. [justifpéda]

Trouves-tu que c'est efficace ? [I_laudatif/critique]

C'est efficace [laudatif], oui oui mais c'est pas vraiment...[critique interrompue] J'ai presque dit du n'importe quoi. [réflexif]

Est-ce que tu apprécies ce système de croix ? [I_laudatif/critique]

Oui. [laudatif]

Thème : Les ceintures

Les ceintures marchent comme ça : plus que t'es haut en ceinture plus les droits que tu peux avoir. [desproc] [sollinstit] C'est aussi plus de droits plus de devoirs. [desproc] [sollinstit] Par exemple en orange tu prends que 1 croix. [desproc] [sollinstit] Si t'as une croix. Et tes droits c'est comme... Tu peux en fait presque rien faire je pense. [modcroyance] En marron, les croix ça double mais tu peux être chef de rang. [desproc] En noir, si tu prends une seule croix t'es en pastille rouge [sollinstit] t'es en pastille rouge une seule croix mais tu peux avoir plus de droits c'est de répondre au téléphone c'est d'aller à l'ordi.[desproc]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

C'est efficace [laudatif] mais après il donne.. . tu peux être bloqué dans une ceinture [critique], attendre, racheter racheter et tu dois être tu dois encore plus faire attention. Donc tu dois rester dans

une ceinture sauf si t'as changé vraiment bien. [desproc] Après en noire tu vas dans les étoiles. [desproc] [sollinstit] C'est juste pour continuer à l'infini. Enfin je ne sais pas s'il y a une limite.

Thème : Le conseil de classe

C'est où on résout les problèmes. [justifpéda] Au jour le... Mais ya des pb que ça résout au moment. Mais après si tu le dis au maître et après c'est une grande chose à parler on parle au conseil.

[desproc] On met les croix de jour.[sollinstit] Et aussi dans ce moment tu peux changer de ceinture.

[sollinstit] Mais ça c'est que si t'as eu trois semaines maximum et après pas trop de croix. [desproc]

Enfin pour aller au rouge pour moi faut aller 0 croix.

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Je confonds des fois signaler et rapporter [autoéval] mais après c'est bien.[laudatif]

Pourquoi c'est bien ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Parce que à l'autre école ya pleins de bagarres et quand je dis à ma maîtresse elle punit pas.

[compsoc] Mais là ya pas du tout de bagarres. Ya pas du tout, pas du tout. [justifpéda] Mais l'amitié c'est pas vraiment balancé. [critique]

Thème : Les règles de vie

Donc il faut faire le moindre bruit que c'est possible sauf si le maître te demande. [normatif] Mais faut pas faire des problèmes. [normatif] Après faut faire tout que tu peux pour être un bon élève.

[normatif] Mais ya les autres qui sont... Ah, comment dire... Les autres.. Je peux pas dire quelque chose de mal parce que même moi je suis un élève. [réflexif]

Elles sont écrites quelque part ? [I_lieu]

Oui elles sont écrites partout mais pas vraiment partout partout. Elles sont écrites quelque part à côté d'un tableau. [lieu]

Thème : L'entraide

Moi j'aide des fois mais c'est plus en arts plastiques. [histperso] Mais moi... Mais entraide, c'est en fait donner la réponse, ça c'est qu'est-ce qu'on croit.[anomie] C'est dur de faire l'entraide parce qu'on voudrait donner la réponse mais on peut pas. Mais en arts plastiques on peut aider, on peut faire ça. Par exemple, j'ai fini mon art plastique. [exemple] Maintenant j'aide Gabin à faire un style espace. Moi je prends les dictionnaires, les livres que je peux dans la classe... des planètes... Je montre à Gabin et après il dessine. Mais moi j'aide des fois lui en dessinant. [histperso]

Thème : Que fais-tu pour dépasser une difficulté ? [I_desproc]

Je demande le maître. [desproc] Ou j'en train de penser moi-même.[desproc]

Entretien 9 :

Classe : B

Sexe : M

Niveau : CE2

Ancienneté dans la classe : 2 ans

Thème : Les croix

Bé c'est c'est une bêtise et mmh... on prend une croix. [desproc] Et après ya des couleurs de ceinture [sollinstit] Si t'es à la première ceinture hum... t'as une croix [desproc]. Et c'est à la 18, ya la pastille rouge. [sollinstit] [desproc] Donc on joue pas à la récré. [sens] Si on a 18 croix. Donc... après, voilà. Suivant la ceinture, c'est doublé, triplé...[desproc] et, voilà. Marron c'est 14 croix, en bleu c'est 6 croix, donc si on a 3 croix on est en pastille. [desproc] T'as une croix t'es en pastille. [desproc] Noir c'est pareille, après ya des étoiles en noire. [sollinstit] Voilà.

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Pour qu'on soit plus sages. Et, voilà. C'est quand on fait une bêtise c'est pour être plus sages. [justipéda]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

C'est pas mal. [laudatif] Après on peut les racheter à un certain niveau [desproc] mais le maître nous dit « vaut mieux pas en perdre » pa'c'que comme ça on a pas besoin de les racheter. Pi les racheter c'est compliqué. [critique] Faut être sage pour les racheter. [normatif] On peut ranger la cave mais elle est rangée. [desproc] [critique] Voilà.

Thème : Les ceintures

Les ceinture c'est heu... la première ceinture c'est orange, heu non, blanc. C'est heu c'est à partir de 20 croix, heu non... [desproc] [hésitation] C'est quand t'as 18 croix t'es en pastille [sollinstit] et on double pas une croix. Après orange c'est un peu pareil sauf que c'est 14 croix et on double pas. [desproc] Par contre le marron on double mais c'est quand t'as 14 croix dessus ben on double. [desproc] Voilà. Après en bleu c'est doublé mais c'est jusqu'à 6 croix. [sollinstit] Donc heu voilà. Après rouge tu triples les croix et t'as une croix t'es en pastille. Noir c'est triplé en pastille. Sauf qu'on peut pas se le racheter. [desproc]

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ca sert à respecter la classe et puis suivant la ceinture on a des responsabilités, le maître nous fait confiance. Par exemple yen a qui sont restés en orange. [exemple] Le maître leur fait pas trop confiance. [sens] Certains qui sont en bleu, rouge et noir, par contre, le maître leur fait beaucoup plus confiance. Heu, ici, quand on va chercher des trucs ici, il envoie des rouges ou des noirs. Les bleus c'est pour aller en haut, le courrier.

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Que c'est... pas mal. Que ça sert. On est plus sage. Pcq avant y avait pas de ceintures dans cette école et certains... y'avait beaucoup de bêtises. Fin quand moi... d'ailleurs ya tout le monde on s'est vu. En CP quand tous les CM2 ils étaient là, yen avait qui font des bêtises. On en fait plus beaucoup. On se prend quelques croix mais plus beaucoup.

Thème : Le conseil de classe

C'est... un conseil c'est on lit les croix, on dit les pastilles pi pour passer les ceintures, au bout de 3 semaines il faut pas avoir de croix sinon on peut pas passer. Après, voilà. Puis, au conseil ya des propositions de billets de bravo ou de pas bien. Ya les chefs de rang qui disent ceux qui ont été marqués, ya les propositions pour la classe pour la récré pour les petits et pour les grands. Voilà.

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Bé... ça sert... à... aider, et voilà. [justifpéda] Puis ya certains ça met le stress puis les pastilles rouges ça fait qu'on est plus sage. [justifpéda] Les pastilles rouges pour nous ça fait qu'on peut pas jouer pendant toutes les récré. [sens] [normatif]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Le conseil c'est bien. [laudatif]

Thème : Les billets

C'est... C'est des billet quand t'es pas bien tu gagnes un billet de bravo ou d'écriture [desproc] et si t'es assez sage que ton camarade il le met sur un papier vert c'est un billet pour « bravo » quand t'as été sage [desproc]. Sur un papier vert. Après sur le papier vert on marque le nom et le billet. Le maître s'il est d'accord. S'il est pas d'accord il fait rien. [desproc] Pareil pour les billets de mauvaise... c'est pas bien.

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ben... c'est juste que ça rend content. Il faut essayer d'être sage pour y arriver. [normatif] Fin tout le monde dans la classe essaie d'avoir un billet de bravo et du coup c'est beaucoup plus sage.

Si on enlevait les billets de bravo... ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ah ben tout le monde serait pas sage. [justifpéda] Fin quelques uns oui. Ya quand même les ceintures et les croix [sollinstit] mais après y aura pas beaucoup de choses heu... Fin tout le monde essaie d'avoir un billet de bravo en fait. [desproc]

Thème : Les règles de vie

Les règles de vie, c'est les mêmes qu'ici [compsoc]. Et... donc voilà. Aussi ya. Après ya d'autres choses. Ya les croix [sollinstit]. On doit pas en prendre. C'est une règle qu'on a installée [histcoll]. Après ya des règles de responsabilité, donc les ceintures [sollinstit], en orange on peut pas se lever. En marron, on demande pour se lever. [normatif] En bleu, on peut se lever comme ça. En noir c'est pareil. Heu... donc voilà.

Les croix, si on dépasse les 20 ben on a un mot dans le cahier de liaison ou on peut avoir un billet. [desproc] Et sur le billet, ya marqué une punition.

Donc les droits, c'est en fonction de votre ceinture ? [I_reformule]

Oui. Après, ya des règles de sortie quand on sort.

Mais le droit de se déplacer. Est-ce que vous avez tous le droit de vous déplacer dans la classe ? [I_normatif]

Non. Les oranges, non. Les marrons, s'ils demandent oui. [desproc] Après les autres ceintures, ils peuvent se déplacer quand ils veulent. [sollinstit]

Et le droit de parler dans la classe ? [I_normatif]

On doit lever le doigt. [normatif]. Et si on veut l'aider et bé on parle à voix basse. [desproc]

Thème : Les exercices

On prend un livre. On n'a pas le droit d'écrire dessus. [normatif] Ya marqué les exercices, la consigne, le tableau on le photocopie ou on le fait on le dessine. [desproc] Après, voilà. Et on écrit sur le cahier du jour. [sollinstit] C'est un grand cahier rouge. Après pour les CE1 c'est un petit cahier bleu... Après pour les CE2, c'est un grand cahier rouge. Pour les CM1, c'est grand cahier vert. Pour les CM2, grand cahier bleu. D'abord j'écoute les consignes, je les lis. [desproc] Si je comprends pas je demande au maître. [desproc] Et voilà. On écrit la consigne. [desproc]

Thème : Ca t'arrive de demander de l'aide ? [I_histperso]

Oui, ça m'arrive. Quand j'y arrive pas. [moment]. Après pour se lever et pour aider les autres quand on est debout il faut demander, [normatif] mais toutes les ceintures. [sollinstit] Et voilà... Et voilà.

Entretien 10 :

Classe : B

Sexe : M

Niveau : CE2

Ancienneté dans la classe : 2 ans

Thème : Les croix

Les croix on les a quand... soit on bavarde au lieu qu'on travaille.[justifpéda] Heu... on peut aussi les avoir parc'que... parc'que... comment dire...

On peut aussi les avoir pour d'autres choses que parler ou heu...?

Ben jouer à lancer les stylos les mines et tout.[exemple] Des choses comme ça.

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Heufff... A quoi ça sert ?... Moi j'dirais qu'ça sert plutôt à marquer nos points perdus en concentration [justifpéda].

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Moi j'dis qu'c'est un peu casse-tête pour le vendredi [critique]

Thème : Les ceintures

Les ceintures ça va jusqu'à la ceinture noire. [compcirc] On a essayé d'en rajouter une. [histcoll] On commence de orange et on termine par noir. [compcirc] Les ceintures pour les changer le vendredi on prend une boîte avec sur un papier blanc [desproc] on a marqué « est-ce que je pourrais passer en... par exemple en ceinture heu... noire, svp » [exemple], ben on donne. Et sur les verts c'est les propositions. [desproc]

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ca sert à s'améliorer dans notre comportement.

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Moi j'trouve que c'est plutôt efficace pour savoir ben comment on est. [laudatif] [justifpéda]

Est-ce que toi tu as pu t'améliorer avec ? [I_histperso]

J'en suis à la rouge. Au début j'en étais à la orange. [histperso]

Est-ce que tu aimes bien le système des ceintures ? [I_laudatif/critique]

J'aime pas trop mais je saurais pas trop dire pourquoi. [critique] [jesaispas]

Thème : Le conseil de classe

Heu ça s'passe le vendredi [moment] pour savoir en quelle ceinture on est, combien on a de croix. [justifbesoin] Si on en a trop, on est en pastille rouge. [desproc] [sollinstit] Alors si on est déjà en pastille rouge et par exemple [exemple] heu... on est en noir, on peut pas s'en rach'ter. [desproc] Parce que la ceinture noire c'est le maximum on peut pas s'en racheter. [desproc]

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Heu... Ben, j'l'ai dit au début (rire). [réflexif] Ben lire les propositions, lire le passage des ceintures, [desproc] savoir combien on a de croix [justifbesoin] et... j'sais plus c'que j'voulais dire. [réflexif]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Heu... moi j'trouve que c'est quand même efficace. [laudatif]

Thème : Les règles de vie

Je saurais pas dire grand-chose (rire). [jesaispas]

Est-ce qu'elles sont écrites quelque part ? [I_sollinstit]

Oui, elles sont écrites sur la charte. [sollinstit] La charte des règles de vie de la classe.

Où se trouve-t-elle ? [I_lieu]

Heu... en dessous du tableau [lieu], et à côté d'une table, à côté du bureau.

Est-ce que vous y faites souvent référence ? [I_modprépo]

Heu... quand c'est vraiment trop. [modprépo]

Tu les connais c'est règles ? [I_liste]

Comment dire... (long silence)

Oui ? Non ? Pas beaucoup ?

Pas beaucoup. [jesaispas]

Tu en connais quelques unes ? [I_liste]

Je crois plutôt qu'tu vas me dire de les lire.

Non ! Non, non, pas du tout.

Thème : L'entraide

Heu... ça c'est plutôt les camarades qui m'aident. [histperso] Parce que des fois quand ils ont terminés, ils demandent s'ils peuvent aider les autres. [desproc] Donc des fois y'en a qui viennent m'aider au lieu du maître qui est occupé par exemple avec les CM. [exemple]

Est-ce que ça t'aide ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Heu... Oui, un peu. [justifpéda] Et aussi en quelques sortes de petites devinettes. [desproc] Hier on a fait des mots croisés. Romain est venu m'aider. Il a fait une petite devinette pour savoir le mot qu'il fallait écrire dans le mot croisé. [histperso]

Qu'est-ce que ça veut dire aider ? [I_sens]

Heu... rendre service aux autres ? [compcirc]

Comment on aide à l'école ? [I_desproc]

Ça je saurais pas dire. [jesaispas]

Thème : Les exercices

Je lis les consignes, j'réfléchis, pi après quand j'ai totalement compris j'm'y mets. [desproc] Pi après si on m'appelle derrière, j'entends rien, j'suis plongé dans mon travail.

Quand tu rencontres une difficulté, comment fais-tu pour la dépasser ? [I_desproc]

J'peux pas (rire). [jesaispas] C'est ça l problème pour moi. [autoéval]

Entretien 11 :

Classe : B

Sexe : F

Niveau : CE1

Ancienneté dans la classe : moins d'1 an

Thème : Les croix

C'est quand au bout de certaines croix [sollinstit], t'es en pastille [sollinstit]. [compcirc] Et la pastille c'est à partir de 6 ou 7 croix. [desproc] Et... ya des gens qui ont... Heu ya la verte, la orange, la marron, la bleue, la noire et la rouge [liste]. Heu la noire c'est la toute dernière. C'est celle-ci que tu peux vraiment faire confiance à des adultes [sens] par exemple aller en bas ou aller au CLAE pour donner quelque chose à Valérie ou à Sandra [exemple]. Heu la... la orange, c'est que c'est la première. Fin tu peux pas faire grand-chose, en gros [sens]. La verte, c'est pareil que la orange. Après ya la marron et ya la bleue, la rouge et après la noire, en gros. Et selon c'que tu es en couleur, tu peux t'rach'ter des croix [desproc] [sollinstit]. Soit en rangeant la classe, soit en rangeant la bibliothèque, ou soit... ou soit... en ramassant les papiers dans la cour [liste] [desproc]. On peut aussi racheter des croix en... si notre comportement a changé [desproc]. Et c'est tout.

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

A dire si t'es sage ou pas [justifpéda]. Par exemple [exemple] moi pour l'instant j'ai 0 croix, ça veut dire que je suis sage [sens]. Yen a qui ont 6 croix, ça veut dire qu'ils sont pas trop sages [sens]. Yen a qui ont 24 croix ou qui ont pas du tout d'croix.

Qu'est-ce que ça veut dire sage ? [I_sens]

Ben sage ça veut dire qu'on parle pas. Fin on chuchote juste. On parle pas trop et qu'on fait bien nos exercices.[sens]

Que penses-tu des croix ? [I_laudatif/critique]

Que c'est bien. Fin. Que c'est bien. [laudatif]

Pourquoi ?

Ben je sais pas. Fin...[jesaispas]

Thème : Les ceintures

C'est... au début quand t'es en vert ça veut dire que pour l'instant fin t'es juste capable de faire un peu de choses [sens]. Par exemple heu fin un peu de choses et après on a de plus en plus de possibilités de faire confiance au maître ou à la maîtresse [desproc].

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Ben yen a qui disent on devrait en rajouter une et yen a qui disent non parce que... Et après les noires ya les étoiles. Après ils trouvent qui ya trop d'étoiles. Ils veulent rajouter une ceinture et yen a qui veulent pas rajouter une ceinture. [histcoll]

Thème : Le conseil de classe

Après, le conseil, il dit « le conseil est ouvert » pi avant il dit combien on a de croix. [desproc] Après c'est si ya eu des problèmes cette semaine et... aussi ya des passages de ceinture. [desproc] Donc on écrit sur un papier « est-ce que je peux passer en marron svp Aurore. » Après ils disent « est-ce que ya eu des problèmes ? » et on lève la main et on dit les problèmes qui ya eu. [desproc] Et sur les croix ya la pastille rouge [sollinstit]. Donc j'l'ai déjà dit [réflexif] : quand on a 7 ou 6 croix, par exemple [exemple] le marron heu le vendredi c'est tous les conseils et le vendredi [moment] heu ya fin t'as re-zéro croix. Fin normalement. Ou on peut se racheter des croix c'est que la bleu ou la rouge. [desproc] Les autres on peut pas.

A quoi ça sert ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Ben... à savoir combien on a de croix [justifbesoin] et à savoir si ya eu des problèmes [justifbesoin].

Est-ce que ça permet de les régler ? [I_justifpéda/justifbesoin]

Heu oui par exemple ya Lucas qui a touché les fesses à Emma [exemple]. Elle l'avait pas dit. Et c'était un vendredi en plus.

Que penses-tu du conseil ? [I_laudatif/critique]

C'est bien parce qu'on peut dire les pb qui nous est arrivé cette semaine. [laudatif] [justifbesoin] Que c'est grave. Par exemple, on a pas le droit de rabacher [normatif] parce que sinon ça va faire des problèmes [justifbesoin]. On a pas le droit de se mêler [normatif]. Par exemple si je dis « Ya Salomé qui a poussé Anna. » [exemple] Ben ça j'ai pas le droit de l'dire [normatif] parce que c'est eux qui les concerne, pas moi.[justifbesoin]

Thème : Les règles de vie

Ben. Je sais pas trop. Je connais pas trop les règles... de vie. [jesaispas]

Vous n'avez pas des droits et des devoirs ?

Heu des devoirs en ce moment on n'en a plus. [confusion]

Thème : L'entraide

Oui mais il faut demander la permission. [normatif]

Par exemple ce matin Salomé elle m'a aidée. [histperso]

Comment elle t'a aidé ? [I_desproc]

Si j'arrivais pas à lire un mot, elle me le lisait à la place [desproc]. Fin elle m'aidait.

C'est quoi aider ? [I_sens]

C'est pas dire la réponse [anomie] mais juste dire un peu si on n'arrive pas à lire ou si on comprend pas. [compcirc]

Que fait celui qui t'aide ? [I_desproc]

Elle dit « t'as compris ou pas ». Si on dit « non » elle explique. Et après elle dit non ou oui si c'est juste ou pas. [desproc]

Thème : Les exercices

Déjà on lit la consigne. [desproc] Après si on n'a pas compris la consigne on va le dire au maître ou à la maîtresse ou à un adulte. [desproc]Après ils nous les expliquent et après on s'débrouille heu... Comment dire ? On s'débrouille. Si c'est un exercice de maths, on calcule soit dans notre tête soit avec nos mains soit en chuchotant.

As-tu des difficultés parfois ? [I_histperso]

Heu oui. Des fois si y'en a qui veulent pas l'dire. [histperso]

Que fais-tu si tu es en difficulté ? [I_desproc]

Soit quand ya quelqu'un qui a fini je lui dis « tu peux m'aider ? » ou soit je l'dis au maître. [desproc]

Entretien 12 :

Classe : C

Sexe : M

Niveau : CM1

Ancienneté : 3 ans

Thème : Les règles de vie

C'est comme toutes les autres écoles [compsoc] : pas le droit de taper, pousser, dire des gros mots, insulter le maître...[liste] Au début de l'année on en discute [desproc]. Chaque année c'est les mm règles [histcoll].

Thème : La boîte à mots

Quand on a problème [justifbesoin], par exemple Macéo [exemple]. Peut-être le maître il peut l'aider [justifbesoin]. Il y a une époque où ils faisaient que dire des gros mots, du coup le maître a enregistré tous les mots et il a montré [histcoll]. On a fait une règle : plus le droit de dire des gros mots [justipéda]. J'aime bien cette boîte à mots [laudatif].

C'est vraiment utile ? [I-justifbesoin/justipéda]

Oui [justipéda]. Après ça peut pas tout régler [nuance]. Par exemple, je vais déménager : impossible à changer [exemple].

Thème : Le conseil de coopérative

Le conseil de coopérative, ça sert à parler des projets. [justipéda] Par exemple, chacun amène les sous de la tombola [exemple]. D'autre fois on se pose des questions et on discute [justipéda]. Par exemple, l'autre jour y avait une question : Si nous on aime pas les racistes, ça veut dire qu'on est raciste ? Du coup, le lendemain il nous a amené une définition. [exemple] La plupart du temps, ça sert à compter les sous [justifbesoin]. C'est nous qui gérons les sous de la coopérative. On compte les billets, les pièces de 1euro, on additionne tout et on vérifie qui a raison [desproc]. Chaque année pour Noël, il y a un faux Père Noël qui arrive...[histcoll] Chaque parent amène un petit goûter... [desproc] Chaque année on cueille et on broie, toute l'école participe, après on les vend, et on compte les sous [histcoll]. C'est toute une histoire pour cueillir les pommes [impress]. On passe des moments avec les autres.

Si on enlève le conseil... [I_justifbesoin/justipéda]

Ben du coup le maître nous dit en devoirs ou ailleurs mais on pourra pas poser des questions parce que ce sera pas le moment. [justipéda]

Thème : Les projets

Tout le monde voulait faire sur les calculs mais moi j'ai changé complètement le thème [histperso]. On s'est mis d'accord pour mon idée. Sur des fermiers. C'était super facile de les convaincre : « Hé ! Attendez ! Moi j'ai une idée ! ». Tu inventes une idée qui est un peu surréaliste, en fait c'est un peu moins bien mais ça marche quand même. [desproc] On fait des trucs différents.

Thème : Le temps d'actualité

Il y a des jours où on a pas beaucoup de temps : 5mn → record : 56mn. C'est cool, on peut raconter des choses. [laudatif] Moi, je raconte souvent des choses. [histperso] Il y en a qui inventent des trucs.

Si on enlève le temps de parole...[I_justifbesoin/justipéda]

Ben du coup le maître il sait rien, et on se parle plus [justifbesoin]. C'est comme si tu partais à Disney Land et que tu ne racontais rien à personne... [compsoc] ça te ferait quoi ? Tu aimerais le raconter aux autres, ben là tu pourrais pas. [justifbesoin]

Thème : Le dépassement des difficultés

J'essaie de tricher avec la calculette [desproc]. Je vais voir les tables de multiplication à la fin du livre [desproc]. Je fais semblant de bouder comme ça il m'aide plus [desproc]. J'essaie de comprendre tout seul [desproc]. J'essaie de voir les CE2 [desproc]. Parce que des fois il y a des trucs qu'on a appris en CE2 et après on oublie [justifpéda]. Maman elle s'est même plus la date de la révolution française [exemple].

Entretien 13 :

Classe : C

Sexe : F

Niveau : CE2

Ancienneté : 3 ans

Thème : Les règles de vie

Par exemple de pas taper [liste], de pas crier [liste], de pas courir à la classe [liste], de pas... voilà c'est bon.

J'ai oublié par exemple les cartes pokémon [liste] il faut que les parents soient d'accord. [normatif]

Vous les décider ensemble ? [I_desproc]

Ensemble. Quand on est à la boîte à mots. [sollinstit]

Thème : La boîte à mots

On lit des mots [desproc]. Par exemple « Hannah elle m'a tapé. » [exemple] On peut aussi dire des trucs gentils [normatif] par exemple « J'adore Hannah » [exemple]. On peut pas dire de gros mots. [normatif] On peut dire que quelqu'un nous a tapé. [normatif]

J'aime pas trop cette boîte à mots. [critique] Parce qu'en fait ils disent des trucs... sur nous. [critique]

Est-ce que tu as peur qu'on dise des choses sur toi ? [I_explic]

Oui.

Est-ce que tu penses avoir des comportements que les choses ne vont pas apprécier ? [I_autoéval]

Oui. Dire des gros mots. [autoéval] On n'a pas le droit du tout. [normatif]

Est-ce que c'est utile quand même cette boîte ? [I_justifbesoin/justifpéda]

Oui.] Par exemple si je tape Hannah [exemple], après le lendemain matin, Hannah le met dans la boîte à mots et... après on va le lire [desproc] et on va arranger tout et il y aura plus d'histoires [justifpéda].

Thème : Le conseil de coopérative

Ca sert à dire ses sentiments [justifpéda]. Tout ce qu'on a fait [justifpéda]. Tout ce qu'on va faire [justifpéda]. Par exemple, on fait un chemin. On est en train de préparer des panneaux. [exemple]

Thème : Le tour d'actualité

Par exemple on dit ce qu'on a fait hier. [exemple] Par exemple je suis allé à la piscine. [exemple] On dit des trucs qu'on a déjà fait. [desproc]

A quoi ça sert ? [I_justifbesoin/justifpéda]

Comme ça tout le monde le sait. [justifbesoin] Je sais pas trop... [jesaispas]

Pour celui qui raconte ? [I-justifbesoin/justifpéda]

De dire ses trucs quoi. [justifbesoin]

Tu racontes toi aussi ? [I_histperso]

Oui.

Tu aimes bien le partager avec tes copains ? [I_reformule]

Oui voilà. Quand on a fait des bêtises on le dit aussi. [desproc]

Ecouter les autres... [I_autre sujet]

C'est difficile. [impress] J'y arrive un peu, ça va... [autoéval]

Est-ce que tu es obligé d'écouter ? [I_normatif]

Non on n'est pas obligé, on peut dessiner mais pas faire de bruit. [normatif]

Thème : Le dépassement des difficultés

Le maître me dit « là c'est pas bien ». Alors je refais. [desproc] Je demande de l'aide à Shani parce qu'elle est forte. [desproc]

Comment est-ce qu'elle t'aide ? [I_desproc]

Elle me dit pas la réponse. [anomie] Elle me dit « Est-ce que tu... ? » [desproc]

Elle te pose des questions ? [I_reformule]

Oui elle me pose des questions. [desproc]

Est-ce que toi ça t'arrive d'aider les autres ? [I_histperso]

Non.

Il y a des choses que tu sais faire et pas les autres ? [I_exemple]

Par exemple moi j'arrive à faire... Non, jamais.

Entretien 14 :

Classe : C

Sexe : F

Niveau : CE1

Ancienneté dans l'école : 2 ans

Thème : Les règles de vie

Ben ouai ya des règles. Elles sont écrites sur la porte [confusion]. Enfin j'sais pas si c'est ça... [jesaispas] mais on dirait. à l'entrée. Il y a écrit des choses. On n'a pas le droit de taper, de courir dans la classe [normatif] [liste]. Quand c'est le sport, on n'a pas le droit de pousser. [moment] [normatif]

Et quelles sont les choses que vous avez le droit de faire ? [I_exemple]

Par exemple dehors on fait ce qu'on veut. [exemple]

Et à l'intérieur ? Est-ce que vous avez le droit de vous déplacer par exemple ? [I_normatif]

Ben oui ! Par exemple moi je peux aller à côté de Sandra... Que le mercredi. On a le droit de parler aussi pour s'aider. [normatif] Mais pas trop fort. Sinon on gêne les autres. [justifbesoin]

Comment tu sais que tu ne parles pas trop fort ? [I_desproc]

Il faut que nos oreilles elles écoutent bien. [desproc] Il faut apprendre à régler le son de la voix. [desproc] C'est comme le son d'une voiture. [comp]

Thème : La boîte à mots

Ben en fait on a une boîte. Qu'on a fait tout à l'heure. Il y a quelqu'un... par exemple le maître va choisir Lalie. [exemple] Elle va piocher. [desproc] Elle va lire le mot qu'y a écrit. [desproc] Par exemple Lena doit arrêter d'embêter Gaspard. [exemple] Du coup on doit en parler. [desproc] Gaspard il dit « c'est vrai des fois je trouve que c'est énervant ». [exemple] Quand le mot est fini Lalie doit désigner quelqu'un d'autre qui va en lire un autre. [desproc]

Qu'en penses-tu ? [I_laudatif/critique]

Je trouve que c'est bien. [laudatif] Parce que quand j'étais au CP on disait quand Antoine et moi on discutait on disait « Ah Antoine et moi ils sont amoureux ! » Du coup ça c'était énervant. [histperso] Après, avec Gabin quand c'était mon amoureux ils disaient « Ah les amoureux ! » Lui il avait un peu honte. Du coup on avait plus trop envie de se parler quand on était à l'école. [histperso] Du coup la boîte à mots ça nous a servi. [justifbesoin] Maintenant avec Antoine on se parle. Ils arrêtent de se moquer. On le fait aussi avec Gabin. Du coup c'est beaucoup mieux. [laudatif] Ça règle pleins de problèmes. [justifpéda] C'est hyper bien. [laudatif]

Et s'il n'y avait pas la boîte à mots... ? [I_justifbesoin/justifpéda]

S'il y avait pas ça serait toujours pareil. [justifbesoin] On devrait toujours pas se parler avec Antoine et Gabin. [exemple] Du coup ce serait énervant. [justifbesoin] Et même le mot de toute à l'heure. Que « ma maman elle s'occupe plus de moi ». [exemple] Ben c'est bien. [laudatif] Si non ça resterait

comme ça. [justifbesoin] Ils l'ont fait cette boîte à mots parce qu'avant il y avait plein plein plein de soucis alors ils ont fait cette boîte. [histcoll] Et maintenant tous les soucis sont réglés. [laudatif]

Qui ça « ils » ? [I_explic]

Ben les enfants. Ils ont dit « on fait une boîte et dedans on y mettra des choses et ça fera une boîte à mots ».

La boîte à mots ça sert aussi à dire ce qui va bien. [justifbesoin]

Thème : Le conseil de coopérative

Le conseil de coopérative, c'est pas tous les jours mais quand il faut. [moment] Là par exemple, Christophe pour faire le jeu a appelé, il nous a demandé les questions qui faut qu'on fasse. [exemple] Les CM1 vont devoir apprendre aux CM2 par exemple. [exemple] Ça sert un peu à ça. [justifpéda]

Aussi on a commencé un sentier découverte. Ça sert un peu à savoir où on en est dans le sentier. [justifbesoin] Du coup, c'est bien. [laudatif] Je trouve que c'est bien, le sentier découverte. [laudatif]

Par exemple mon cousin il connaissait que la ville. Du coup j'ai dû lui expliquer. Mais ça prenait du temps. [histperso] Du coup s'il y a des panneaux ils peuvent les lire et savoir ce qui peut y avoir. [justifbesoin] Du coup c'est beaucoup plus simple que de réfléchir un grand bon moment : « Ca c'est le pic du midi. Et ça... » [comparaison] En fait, c'est hyper bien. [laudatif] Par exemple si y a des choses que je retiens pas on pourra aller dans son champ et dans son champ on pourra essayer de deviner tout ça. [exemple] C'est hyper bien parce que les cousins si ils viennent pendant qu'on est à l'école ils pourront lire les panneaux. [justifpéda]

Thème : Le tour d'actualité
Si on prend beaucoup de temps pour s'installer, mettre les chaussons, on a moins de temps pour l'actualité. [durée] Mais si on se dépêche on aura beaucoup plus de temps. [durée]

Thème : Le tour d'actualité

Si on prend beaucoup de temps pour s'installer, mettre les chaussons, on a moins de temps pour l'actualité. [durée] Mais si on se dépêche on aura beaucoup plus de temps. [durée]

Ca sert à quelque chose ? [I_justifbesoin/justifpéda]

Ben oui. Par exemple la dernière fois il y avait Maé qui tapait Ines. [exemple] Et ben on l'a dit. Ca s'est arrangé. [justifpéda]

J'aime bien ce temps [laudatif] parce que des fois on peut raconter [justif] si quelqu'un a des problèmes, ou même quand ya des activités... Si on le faisait pas on pourrait pas savoir ce qui s'est passé [anomie]. Alors que là par exemple le vendredi on peut dire ce qui s'est passé pendant le sport. [justifbesoin] Du coup c'est bien moi je trouve. [laudatif]

Thème : Le dépassement des difficultés

Dans cette classe on s'aide un peu tous ensemble. [desproc] Si par exemple il y a quelqu'un qui a besoin d'aide on peut aller l'aider. [exemple] Même si on n'a pas fini le travail. Ou si ya quelqu'un qui l'a fini on peut aller le dire aux autres. [desproc] Et il va l'aider.

Demandes-tu souvent de l'aide toi ? [I_modprepo]

Mmmh, quelques fois, pas trop. [modprepo]

A qui tu vas demander ? [I_desproc]

Des fois je demande aux CE1 [desproc] parce que comme on a un peu le même travail, si je trouve pas la réponse, je leur demande comment ça s'écrit. [justif] Pas comment ça s'écrit mais des p'tites choses. Par exemple si c'est pour écrire « poisson ». [exemple] Ben ils m'explique. [desproc]

Quelque fois ça s'échappe qu'on se donne la réponse. Parce que des fois avec Antoine quand on s'aide lui il me dit et moi je lui dis. [histperso] On l'a un peu changé.

Vous avez appris à vous aider ? [I_histcoll]

Ben oui ! Parce que des fois on va aider les CP, des fois on va aider Soliani qui est en CM1. [exemple] Parce qu'elle a redoublé. [justif] Un jour elle était là-bas à la table du CP. Si les CP ont trouvé la réponse on peut leur demander comment ça peut être. [desproc]

On s'aide tous ensemble : les CP, les CE, les CM tous. Et même des fois le maître il nous aide. [desproc] Et le vendredi il y a Laurence. [moment]

Est-ce que tu as des documents qui peuvent t'aider aussi ? [I_desproc]

Si c'est mal écrit je cherche un dictionnaire qui est juste à côté. [desproc] Là par exemple je suis là et l'armoire elle est là. On apprend à chercher dans le dictionnaire au CE1 au début de l'année.

D'autres choses ? [I_desproc]

Oui. Des fois, par exemple dans le Maître chat. C'est un livre. Si t'arrives pas à trouver le mot. Pour pas avoir d'erreur tu peux recopier le mot dans Maître chat. [desproc] Aussi on a un petit Riquiqui dictionnaire qui est beaucoup plus facile à utiliser. Il y a beaucoup moins de mots mais c'est beaucoup plus facile à chercher. [justifpéda] Il est sur Ribambelle.

Entretien 15 :

Classe : C

Sexe : M

Niveau : CP

Ancienneté dans l'école : moins d'un an

Thème : Les règles de vie

Il ne faut pas courir dans la classe. Il en a une autre... [liste] En fait, c'est pareil que dans toutes les écoles [compsoc], on n'a pas le droit de pousser, de taper, de faire mal quoi. [liste] Ca tu connais... Après on n'a pas le droit d'arracher des dessins. [liste] On n'a pas le droit de casser des vitres. [liste] La dame de la cantine, elle ne veut pas qu'on joue à la toupie près de la fenêtre sur la table parce que les toupies c'est un peu en métal du coup ça peut casser la vitre. [justifbesoin] Après, on n'arrache pas les feuilles des livres [liste], on ne casse pas les mines des crayons. [liste]

Est-ce que tu as des droits aussi ? Est-ce que tu as le droit de te déplacer dans la classe par exemple ? [I_exemple]

Oui oui. Mais en marchant. [modprepo] Pendant qu'on travaille, que pour demander quelque chose au maître. [justifbesoin] Mais on a pas le droit de faire la récré dans la classe. [normatif] Dans la classe c'est calme et dehors on peut être bruyant ou calme. [normatif]

Thème : La boîte à mots

C'est une boîte où on met des mots par contre qu'on aime. [desproc] On n'a pas le droit de mettre des mots avec des méchancetés. [normatif] On met que des mots gentils.

C'est quoi un mot méchant ? [I_explic]

On n'a pas le droit de mettre des gros mots dedans [normatif] même si on veut apprendre des gros mots aux autres on n'a pas le droit. [normatif]

Tu l'utilises beaucoup ? [I_fréquence]

Je viens de mettre un mot aujourd'hui. [histperso] C'est « Ma maman ne s'occupe plus de moi ».

Est-ce que ça t'a fait du bien ? [I_laudatif/critique]

Pas trop. Non non. [critique]

Thème : Le conseil de coopérative

Je sais pas ce que c'est. [jesaispas]

C'est le moment où vous avez parlé des projets. [I_relance]

Les projets, quels projets ? [jesaispas]

Le projet jeu et sentier découverte... [I_relance]

C'est parce qu'on a ouvert un sentier découverte. Et il y a un monsieur qui vient et on fait des jeux. [desproc] Tu peux aller demander aux autres. Ils savent plus de choses que moi.

Thème : Le temps d'actualité

Ça c'est avant l'écriture [moment], on se donne la parole pour parler. [desproc] Juste après les vacances on parle de ce qu'on a fait pendant les vacances. [exemple] Mais en fait c'est que si on lève le doigt. [normatif] Le maître désigne quelqu'un. [desproc] Mais on n'est pas obligé. Ya que si on lève le doigt. [normatif] Le maître, il désigne quelqu'un qui lève le doigt. [desproc] Parfois on est en train de lire un truc. [exemple] Par exemple une fois j'étais en train de lire et on m'a demandé si je levais le doigt. Oui oui je suis en train de lever le doigt. Du coup on m'a désigné. [histperso]

Le trouves-tu intéressant ce temps d'actualité ? [I_laudatif/critique]

Pas trop, moi je parle plus. [critique] Parce que j'ai rien à dire, je fais rien d'intéressant. [histperso]

Les autres ont des choses intéressantes à dire ? [I_laudatif/critique]

Pas trop. [critique] I. raconte ses rêves. Des fois il montre ses dessins. C'est rare qu'il parle du matin. [desproc]

Donc tu n'écoutes pas tellement, tu fais autre chose ? [I_desproc]

Heu pour l'instant, je fais rien, j'attends. [desproc] J'ai pas le droit d'embêter les autres. [normatif] J'ai le droit de faire du travail. [normatif] Mais en fait je dois pas faire de bruit [normatif] sinon on n'entend pas les autres. [justifpéda]

Aujourd'hui j'ai commencé directe par l'écriture alors qu'on avait pas besoin.

VI. Affichage complet des résultats du codage

Pour chaque type de stratégie et pour chaque élève, deux nombres sont affichés (exemple : 63/79). Le nombre de droite représente le nombre total de stratégies du même type utilisées par l'élève, quelles que soient les relances qui ont été faites. Le nombre de gauche représente uniquement le nombre de stratégies non induites par une relance.

Classe A							
Stratégies de définition	CM2	CM1	CE2	CE2 nouv	CE1	CP nouv	Total
Liste et exemples	13/13	11/11	9/9	8/8	3/3	2/2	46/46
Description d'une procédure	8/16	20/21	13/16	12/16	4/4	6/6	63/79
Référence à une autre institution	7/7	4/4	13/14	7/7	2/3	2/2	35/37
Enoncé laudatif	0/4	6/7	2/3	2/4	1/1	2/2	13/21
Justification pédagogique Justification par un besoin	19/29	9/14	12/16	6/18	0/1	3/3	49/81
Description du sens d'une institution « ça veut dire » « ça signifie »	4/4	0/0	0/0	3/3	0/0	0/0	7/7
Référence à une histoire personnelle	0/0	5/9	1/2	4/4	0/1	1/1	11/17
Référence à l'histoire collective de l'école	2/2	0/0	1/1	3/3	0/1	0/0	6/6
Comparaison avec un fait extérieur à l'école	0/0	1/1	0/0	2/2	0/0	0/0	3/3
Définition par anomie	1/1	2/2	2/2	2/2	0/0	0/0	6/6
Comparaison circulaire	1/1	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	2/2
Critique d'une institution	0/0	1/1	2/5	1/2	1/2	0/0	6/10
Confusion entre les institutions	0/0	0/0	0/0	0/0	1/1	0/0	1/1
Utilisation d'expression « je sais pas » « je sais pas trop »	0/0	2/2	0/0	2/2	2/2	4/4	10/10
Non réponse	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Enoncé normatif	10/13	6/6	0/0	3/3	1/1	1/1	20/23

Classe B						
Type de définition	CM2	CM1	CE2	CE2b	CE1	Total
Liste et exemples	22/22	2/2	1/1	4/4	7/7	36/36
Description d'une procédure	10/11	9/10	21/21	9/9	11/14	51/65
Référence à une autre institution	13/13	7/7	11/11	1/2	4/4	36/37
Enoncé laudatif	0/8	0/4	0/2	0/2	0/2	0/16
Justification pédagogique Justification par un besoin	10/18	3/4	0/3	2/4	2/5	17/34
Description du sens d'une institution « ça veut dire » « ça signifie »	1/1	0/0	3/3	0/0	4/5	8/9
Référence à une histoire personnelle	2/2	2/2	0/0	2/3	1/2	7/8
Référence à l'histoire collective de l'école	0/0	0/0	1/1	1/1	1/1	3/3
Comparaison avec un fait extérieur à l'école	0/0	1/1	1/1	0/0	0/0	2/2
Définition par anomie	2/2	1/1	0/0	0/0	1/1	4/4
Comparaison circulaire	1/1	0/0	0/0	3/3	2/2	6/6
Critique d'une institution	0/3	1/2	0/2	0/2	0/0	1/9
Confusion entre les institutions	0/0	0/0	0/0	0/0	1/1	1/1
Utilisation d'expression « je sais pas » « je sais pas trop »	1/1	0/0	0/0	5/5	2/2	8/8
Non réponse	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Enoncé normatif	15/15	2/2	6/7	0/0	4/4	27/28

Classe C					
Type de définition	CM1	CE2	CE1	CP	Total
Liste et exemples	7/7	10/10	7/14	8/8	32/39
Description d'une procédure	9/9	7/8	8/13	6/7	30/37
Référence à une autre institution	0/0	1/1	0/0	0/0	1/1
Enoncé laudatif	2/2	0/0	7/10	0/0	9/12
Justification pédagogique Justification par un besoin	6/9	3/6	9/14	3/3	21/32
Description du sens d'une institution « ça veut dire » « ça signifie »	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Référence à une histoire personnelle	0/0	3/3	8/8	3/3	14/14
Référence à l'histoire collective de l'école	0/0	0/0	1/1	0/0	1/1
Comparaison avec un fait extérieur à l'école	2/2	0/0	0/0	1/1	3/3
Définition par anomie	0/0	1/1	0/0	0/0	1/1
Comparaison circulaire	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Critique d'une institution	1/1	2/2	0/0	0/6	2/9
Confusion entre les institutions	0/0	0/0	0/0	1/1	1/1
Utilisation d'expression « je sais pas » « je sais pas trop »	0/0	0/0	1/1	2/2	3/3
Non réponse	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Enoncé normatif	0/0	5/6	2/3	10/10	17/19