



Haute école pédagogique
UER — Didactiques des sciences humaines et sociales
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master Of Art et Diplôme d'Enseignement Spécialisé

Les pédagogies actives dans les classes accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers

Mémoire professionnel

Travail de Hélène Ralda et Nolwenn Le Bras

Sous la direction de Delphine Odier-Guedj

Membre du jury Omara Sansegundo-Moreno

Lausanne, 30 juin 2022

Remerciements

Nous souhaitons remercier tout particulièrement les enseignants qui ont accepté de nous accueillir dans leurs classes et accordé du temps d'échange et de partage pour ce travail.

Nous adressons également nos remerciements les plus sincères à Mme Delphine Odier-Guedj, qui par ses précieux conseils, son encadrement, sa disponibilité et sa réactivité a su nous accompagner tout au long de la rédaction de notre mémoire.

Merci également à Mme Omara Sansegundo-Moreno, qui a accepté d'être membre du jury.

Pour finir, nous remercions toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, par leur soutien, leurs conseils ou leurs relectures ; nos parents, nos amis et nos collègues pour leur patience.

Table des matières

1. Introduction	5
2. Problématique	6
A. Origine et étendue de la situation	6
B. Lien entre pédagogies actives et inclusion scolaire	8
• B.1 Les origines des pédagogies actives, un enseignement adapté au rythme de l'enfant	8
• B.2 Les apports et les limites des pédagogies actives dans notre système	10
• B.3 Enseignants et pédagogies actives	12
• B.4 pédagogies actives, inclusion et participation de l'enfant	15
3. Éléments-clés du cadre théorique	17
A. Les pédagogies actives, concepts	17
B. L'école d'aujourd'hui entre Inclusion et Intégration	20
4. Question de recherche	24
5. Méthodologie	24
A. Fondements méthodologiques	24
• A.1 Recherche qualitative	24
B. Nature du corpus	25
• B.1 Choix de l'échantillon (tableau d'échantillonnage)	25
• B.2 Entretien semi-directif	26
• B.3 Élaboration du guide d'entretien	27
• B.4 Procédure et protocole de recherche	28
A. Technique d'analyse des données	29
• C.1 Transcription des données	29
• C.2 Traitement des données	29
• C.3 Éthique	30
6. Analyse des données et interprétation des résultats	31
A. Analyse des données	31
B. Interprétation des résultats	41
• B.1 Les outils et stratégies au service de la participation de tous enfants	41
• B.2 Les freins à la mise en place des pédagogies actives	45

7. Conclusion	49
Références Bibliographique	51
Annexes	55
• Annexe 1	55
• Annexe 2	58
• Annexe 3	62
• Annexe 4	72
• Annexe 5	78
• Annexe 6	80
Résumé	84

Les pédagogies actives dans les classes accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers

1. Introduction

De nos jours, rares sont les classes qui n'accueillent pas d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Si nous nous référons aux chiffres de l'Office Fédéral de la Statistique concernant la pédagogie spécialisée, le nombre de mesures renforcées entre 2018 et 2020 a presque doublé passant de 2.4% pour 2018/2020 à 4.2% pour 2020/2021. Par conséquent, les pratiques professionnelles des enseignants doivent évoluer au risque d'exclure certains enfants du droit à l'éducation conformément à l'article 26 de la « Déclaration Universelles des droits de l'homme » (1948). Pour cela, Perrenoud (2010) précise que l'école doit prendre en compte les différences des élèves.

Ainsi, dans ce contexte à visée inclusive, nous nous sommes questionnées sur nos pratiques pédagogiques et sur celles que nous avons pu observer en nous demandant ce qui, dans ces pratiques, pouvait favoriser cette inclusion.

Hélène travaille dans deux classes de CLI EP (classe intégrée en école primaire) à Genève.

Dans une de ses écoles, les élèves sont principalement non francophones, d'un niveau socio-économique et socio-culturel précaire et souvent en rupture sociale et scolaire. Cette CLI-EP est composée de quatre classes spécialisées, deux de division élémentaire 1P-4P et deux de division moyenne 5P-8P. Les matinées sont dédiées aux matières scolaires (mathématiques, français, allemand, anglais) et les après-midis aux projets (danse, atelier bois, couture, théâtre, poterie, cuisine, arts martiaux, etc). De plus, avec les enseignants de la CLI-EP, un projet d'école en forêt a été mis en place un jour par semaine.

Nolwenn intervient en tant que renfort pédagogique pour l'ECPS (Ecole Cantonale de Pédagogie Spécialisée) dans différents établissements dépendant de la DGEO (Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire) dans le canton de Vaud. Ses élèves sont en classe de 2èmeH à 10èmeH avec des besoins éducatifs particuliers très variés. Les contextes des classes dans lesquels elle intervient sont très hétérogènes et les pratiques pédagogiques variées. Elle a pu notamment y observer des méthodes issues des pédagogies Freinet et Montessori.

Certes, nous intervenons dans des contextes et des cantons différents. Toutefois nos parcours nous ont amenés à nous intéresser aux pédagogies actives dans les écoles. En ayant eu la possibilité de les observer et de les mettre en pratique, nous avons pu constater à notre échelle, qu'elles apportent un réel avantage en matière d'inclusion pour les classes accueillant des élèves aux profils et aux besoins divers. En effet, la participation de tous les élèves nous a semblé plus favorisée.

C'est pourquoi, au travers de ce travail, nous avons souhaité mieux comprendre et analyser ces pédagogies dites actives. Seraient-elles une ressource pour les enseignants accueillant un public de plus en plus hétérogène ? Pour cela, nous allons tout d'abord vous exposer notre problématique. Nous avons tout d'abord interrogé ces pédagogies actives, leurs origines, leurs liens avec la notion d'inclusion, quels en sont les atouts et limites, comment les mettre en place. Puis dans une deuxième partie, nous vous présenterons les éléments clés du cadre théorique : les pédagogies actives, et l'inclusion qui est souvent associée à l'intégration. Après la présentation de notre méthodologie, viendra celle de nos résultats. Enfin, nous discuterons et conclurons en proposant des pistes d'actions ainsi que leurs atouts et leurs limites.

2. Problématique

Il nous semble important de vous présenter ci-dessous quelques points-clés qui nous ont permis de définir notre problématique. À l'origine de ce travail, nous nous sommes penchés sur la question des inégalités scolaires. Ces inégalités nous pouvons les observer l'une et l'autre en classe et cette question est largement médiatisée. En effet, l'institution scolaire vise de plus en plus à les réduire à travers différents dispositifs. Cet engagement est d'autant plus fort depuis la Déclaration de Salamanque de 1994, laquelle invite les pays à s'engager dans l'inclusion de tous les enfants dans leur système éducatif. Pour atteindre cet objectif, plusieurs dispositifs ont été créés en Suisse et ailleurs. Les pédagogies mises en place sont questionnées et les pédagogies actives à nouveau plébiscitées.

A. Origine et étendue de la situation

Les inégalités scolaires existent de tout temps. Les ouvrages ont démontré que l'origine sociale de l'enfant impacte sur sa réussite scolaire (Bourdieu, 1964 ; Passeron 1970). Pour tenter de pallier ces écarts, différents dispositifs existent en enseignement ordinaire et en enseignement

spécialisé. Certains établissements ont essayé d'instaurer une scolarité précoce, d'autres d'instaurer des périodes d'appui. Pourtant, ni les conclusions des enquêtes PISA suisses citées par Felouzis & Charmillot (2017) dans leur article, ni les différentes recherches reprises par Joigneau (2009) ne montrent d'amélioration. Plusieurs explications ont été proposées quant à l'inefficacité de ces dispositifs. Joigneau (2009) et Durler (2016) remettent en question les différents dispositifs d'enseignement et les supports de travail qui nécessitent une réflexivité de plus en plus grande des élèves, par exemple le recours aux fiches qui permettent aux enseignants d'avoir une trace de leurs travaux lorsqu'ils travaillent en autonomie autour d'un atelier. Toutefois, selon les auteurs, ces fiches tendent à se complexifier d'un point de vue sémiotique depuis ces cinquante dernières années.

Aujourd'hui, face à ces inégalités et avec la visée inclusive de l'école portée au niveau international, on observe un retour des pédagogies actives que nous vous présenterons dans le point 3 de notre travail. À l'inverse des méthodes traditionnelles, la finalité des formations inspirées des méthodes actives vise à rendre l'individu autonome et responsable.

Ces pédagogies ne sont pas récentes. Au XVI^{ème} siècle, Montaigne dans ses Essais écrivait « qu'une tête bien faite vaut mieux qu'une tête pleine » Toutefois, la notion de pédagogie active trouvera son origine avec C. Freinet, M. Montessori, J. Dewey et R. Steiner. Elle retrouve son panache avec le retour de l'école en forêt, et l'expérience pilote très médiatisée menée par Alvarez (2016) en zone d'éducation prioritaire en France.

Ce retour révèle une volonté de changements dans les pratiques éducatives en préconisant des pédagogies différenciées, à savoir « une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage » (Décret de la Communauté française de Belgique du 24 juillet 1997)

Cette évolution vers l'inclusion scolaire et de la lutte contre les inégalités est aujourd'hui au cœur de l'enseignement actuel. Autour de ces notions, nous avons pu noter de nombreux ajouts à la fois en termes de lois (Accord intercantonal sur la collaboration dans le cadre de la pédagogie spécialisée (2007) ; la « Déclaration de Salamanque » de l'UNESCO (1994), la LEO (2013), mais aussi en termes de définitions (évolution du DSM V, inclusion vs intégration ...). Des différences de pratiques inclusives entre nos cantons respectifs, Genève et Vaud ont également été identifiées. Ces différentes lois et ces différences de vocabulaire influencent fortement les pratiques.

Nous avons donc cherché à comprendre si les classes ayant mis en place des éléments des pédagogies actives dans leurs groupes accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers

parviennent à une meilleure participation de tous. Pour cela, nous avons abordé différents thèmes comme le fonctionnement du système scolaire, les discours des enseignants face à ce système et aux pédagogies actives, la formation de ces derniers, les atouts et les limites de ces pédagogies.

Dès lors, il est d'abord nécessaire de poser la problématique en lien avec les aspects contextuels et les recherches effectuées dans ces domaines afin de mieux cerner les concepts sous-jacents à cette recherche.

B. Lien entre pédagogies actives et inclusion scolaire

Dans leur chapitre 7, Prud'homme et al., (2016) concluent sur ces propos : « ...par la nature des finalités qu'elle poursuit, l'école est fortement sollicitée et doit envisager des perspectives d'enseignement plus respectueuses de la pluralité de nos sociétés. C'est dans ce contexte que notre thèse propose de reconsidérer le sens d'une différenciation pédagogique dans une perspective inclusive ».

Cette hétérogénéité des profils de nos élèves nous amène à repenser nos méthodes d'enseignement. En ce sens, les recherches sur les pédagogies actives soulignent divers aspects. C'est pourquoi, il nous semble important de revenir aux origines des pédagogies actives, de porter une attention globale sur ces méthodes et d'avoir un regard sur les formations et démarches des enseignants vers ses pédagogies.

- **B.1 Les origines des pédagogies actives, un enseignement adapté au rythme de l'enfant**

L'éducation de l'homme est questionnée depuis longtemps. Mais, « ce n'est qu'au début du XXème siècle marqué par la naissance de la psychologie du développement de l'enfant que l'on peut trouver les origines des pédagogies actives et plus particulièrement après la première guerre mondiale qu'intellectuels, médecins, psychologues, enseignants s'organisent pour faire entendre une autre voix que celle de la soumission au maître¹ » Claparède, Dewey, Piaget

1

http://www.gfen.asso.fr/actions/regards_croises_sur_les_pratiques_en_pedagogies_actives_21_23_mars_bruelles

pensent une éducation tournée vers les intérêts de l'enfant, favorisant son développement en tenant compte de ses capacités d'assimilation selon son stade cognitif. Naît alors une véritable mouvance sous différentes appellations ; éducation nouvelle, école nouvelle, école active.

« La fragmentation, la séparation, le verbalisme de l'école traditionnelle sont remis en cause par l'école nouvelle qui sera un ensemble de communautés de vie où les élèves feront l'apprentissage de la vie sociale et professionnelle, civique. La pédagogie mobilise l'activité de l'enfant centrée sur ses intérêts en réaction contre l'école magistrale et assise qui considère l'élève comme un seul réceptif, un « vase à remplir ». Tous les pédagogues de ces mouvements s'intéressèrent de très près à la psychologie de l'enfant. » (Bres, 2014).

A. Ferrière, M. Montessori, O. Decroly, R. Cousinet, font partie des personnages emblématiques de ces pédagogies qui ont inspiré la création de nouvelles écoles un peu partout dans le monde. Ces courants sont nés en réaction à une école où l'adulte transmet ses connaissances et son savoir à l'enfant, « une école symbole d'un conditionnement de l'élève par imitation »²

Ferrière a été le premier à parler d'école active dans ses publications. Tous ces pédagogues avaient en commun de vouloir laisser l'enfant agir, de devenir acteur de son apprentissage.

Freinet, (1964) résume bien cela :

« La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle ». (p.13)

« Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs. » (p.15)

Ainsi, ces précurseurs des pédagogies actives, en permettant à chaque enfant d'expérimenter le monde qui l'entoure par lui-même, à son rythme et en fonction de ses besoins, permettent d'inclure sans conditions tout un chacun et leur offrir un accès à l'éducation. Dès lors, nous pouvons nous questionner sur le fait que ses pédagogies ne soient pas universellement appliquées.

² https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogies_actives

- **B.2 Les apports et les limites des pédagogies actives dans notre système**

Pour nous permettre d'avoir un regard global sur les apports et les limites sur le sujet mentionné en titre, nous avons voulu trouver des études comparant les pédagogies traditionnelles » et celles issues de l'Éducation Nouvelle. Ici, nous avons choisi de nous référer à celle présentée par Gentaz et al. (2021)³. Leur objectif était d'analyser différentes recherches comparant les effets des pédagogies Montessori à la pédagogie conventionnelle. Toutes les études sont de type quantitative (pré-test/post-test ; groupe expérimental, groupe contrôle...). Les conclusions de Gentaz et al. (2021) sont très similaires à d'autres études⁴, à savoir des effets variés et contradictoires, des élèves suivant ce parcours souvent par choix parental « qui dénote une sensibilité familiale à la pédagogie. », des structures souvent issues du privé et donc avec peu de mixité. De plus, la majorité des études ont été réalisées en France, Finlande... peu en Suisse. Or dans notre travail nous souhaitons nous pencher sur des solutions d'amélioration de l'inclusion scolaire. C'est pourquoi, il nous semble important ici de recueillir des témoignages, par le biais d'études et d'entretien de professionnel incluant des méthodes actives dans leur classe « traditionnelle ». C'est pourquoi, nous nous sommes penchées sur deux récits d'expériences en pédagogies alternatives qui ont été très médiatisés. Ils relatent des avantages et des inconvénients de ces méthodes dans nos contextes actuels en classe « ordinaire » publique.

Le premier est celui de Reuter (2007). Il a mené une expérience de mise en œuvre originale de la pédagogie Freinet. Pendant cinq années, il a observé les effets de cette pédagogie alternative dans une école située dans un réseau d'éducation prioritaire en France.

Le second est celui de Alvarez (2016) qui est également intervenu en France dans une zone d'éducation prioritaire de région parisienne. Son projet est un peu différent puisqu'elle s'est inspirée de la pédagogie de M. Montessori, principalement basée sur le respect des lois naturelles de développement de chaque enfant.

Ce que nous pouvons retenir des pédagogies mentionnées, c'est que lorsqu'elles sont cadrées et justement appliquées, ces pédagogies permettent de respecter la Zone proximale de développement (ZPD) de chaque enfant selon la théorie de Vygotski (1997). Ils progressent

³ in Darbellay, F. et al. « L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat. »

⁴ Francomme, O. (2010),

plus vite, développent leur autonomie et peuvent avancer à leur rythme. Les autres aspects récurrents relevés dans ces expériences sont leurs aspects chronophages et onéreux. Il est également mentionné que le temps investi au départ est certes considérable, mais une fois que les enfants sont entrés dans le système, les avantages des méthodes s'en font ressentir et enseignants ainsi que les élèves avancent beaucoup plus rapidement et sereinement.

Une étude plus récente de Hugon, (2021) menée au sein de l'enseignement public en France, pousse à « une réflexion sur les possibilités d'évolution d'une école plus accueillante à tous les élèves quelles que soient leurs origines et caractéristiques. » (p.78). Pour cela, elle prend l'exemple de deux projets. Le premier en SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et le second dans un PIL (Pôle Innovant Lycéen). Les 2 projets présentés démontrent une réelle volonté de s'intégrer à la vie de la « Cité ⁵ ». Dans le premier exemple, les jeunes ont appris en créant un projet d'agriculture urbaine et dans le second ils se sont investis dans des projets citoyens qu'ils ont dû faire aboutir en partenariat avec des associations locales et des chercheurs. L'une des enseignantes reprend l'expression de Pestalozzi pour le travail de ces jeunes qui a été effectué avec « leur cœur, leur tête et leur main. ».

Ces deux exemples portent sur des classes à effectifs réduits qui accueillent des élèves en grande difficulté scolaire qui ont perdu l'estime d'eux-mêmes. Bien que nous ne soyons pas dans un dispositif de mixité d'élèves, ces projets ont contribué à réduire les inégalités à l'école en permettant à ces jeunes de s'inclure dans des projets qui les intéressent et prendre place dans la vie de la Cité.

Ces pédagogies peinent à être mises en place et échouent dans les écoles. Selon Vellas (2008), en sortant les méthodes, les outils et les pratiques de « leurs cadres théoriques et idéologiques de références », le risque est d'avoir affaire à des « pédagogies actives molles », autrement dit des méthodes alternatives peu efficaces. Ce risque est également relevé par Reuter, (2021) dans sa recherche sur les freins au développement des pédagogies alternatives. Il évoque plusieurs obstacles qu'il a pu observer lors de ses études. Les premiers sont les « discours du militantisme pédagogique ». En effet, comme dans tout militantisme, les protagonistes défendent ardemment leurs croyances et pensent que leur façon de faire est la meilleure, il n'y a qu'une stratégie ce qui empêche d'aller chercher d'autres moyens issus d'autres pédagogies et plus spécifiquement celles de l'enseignement « classique ». Or, « ce discours de rupture avec l'enseignement

⁵ Ici au sens d'une agglomération formant une unité

classique occulte, de fait, les nombreux aspects -classiques- des pratiques alternatives : par exemple la construction d'un-e élève sachant respecter les nombreux codes scolaires [...] les savoirs scolaires et le rapport à ceux-ci construisant ainsi un rapport respectueux à la culture légitime. » (Reuter, 2021, p. 136).

En outre, ces convictions ancrées selon Reuter (2021), engendrent une rapidité d'action peu mûrie, insuffisante et donc des faiblesses et des malentendus dans les dispositifs. Pour conclure sur les freins qui peuvent intervenir dans la pérennité de ses systèmes de pédagogies actives, Reuter note également l'importance de l'investissement tel qu'il engendre fatigue et usure ainsi que « La responsabilité qu'assument ces pédagogues qui prônent que tous les élèves sont éducatibles pourvu que le milieu pédagogique le permette [...] cela conduit à endosser une responsabilité lourde : non seulement celle des succès, mais aussi celle des échecs. » (p 138).

Les divers atouts et limites perçus dans les recherches laissent à penser que ces pédagogies actives sont moins stigmatisantes et favorisent la mise en place d'une visée plus inclusive. Cependant, cela nécessite une vigilance dans la mise en pratique de ces dernières, coûteuses en termes d'investissement personnel. C'est pourquoi, il nous semble important d'interroger la formation des enseignants à ces pratiques.

- **B.3 Enseignants et pédagogies actives**

Les pédagogies actives demandent de l'investissement personnel et des moyens de la part des pédagogues. Elles semblent être très intéressantes pour les élèves sur le plan pédagogique quand elles sont menées avec cohérence, il est intéressant de questionner les motivations des enseignants à se tourner vers ces dernières

Mothes (2019) s'est interrogée sur le profil des enseignants se formant aux pédagogies actives dans les écoles « d'éducatrices nouvelles » en France. Elle a montré que ces derniers peuvent être classés en deux profils : les enseignants de longue date avec de l'expérience souhaitant notamment découvrir de nouveaux outils pédagogiques, ou les enseignants débutants aspirant à un renouvellement des pratiques éducatives, ce qui témoignerait d'une volonté de pérenniser un enseignement respectant le rythme et les besoins des élèves.

D'après Giraud (2019), l'intérêt pour « une autre manière d'enseigner » se retrouve principalement chez les parents de classes socio-culturelles supérieures ainsi que chez le personnel éducatif, plus particulièrement du primaire qui souhaitent se rapprocher d'un

enseignement plus proche du rythme naturel de l'enfant. Dans son étude menée en France, elle s'est intéressée à ce qui a contribué, chez les enseignants, à se former aux pédagogies actives. Les personnes qu'elle a interviewées soulignent qu'ils l'ont fait par choix, et non par obligation. L'engagement dans une formation aux pédagogies actives trouve principalement sa source dans une volonté de faire face aux missions d'une école qui peut paraître de plus en plus complexe. Trois points sont prédominants : un moyen d'adapter l'enseignement à la complexification de l'école, adopter des méthodes qui favorise le rythme et l'apprentissage des élèves, ou encore adopter des pratiques éducatives considérées comme « valorisantes » professionnellement. Cependant, cet engagement ne se fait pas aisément. En effet, la notion de temps et d'implication personnelle est mise en évidence dans l'étude précédemment citée. Giraud (2019) qui s'est intéressée « aux parcours de conversion aux pratiques de pédagogies nouvelles » précise que « nos entretiens permettent de mettre en évidence le rôle des circonstances (professionnelles et familiales) qui rendent nécessaires et possibles d'un point de vue dispositionnel le changement de situation professionnelle » (p.84).

Nous constatons alors que pour les enseignants qui décident de se former aux pédagogies actives, cela implique une organisation conséquente tant sur le plan personnel, que professionnel et financier. En effet, les formations aux pédagogies actives peuvent avoir une durée et un coût conséquent, qui n'est souvent pas pris en charge par l'employeur. Pour illustrer nos propos, en Suisse le CAS (Certificate of Advanced Studies) *d'éducation à l'environnement* par la nature coûte 9720.- pour environ 45 jours de formation et la formation d'éducateur Montessori a un coût de 12'000.- pour 4x5 semaines de cours. Cela signifie qu'un enseignant en formation dans ces domaines devra non seulement prévoir un budget non négligeable, mais aussi négocier avec son directeur afin d'aménager son horaire de travail pour lui permettre de suivre un tel cursus.

Cette notion de budget-temps pour la formation continue, questionne sur la formation initiale des enseignants. En Suisse, durant le Bachelor d'enseignement ordinaire ou le Master d'enseignement spécialisé, certains modules à choix en lien avec les pédagogies actives sont proposés. Ainsi, nous avons par exemple la possibilité de choisir entre un séminaire sur la pédagogie de projet ou la pédagogie Freinet. Cependant, tant la durée que le contenu présenté font qu'il s'agit plutôt d'une initiation qu'une réelle formation à ces pédagogies. Dès lors, tous ne peuvent avoir accès à ces programmes.

Or, dans notre société où les savoirs évoluent constamment de manière très rapide, les changements sont fréquents. Pour s'adapter, les enseignants doivent faire preuve d'innovation

et d'ouverture aux changements (Dionne & Rousseau, 2006), tant dans leurs modèles d'action que dans leurs comportements professionnels. Pour que ces derniers tendent à évoluer, Bourassa et al. (2000) précisent qu'ils doivent eux-mêmes faire l'expérience des limites de leurs propres connaissances, car le développement professionnel est un processus développemental. Ainsi, dans un contexte d'inclusion, en plus de posséder une culture pédagogique active concernant les différentes théories de l'apprentissage (Dionne & Rousseau, 2006), il faut alors que l'enseignant adhère à cette éthique de vie en société. Pour se rapprocher d'une visée inclusive, les enseignants en Suisse s'engagent alors à entamer une démarche de réflexion face à leurs pratiques éducatives ce qui relève souvent, comme nous l'avons déjà mentionné, d'une démarche propre à chacun ce qui n'est pas le cas dans un pays comme la Finlande.

A titre de comparaison, durant nos lectures, nous avons découvert que des enseignants en Finlande ont la possibilité de se former aux pédagogies actives et coopératives dans la formation de base. Une étude de Florence Saint-Luc parue en 2009 explique que :

“Le système est centré sur l'enfant, avec un lien entre apprentissage individuel et apprentissage coopératif. Il repose sur une grande liberté des enseignants, une autonomie des élèves comme des établissements scolaires, et une conception de l'apprentissage très proche des pédagogies actives. La référence à la coopération au niveau institutionnel est claire.” (p.219).

Cette influence des pédagogies actives prend notamment racine dans la fondation du Mouvement Finlandais de l'école Moderne qui a organisé une rencontre internationale des éducateurs Freinet en 1990, suite à laquelle les membres ont élaboré de nouveaux programmes officiels incluant de la pédagogie Freinet (Saint-Luc, 2009). Il est intéressant de se questionner sur la transférabilité d'un tel système de formation pour les enseignants d'autres pays, mais comme le souligne Florence Saint-Luc (2009) ce choix de formation des enseignants s'inscrit dans un contexte social, culturel et économique spécifique à la Finlande. Dès lors, vouloir l'implanter dans un pays partageant des valeurs, des moyens et une politique différente semble très complexe, car la cause de la réussite de ce système en Finlande est multifactorielle comme nous l'avons expliquée précédemment.

Les études et les articles que nous avons trouvés sur ce sujet concernent principalement des expériences à l'étranger. Toutefois, il nous semble pertinent de les questionner dans ce travail puisque ces pédagogies ouvrent à une participation plus homogène des élèves et les formations à ces dernières devraient donc se démocratiser. Cette notion de participation est un élément

central pour une société qui vise l'inclusion de tous ses citoyens. Comme le souligne le Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques, il faut « changer la société pour changer l'école et changer l'école pour changer la société » (Darbellay et al, 2021, p.83).

Dans notre point suivant, nous allons voir si les pédagogies inclusives ont une influence sur la participation de l'enfant.

- **B.4 pédagogies actives, inclusion et participation de l'enfant**

Dans certains pays, nous avons pu relever un terme peu usité chez nous, il s'agit de la « pédagogie de l'inclusion ». Cette terminologie est apparue dans les années 1990 en Amérique du nord, dans un idéal de fusion entre l'enseignement ordinaire et spécialisé, afin de créer un nouveau système unifié qui permette la pleine intégration pédagogique de tous les élèves et qui réponde aux besoins individuels de chacun (Vienneau, 2002). Toutefois, cette notion ne définit pas un nouveau courant pédagogique, mais plutôt des valeurs devant apparaître dans les pédagogies exercées dans un contexte d'inclusion scolaire.

Les grands principes évoqués dans ces « pédagogies de l'inclusion » sont communs à ceux des pédagogies actives, car ils ont pour objectif de transformer le système éducatif, afin qu'il puisse répondre aux besoins de tous les apprenants. En ce sens, Dionne & Rousseau précisent que « l'inclusion scolaire n'est pas synonyme de pédagogie de l'inclusion. En fait, si on la prive de sa dimension pédagogique, l'inclusion scolaire ne correspond plus qu'à une version généralisée de l'intégration scolaire » (p.17, 2006) et donc ne remplira pas cette mission d'une école qui s'adapte à tous ses élèves et non pas l'inverse. Dans ce but, des exemples sont donnés, les enseignants devraient avoir recours à des planifications plus individualisées et à des pratiques pédagogiques adaptées aux caractéristiques individuelles de tous les apprenants fréquentant la classe (Dionne & Rousseau, 2006) : tenir compte du stade cognitif de l'enfant, respecter son rythme, s'adapter à lui et à ses intérêts, le remettre au centre des apprentissages et ne pas attendre de lui qu'il s'adapte au système scolaire, mais faire en sorte que le système s'adapte à lui.

Dionne & Rousseau (2006) évoquent quatre dimensions fondamentales de cette « pédagogie de l'inclusion », qui sont des valeurs elles aussi partagées par les pédagogies actives. Il est intéressant de nous pencher dessus afin de mettre en exergue leurs points communs.

Premièrement, la coopération. Elle est centrale et doit être effective à la fois entre les intervenants, et entre tous les élèves. L'apprentissage coopératif est au cœur de cette pédagogie, car « l'apprentissage coopératif pouvait favoriser l'apprentissage et le développement social, à la fois d'élèves en difficulté et d'élèves sans difficulté, lorsque ceux-ci sont réunis au sein d'équipes hétérogènes pour travailler ensemble à l'atteinte d'objectifs communs (améliorer la performance de l'équipe), mais également pour s'entraider dans la poursuite de résultats d'apprentissage propres à certains élèves » Johnson & Johnson (1982, 1986). Cette dimension peut être travaillée à travers plusieurs modalités : l'enseignement tutoriel formel et informel, le parrainage, l'enseignement réciproque ou encore la médiation. Cette dimension d'apprentissage coopératif prend ses racines dans les mouvements pédagogiques initiés par Freinet et Piaget, acteurs centraux des pédagogies actives.

Deuxièmement, l'unicité. Cette dimension rappelle le caractère unique de chaque apprenant et invite l'enseignant à prendre en compte les styles cognitifs (De La Garanderie, 1980), les styles d'apprentissage (Dunn & Dunn, 1998) et les types d'intelligence de chaque enfant (Gardner, 1999) quand il élabore son enseignement. Encore une fois, nous retrouvons dans les pédagogies actives cette importance d'individualiser le contenu à enseigner et de s'adapter à l'enfant.

Troisièmement, la participation et l'autonomie qui vise à développer ces deux qualités chez les élèves. Cette dimension met le doigt sur deux aspects centraux des pédagogies actives :

- Rendre les enfants autonomes et acteurs des apprentissages.
- Être capable de participer et de travailler en autonomie

Ce sont des concepts centraux des pédagogies actives, contrairement aux pédagogies plus anciennes qui favorisaient la passivité de l'enfant au profit de la transmission de connaissances.

Pour finir, la construction et l'intégration des savoirs. Afin de favoriser la construction et l'intégration active de ces derniers, des approches comme la pédagogie de projet ou associées au courant constructiviste en éducation sont intéressantes (Dionne & Rousseau 2006).

Ces quatre dimensions laissent transparaître un aspect central, commun aux pédagogies actives, qui est celui de la participation de l'élève. En effet, la participation est un enjeu majeur, afin que l'enfant devienne acteur de son propre développement tout en s'appuyant sur le monde qui l'entoure. Ces points fondamentaux des pédagogies de l'inclusion partagés par les pédagogies actives, soit la coopération, le fait de s'adapter à l'unicité de l'enfant, le développement de

l'autonomie et les pédagogies favorisant la construction et l'intégration des savoirs, ont tous comme point commun d'engager les élèves dans le processus d'apprentissage afin qu'ils deviennent des apprenants actifs.

À travers ces diverses études nous constatons que la notion de « pédagogies d'inclusion » partage les valeurs des pédagogies actives et de ce fait, fait appel à elles comme outil pédagogique. Évidemment, il serait réducteur de croire que l'inclusion scolaire se limite uniquement à l'utilisation privilégiée d'un type de pédagogie, car il s'agit d'un concept global et multifactoriel. Cependant, si la mise en place des pédagogies actives ne garantit pas l'inclusion scolaire, elle participe tout de même à s'en rapprocher en mettant l'accent sur la participation active des enfants.

3. Éléments-clés du cadre théorique

Pour ce projet, nous estimons important d'obtenir le point de vue des enseignants quant aux pédagogies actives et à l'inclusion des élèves. C'est pourquoi, dans un premier temps, il est nécessaire de définir précisément les notions de *pédagogies actives* et d'*inclusion* car souvent confondues avec *intégration*.

A. Les pédagogies actives, concepts

Sur son site du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) Jacques Bernardin explique que « la pédagogie active se décline de diverses façons ». Pour J. Dewey, on apprend en faisant (« Learning by doing »), O. Decroly promeut les classes-ateliers, Freinet parle de « tâtonnement expérimental, de pédagogie du travail. » À celles-ci nous pourrions ajouter M. Montessori et son matériel sensoriel ou encore R. Steiner et son anthroposophie.

Il y a de nombreuses définitions des pédagogies actives. Les citations proposées par Médici et Clapède, dans le *dictionnaire des concepts clés de pédagogie* (Raynal & Rieunier, 2018, p.367) reflètent bien l'idée de ces pédagogies :

«[...] les méthodes nouvelles ont su répondre à une loi fondamentale de jeune âge : elles satisfont ce besoin d'activités qui permet à l'enfant de s'affirmer le long de son devenir et traduit les marques distinctives de sa personnalité. En plus avec ses méthodes, l'instruction devient chaque fois pour l'élève une occasion de vivre, de se lancer vers l'expérience en réalisant une

intégration de ses dons, mais par cela même, elle l'amène à entrer en rapports multiples avec les autres. »⁶

« [...] une leçon doit être une réponse. Si elle remplit cet office, elle sera active, quand bien même les élèves ne feraient rien d'autre qu'écouter. »⁷

Les principes pédagogiques issus du GFEN sont fortement remis en avant par Meirieu (1987) qui a mené de nombreuses recherches sur cette thématique. Il remet en question les « méthodes traditionnelles » :

« Un apprentissage qui serait vécu comme une simple transmission, qui attribuerait au maître la paternité, même indirecte, des connaissances de l'élève, anéantirait l'élève, [il] s'évanouirait... ». Et ainsi il est possible d'avancer : « la prise d'information [...] est une histoire complexe où le sujet assimile l'inconnu de manière active ».

C'est à travers essais et erreurs que l'élève apprend.

Dans son ouvrage, Meirieu fait référence au philosophe Alain qui soutient également cette idée que l'apprentissage passe par le faire :

« On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien. Il faut essayer, faire, refaire... »
(p.14)

Meirieu pousse sa réflexion jusqu'à imaginer, dans le prolongement des pédagogies actives, une école active Meirieu, (2013) :

« Ce serait un petit monde dans lequel enfants et adultes vivraient ensemble et participeraient, chacun en fonction de leurs moyens et de leurs compétences, au fonctionnement du collectif. Ce serait une société miniature [...] retaillée afin que chaque enfant puisse y trouver sa place.[...] une cité apprenante [...] plus d'obligation d'apprendre, mais un désir de savoir permanent et contagieux. » (p.19)

Cette vision nous semble utopique aujourd'hui. Malgré tout, elle décrit bien cette volonté commune aux pédagogies actives à savoir, comme le titre bien Alvarez (2016) dans son ouvrage

⁶ Médici A.

⁷ Claparède E.

respecter -Les lois naturelles de l'enfant- qui « naît câblé pour apprendre » .(cf. quatrième de couverture). « L'être humain apprend donc par ses expériences actives. » (p.70)

Cette notion d'élève actif est loin d'être anodine et suscite le questionnement. Meirieu cherche à apporter des précisions dans son livre ⁸ C'est pourquoi, il nous semble important à ce stade de notre travail de clarifier quelques points. Pour Ferrière, « l'école active »⁹les activités collectives participent au bon fonctionnement du collectif, la réussite « suscite spontanément, une division des rôles selon les aptitudes de chacun. » (Ferrière, p178.)

Ferrière n'est pas seul à concevoir « l'école active » sous cet angle. Hameline et al (1995) le citent également dans leur ouvrage, « faire agir, laisser agir » (p 21), « L'effort de l'école normale de demain sera double. Elle devra faire connaître au maître la vie spontanée de l'enfant [...] stimuler le maître lui-même à l'activité spontanée des mains et de l'esprit » (p.55-56) C'est sur ce dernier point que nous alerte Meirieu. Si l'enseignant mène des activités selon les compétences propres des élèves, selon leur spontanéité, il ne génère pas de nouveaux apprentissages. Pour générer de nouveaux apprentissages, il est nécessaire de s'attacher à créer de nouvelles situations d'apprentissages qui soient accessibles et suffisamment difficiles pour créer un conflit sociocognitif que l'élève pourra dépasser, rester dans sa « zone proximale de développement » telle que définit par Vygotsky¹⁰. « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ».

Ainsi, rendre un élève actif n'est pas seulement répondre à ses besoins d'activités et de découverte mais c'est surtout proposer des « situations d'apprentissages » (Meirieu, 2015, p.27) lui permettant une activité mentale entraînant une appropriation des connaissances dans l'interaction avec les uns et les autres,

Il nous semble important d'avoir précisé ces différents points. En effet, les pédagogies actives peuvent sembler correspondre à un idéal, offrant une place dans la classe à chacun en fonction de ses compétences. Toutefois, il est indispensable de mettre en place un cadre et un accompagnement afin que l'enfant puisse effectuer « les opérations mentales » lui permettant de maîtriser *in fine* des connaissances qu'il pourra transférer dans d'autres contextes et accéder à l'autonomie.

⁸ Pédagogie, des lieux communs aux concepts clés

⁹ Ferrière a. L'école active P20 in Meirieu

¹⁰ Lev Vygotsky

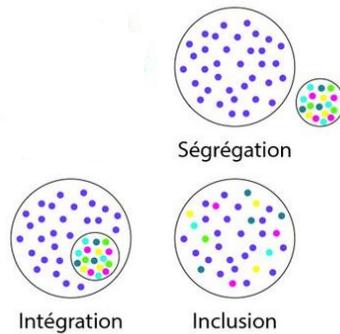
Enfin les pédagogies actives se veulent ouvertes et accessibles à tous les élèves, chacun à sa place, ce que ne réfutent pas non plus l'école « traditionnelle ». Pourtant, dans nos pratiques, nous constatons que certes, nous souhaitons offrir une éducation juste à tous mais rencontrons des limites. (Fortier et al.,2018). Il nous paraît pertinent ici de comprendre ce que cet accès à l'éducation pour tous comme voulu dans le « Concept 360 » du Canton de Vaud ou dans la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) signifie réellement. Pour cela, nous nous sommes questionnées sur le concept d'inclusion et son évolution.

B. L'école d'aujourd'hui entre Inclusion et Intégration

Le principe d'une école à visée inclusive est largement plébiscité aujourd'hui au niveau international. En Suisse, que ce soit à travers le « *Concept 360°* » du canton de Vaud ou le plan stratégique-handicap du canton de Genève, il y a une volonté de parvenir à cette école inclusive. Cette impulsion a été donnée par l'UNESCO (2001) lors de la publication de la « *Déclaration Universelle sur la diversité culturelle* ».

« L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres ».

Avant cela, l'école avait mené bien des réflexions concernant la prise en charge des élèves à besoins particuliers. L'éducabilité est une question sociale à laquelle pédagogues et médecins se confrontaient comme le fait remarquer Mazereau (2006). L'implication de la médecine dans l'éducation des enfants a eu une forte influence sur l'appréhension du retard et/ou de l'échec scolaire. En effet, le handicap mental, les troubles des spectres autistiques etc sont répertoriés et définis notamment dans un ouvrage de référence, le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, et des troubles psychiatriques* (DSM). Cet ouvrage préconise des prises en charge. Il évolue en 2013 apportant ainsi un nouveau regard sur les personnes atteintes d'un trouble du langage par exemple. Aussi sous cette influence, nous pouvons distinguer dans l'analyse historique de l'école comme le souligne Bouquet (2015), « trois grandes périodes : « l'école ségrégative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive » » qui peuvent s'illustrer de la façon suivante :



<https://ligue-enseignement.be/integration-versus-inclusion-deux-approches-tres-diff-erentes/>

Ici, nous allons nous intéresser aux deux notions les plus récentes chronologiquement, l'intégration et l'inclusion. « Ces mouvements constituent tous deux une réponse à la séparation de certains élèves du système ordinaire et ils sont soutenus par des arguments relevant du droit de chaque enfant à fréquenter un établissement scolaire régulier et des apports d'un modèle intégratif ou inclusif pour offrir à tous une éducation de qualité » (Fortier et al., 2018, p.13). Ces deux termes sont souvent considérés comme quasi semblables dans nos sociétés. Toutefois, à la suite de la Déclaration de l'UNESCO (op.cit.2001) une vraie distinction entre ces deux terminaisons est à effectuer puisque, comme le précise Lacaze, (2014, p.44).

« L'évolution du vocabulaire est essentielle. Elle accompagne le changement des mentalités, qui lui est bien plus lent et nécessite plus que des mots : une révolution des préjugés et des représentations. »

Cette évolution du vocabulaire ne relève pas juste de la sémantique, elle vise à modifier les systèmes éducatifs internationaux. Ce bouleversement ne s'est pas fait du jour au lendemain, et émane d'une réflexion sociétale lente que l'on peut apercevoir déjà chez J.J Rousseau dans son ouvrage « *Emile ou De l'éducation* » (1762). Il faudra pourtant attendre la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) et la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006) pour mettre le cap sur l'inclusion scolaire.

Quelles distinctions y'a-t-il entre ses deux termes, qu'est-ce que cela implique pour nos sociétés, nos écoles ? « Ce sont deux concepts qui relèvent de deux paradigmes différents. Entre les deux termes, il n'y a pas un simple changement de paradigme, mais véritablement une inversion de paradigme, c'est-à-dire une révolution conceptuelle. » (Le Capitaine, 2011, p.125)

Ce changement de paradigme peut se faire « sous trois angles : l'abandon d'une conception biomédicale au profit d'une approche biopsychosociale, le passage d'une perspective individuelle à une perspective communautaire et l'engagement des communautés éducatives

dans un processus transformationnel, » (Fortier et al., 2018, p.15). Si nous reprenons ces propos, nous pouvons effectuer la distinction suivante :

L'intégration va prendre en considération les besoins particuliers de l'élève en difficulté qui vont être diagnostiqués. L'institution mettra en place des dispositifs pour pallier à ses difficultés et lui permettre d'être scolarisé dans une classe correspondant à des normes classiques, avec des pairs de sa classe d'âge dans son école de secteur. Des horaires peuvent être aménagés, des aides apportées, un soutien individuel peut être mis en place. L'institution met tout en place pour que l'élève s'adapte autant que possible à son école et puisse participer à la vie de sa classe autant que faire se peut en prenant des dispositions qui lui seront spécifiques. « L'accès à l'école se fondait sur les capacités de l'enfant à accéder aux normes d'une école faite pour une population sans incapacités. » (Crouzier, 2005, p.127). Dans ces conditions, il n'est pas permis à tout le monde de s'adapter. Par conséquent, nous assistons aujourd'hui à une visée plus inclusive des enfants encouragée, comme nous l'avons spécifié précédemment, citant l'UNESCO, « Tendre vers une société inclusive constitue le fondement même du développement social durable... »¹¹

L'inclusion va donc, quant à elle, accorder une place à tous, sans exception. Une école inclusive ne se basera pas sur les besoins spécifiques des élèves ou de leurs diagnostics. Il n'y a plus d'idée de catégorisation. C'est l'école qui va adapter son accompagnement et ses programmes à la diversité des profils qu'elle accueille. Tous les élèves sont ainsi considérés comme des membres à part entière dans l'institution scolaire, les solutions sont réfléchies par l'ensemble des acteurs du système éducatif, parents et communauté y compris pour être accessibles à tous, l'identification liée à une différence est ainsi minimisée (Fortier, 2016) et « l'aide n'est plus apportée dans une logique de normalisation de l'élève différent, mais pour favoriser la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs spécificités. » (Fortier et al., 2018, p.15).

Ces deux notions sont souvent confondues et pourtant, elles ne visent pas les mêmes objectifs, comme nous le montre le tableau ci-dessous :¹²

¹¹ 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, 2008

¹² Vianin, P., Aschilier H., Galetta F., & Ulber A. (2016). L'inclusion scolaire : analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 42-50.

Tableau 1. Les caractéristiques de l'intégration et de l'inclusion

Intégration	Inclusion
L'intégration concerne l'élève à besoins éducatifs particuliers (BEP)	L'inclusion concerne tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés
Les besoins de l'élève BEP doivent être satisfaits par des mesures spécialisées, si possible et en partie à l'intérieur de la classe ordinaire	Les besoins de tous les élèves doivent être satisfaits à l'intérieur de la classe ordinaire, notamment par des mesures spécialisées
L'intégration vise à passer d'une différenciation structurale (classes et écoles spécialisées) à une participation à la vie de la classe ordinaire	L'inclusion demande un effort de différenciation et exige la mise en place d'un projet pédagogique individuel
L'élève est remis dans le circuit régulier, après en avoir été exclu	L'élève doit être placé dans une classe correspondant à son âge chronologique et dans son école de quartier
L'élève doit s'adapter	Le système doit s'adapter
L'intégration vise à combattre l'exclusion et la marginalisation des élèves BEP	L'inclusion vise, in fine, à favoriser la participation de l'enfant à la vie sociale et culturelle de la communauté

À ce jour, en Suisse, il y a une volonté des politiques de se tourner vers l'inclusion. Pour autant, l'école n'a pas encore adopté ce principe inclusif même si elle souhaite y tendre. Les recherches menées par Vianin dans trois cantons suisses ont montré qu'il y avait encore du chemin à parcourir. (Vianin et al., 2016). Toutefois, la littérature scientifique se questionne de plus en plus sur ces différentes notions d'intégration/inclusion et l'ensemble des textes soulignent cette volonté des enseignants d'une école plus juste et plus inclusive, permettant la participation de tous sans pour autant avoir trouvé de solutions.

C'est pourquoi, nous parlons plutôt dans ce travail de visée inclusive et qu'à travers celui-ci, nous souhaitons ouvrir des pistes pour nous permettre, dans nos pratiques, d'enrichir cette visée.

4. Question de recherche

Nous avons trouvé peu de recherches en Suisse relatant des expériences d'enseignants en matière de pédagogies actives, surtout depuis la mise en place de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le cadre de la pédagogie spécialisée (2007). Des ouvrages ont été consacrés aux origines de ces pédagogies ou à l'inclusion et l'intégration scolaire, mais peu de liens ont été faits entre ces deux sujets. En outre, nous avons toutes deux pu observer la mise en place de pratiques actives dans nos contextes professionnels, sans pour autant pouvoir mesurer l'impact qu'elles peuvent avoir sur les élèves et plus particulièrement sur les élèves à besoin éducatif particulier.

C'est pourquoi, la question suivante nous paraissait intéressante à investiguer : **Selon les enseignants qui utilisent les pédagogies actives, en quoi la mise en place de ces dernières soutient réellement la participation de tous les élèves ?**

Les deux objectifs suivants, tous tournés vers le point de vue des enseignants, demeurent le cœur de notre démarche :

- Identifier les outils et stratégies utilisés dans les pédagogies actives qui favorisent la participation de l'ensemble des élèves, point clé pour la mise en place d'une école à visée inclusive
- Comprendre les freins à la mise en place de ces pédagogies

5. Méthodologie

A. Fondements méthodologiques

- A.1 Recherche qualitative

Pour notre mémoire, nous souhaitons recueillir le point de vue des enseignants quant à l'influence des pédagogies actives sur la participation des élèves à besoins éducatifs

particuliers. Nous avons décidé de mener une recherche qualitative dans laquelle nous avons procédé à des entretiens semi-directifs.

Il s'agit d'une étude inspirée des investigations sociologiques, plus précisément narrative. En effet, elle s'inscrit dans la compréhension de terrain, sur les récits des pratiques des enseignants, à l'image de la définition de Fortin (2010, p.30) : « La recherche qualitative sert à comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action ; elle fait usage du raisonnement inductif et vise une compréhension élargie des phénomènes. ».

Ce type de recherche est de nature descriptive (Fortin, 2010), et permet au chercheur de collecter des données sur le terrain auprès des personnes directement concernées par le phénomène étudié.

B. Nature du corpus

Notre population est composée de cinq enseignants réguliers et spécialisés travaillant en école publique Suisse. Ils ont tous obtenu un diplôme d'enseignement régulier ou spécialisé et exercent depuis plus de dix ans.

• B.1 Choix de l'échantillon (tableau d'échantillonnage)

Cette partie de notre travail nous permet de présenter les participants de notre recherche.

Concernant le profil des participants, leur âge et leur sexe n'a pas d'incidence sur le sujet de la recherche étant donné que les outils et les stratégies utilisés pour favoriser la participation des enfants dans les pédagogies actives et les freins à la mise en place de ces pédagogies est propre à la pratique et au vécu de chaque individu. Cependant, en regard de notre question de recherche, nous avons choisi d'interroger des enseignants ordinaires pratiquant les pédagogies actives et ayant des enfants à besoins éducatifs particuliers intégrés dans leurs classes, ainsi que des enseignants spécialisés qui pratiquent eux aussi des pédagogies actives au quotidien.

Les régions concernées par notre échantillon sont le canton de Genève et du Valais. En effet, travaillant toutes deux dans des cantons différents, il nous a semblé intéressant de chercher des enseignants pratiquant les pédagogies actives proche de chez nous.

Concernant la taille de notre échantillon, selon Fortin (2010) « Contrairement à ce qui se produit dans une recherche quantitative, le nombre de personnes participant à l'étude n'est pas décidé à l'avance, car la taille de l'échantillon dépend des données recueillies. » (p.31). De plus, dans le cadre de notre recherche nous avons dû intégrer une contrainte imposée par la HEP Vaud, soit l'obligation d'interviewer des enseignants de nos établissements scolaires. Notre mémoire concernant les pédagogies actives et ces dernières n'étant pas une pratique très courante dans l'enseignement public en Suisse romande, notre échantillon s'est limité à cinq personnes

Prénom	Contexte de travail	Type de pédagogies active pratiquée
N.	Enseignante régulière, accueillant des enfants à BEP en intégration.	Ateliers Céline Alvarez École en forêt
V.	Enseignante régulière, accueillant des enfants à BEP en intégration.	Ateliers Céline Alvarez École en forêt
A.	Enseignante spécialisée dans une CLI-EP (classe intégrée en école primaire).	Pédagogie de projet École en forêt
C.	Enseignant spécialisé dans une CLI-EP (classe intégrée en école primaire).	Pédagogie de projet Pédagogie par le mouvement École en forêt
S.	Enseignante régulière, accueillant des enfants à BEP en intégration.	Ateliers Céline Alvarez Ateliers Montessori Pédagogie Freinet

Cet échantillonnage limité tant par le nombre, que par le type de pédagogie active pratiquée ou la zone géographique concernée, il ne permet donc pas à cette recherche de généraliser ces constats à toute la population des enseignants pratiquant les pédagogies actives, car il n'est pas représentatif.

- **B.2 Entretien semi-directif**

Pour notre recherche, nous avons fait le choix de mener des entretiens semi-directifs. Selon L. Sylvain (2000), ce type d'entrevue permet de récolter des informations sur un thème précis, grâce à l'élaboration d'un guide d'entrevue.

Nous avons mené cinq entrevues semi-directives lors desquelles nous avons posé des questions selon un canevas précis, afin de récolter le point de vue des enseignants. Nous avons obtenu des données suscitées (Van der Maren, 1996) lors de la situation d'interaction entre les enseignants interrogés et nous-mêmes. Ce type d'entrevue, appelée aussi semi-structuré, permet à l'interviewer de proposer des thèmes ou et des points précis à discuter, puis d'échanger selon un style proche de la conversation.

Ces entrevues ont été préparées à l'avance. Les questions ont été regroupées par thèmes en lien avec notre cadre théorique ; la formation des enseignants aux pédagogies actives, la participation des élèves dans les pédagogies actives et les atouts et les freins de ces dernières. Pour chaque thème des questions et des relances ont été pensées. Quant aux supports de collecte des données, les entrevues individuelles ont été enregistrées, permettant ainsi de conserver une trace fidèle de l'échange.

Cependant, il est important de garder en tête les limites de l'entrevue semi-directive. Comme le souligne L. Sylvain (2000), il existe trois limites inhérentes à ce type d'entretien. La première est, comme l'explique Van der Maren (1992), que le chercheur oriente l'entrevue en sélectionnant les bonnes informations qu'il désire entendre. La deuxième est que cette technique ne permettant pas l'anonymat de la personne interviewée, cette dernière peut décider de biaiser les informations pour donner une meilleure image de soi (Deslauriers, 1991). La dernière est que « les personnes interrogées ne seront peut-être pas disposées à transmettre à la chercheuse, à ce moment précis de l'entrevue, leur perception du phénomène recherché. » (L. Sylvain, 2000, p.130).

- **B.3 Élaboration du guide d'entretien**

Pour mener des entrevues semi-directives, la rédaction du guide d'entretien est essentielle, car selon L. Sylvain « le type de questions, par leur formulation et leur ordre, le chercheur qualitatif doit pouvoir personnaliser l'entrevue afin de permettre cette émergence de l'explication d'un phénomène. » (2000, p.129).

Dans son article, J-C Combessie explique que le guide d'entretien s'apparenterait à un memento ou à un pense-bête pour le chercheur (2007). Selon cet auteur, il doit être rédigé de manière structurée, logique et précis, afin de permettre d'être rapidement consultable tout en laissant au chercheur la possibilité de s'adapter à la dynamique de l'entretien.

Dans un premier temps, nous avons réalisé un brainstorming autour du thème de notre mémoire, afin de faire émerger des idées de questions.

Puis, en vue de la construction de notre guide d'entretien, nous avons regroupé nos questions pour faire émerger trois thèmes principaux : la formation des enseignants aux pédagogies actives, la participation des élèves dans les pédagogies actives et les atouts et les freins de ces dites pédagogies.

Ensuite, nous avons rédigé des questions et des relances pour chaque thème. Ces dernières permettent au chercheur de reprendre les propos de la personne interviewée, afin de l'encourager à développer ou aller plus loin dans son récit, ou encore à orienter l'entretien dans une autre direction si le thème semble épuisé (Combessie, 2007).

Pour finir, nous avons écrit l'ouverture de notre entretien dans lequel nous nous présentons, nous expliquons brièvement notre projet de mémoire ainsi que les thèmes abordés durant l'entrevue, et nous avons terminé avec l'écriture de la conclusion.

- **B.4 Procédure et protocole de recherche**

La procédure de notre recherche a été faite comme suit. Dans un premier temps, nous avons contacté les participants de notre recherche par téléphone. Lors de ce premier contact, nous leur avons expliqué les objectifs généraux de la recherche, la raison pour laquelle nous les avons contactés, ainsi que la procédure de l'entretien. Puis, nous leur avons envoyé un document comprenant des informations quant à l'entretien, tels que sa durée et son déroulement.

Quand les participants ont confirmé leur intérêt pour participer à l'entretien, nous avons fixé une date et de nous déplacer sur le lieu de travail de chaque personne interviewée.

Avant de commencer les entretiens, nous avons relu ensemble les informations qui leur avaient été envoyées pour répondre aux éventuelles questions, et nous avons demandé aux participants de remplir le consentement de participation à la recherche.

Pour éviter un éventuel problème technique le jour de l'entretien, nous l'avons enregistré selon une double-modalité : sur le dictaphone de l'ordinateur et du téléphone. Puis, nous avons transféré les données audios sur un disque dur, dans l'attente de la défense de notre mémoire.

Nous avons décidé de retranscrire complètement les cinq entretiens réalisés, afin de faciliter notre analyse thématique.

A. Technique d'analyse des données

• C.1 Transcription des données

Une fois les entretiens réalisés, nous avons procédé à la transcription des données. Nous avons réécouté les enregistrements, et les avons retranscrits par écrit.

Afin de rendre les transcriptions compréhensibles, nous avons mis en place des codes :

- Les questions que nous avons posées sont écrites en italique et précédées d'un **H** ou d'un **No** en caractère gras, suivant si l'interview a été réalisée par Hélène ou Nolwenn.
- Les réponses des enseignants sont écrites en caractère droit et précédés de la première lettre de leurs prénoms en gras, afin de garantir leur anonymat, soit ; **N, V, A, C** ou **S**.
- Les prénoms des élèves ou des collègues que les enseignants interviewés ont cité pendant leur entretien ont été modifiés, afin de les anonymiser.
- De la ponctuation et des paragraphes ont été réalisés, afin de faciliter la lecture.

• C.2 Traitement des données

Une fois les données transcrites, nous les avons traitées.

Nous avons procédé à une analyse thématique de nos entretiens. Selon Paillé et Mucchielli (2016) pour ce faire, « L'analyste va en effet faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes » (ou, expression synonyme, les « thématisations » ; on parle aussi parfois de « sous-thèmes » pour se référer à la décomposition de certains thèmes). » (p.235).

Cette analyse a deux fonctions principales ; la fonction de repérage qui vise à relever les thèmes pertinents du corpus en lien avec les objectifs de la recherche, et la fonction de documentation qui tend à mettre en exergue les liens et les divergences entre les thèmes (Paillé & Mucchielli, 2016, p.236). En cela, l'utilisation d'un arbre schématique est particulièrement intéressant, car il offre une vision d'ensemble des thèmes qui ont émergé des entretiens. C'est ainsi que nous avons procédé.

De plus, comme nous avons cinq entretiens « Dans ce cas, donc, il ne s'agit plus seulement de repérer des thèmes mais également de vérifier s'ils sont récurrents d'un matériau à l'autre et

comment ils se recourent, rejoignent, contredisent, complètent... » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.236).

Nous avons imprimé les entretiens, afin de faire une première lecture qui nous a permis de nous replonger dans les propos des enseignants. Puis, nous avons procédé à une seconde lecture, afin d'annoter et de surligner les transcriptions pour en faire émerger des éléments intéressants au regard de notre question de recherche.

Ensuite, nous avons utilisé une approche inductive afin de partir des propos des enseignants pour en faire émerger des thèmes. Nous avons associé une couleur à chaque thème, puis surligné dans le texte les propos des enseignants se rapportant à ces derniers. Puis, nous avons créé une arborescence regroupant toutes les thématiques ayant émergé des entretiens, afin de les codifier et d'avoir une vision globale.

Pour finir, nous avons isolé les informations pertinentes en lien avec notre problématique.

• C.3 Éthique

Nous nous sommes attachées à appliquer une démarche éthique, conformément aux normes établies par les HEP romandes et au Code d'éthique de la recherche adopté en mai 2002 par la Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).

Pour cela nous avons procédé de la manière suivante :

- Informer nos directions respectives de notre projet de recherche ;
- Effectuer une demande d'interview des enseignants de nos établissements en respectant leurs droits, notamment de participation ou non et de rétractation ;
- Garantir l'anonymat de nos collègues lors de la retranscription des interviews ;
- Détruire les enregistrements après soutenance du mémoire ;
- Respecter les droits d'auteur ;
- Restituer nos résultats aux participants selon les accords convenus a posteriori.

De plus, afin de respecter les règles déontologiques lors de notre recherche, nous avons défini un code pour les participants :

- Consentement libre et éclairé : nous avons informé les participants des modalités des entretiens et de notre recherche. Nous avons obtenu leur accord de participation sans exercer de pression physique ou morale sur eux. Ils étaient libres à tout moment de refuser de répondre à une question ou de se retirer de la recherche.
- Protection de leur anonymat et de celui de toutes les personnes évoquées lors des entretiens : les données personnelles des participants ne seront en aucun cas révélées. Nous avons pris soin d'utiliser des noms d'emprunt pour anonymiser les participants, ainsi que les autres personnes citées durant les entretiens (élèves, collègues, etc).
- Protection de la confidentialité : nous n'avons présenté que le résultat et les conclusions des entretiens, toutes les données relevées ont été gardées secrètes.

Pour notre part, nous avons porté une attention particulière à avoir une attitude exempte de préjugés et faire preuve d'une écoute attentive et bienveillante.

6. Analyse des données et interprétation des résultats

À ce stade du travail, nous allons tout d'abord procéder à l'analyse thématique des données, puis dans un second temps, nous interpréterons ces résultats. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux outils et aux stratégies utilisés par les enseignants interviewés afin de favoriser une meilleure participation de leurs élèves ainsi qu'au frein de la mise en place des pédagogies actives dans les classes, en lien avec notre problématique et notre cadre théorique présenté en première partie de ce travail.

A. Analyse des données

L'analyse des données qualitatives consiste à réduire la quantité des données collectées afin de mettre en exergue les éléments permettant de répondre aux objectifs de la recherche. Dans cette partie de notre travail, nous allons vous présenter factuellement les propos des personnes interviewées, regroupées de manière thématique.

Voici un tableau résumant les thématiques qui ont été soulevées, en lien avec nos objectifs :

Identifier les outils et stratégies utilisés dans les pédagogies actives qui favorisent la participation de l'ensemble des élèves.	Comprendre les freins à la mise en place de ces pédagogies.
	❖ Aspect financier des pédagogies actives.
❖ Aspect temporel des pédagogies actives : ⇒ Fabrication de matériel ⇒ Organisation du programme ⇒ Organisation du travail individuel	
❖ Rythme de l'enfant dans les pédagogies actives : ⇒ Adaptation des activités au niveau de l'enfant ⇒ Adaptation des objectifs au niveau de l'enfant ⇒ Respect du rythme temporel de l'enfant	
❖ L'intérêt de l'enfant dans les pédagogies actives : ⇒ Type d'activités proposées ⇒ La place du choix de l'enfant et de l'enseignant	
❖ Rythme de l'enfant dans les pédagogies actives : ⇒ Adaptation des activités au niveau de l'enfant ⇒ Adaptation des objectifs au niveau de l'enfant ⇒ Respect du rythme temporel de l'enfant	
❖ L'autonomie de l'enfant dans les pédagogies actives : ⇒ Rangement et organisation de la classe ⇒ Autonomie dans les déplacements ⇒ Autonomie dans la correction	
❖ Collaboration et entraide entre les pairs dans les pédagogies actives : ⇒ Entraide entre les pairs ⇒ Travail en tutorat ⇒ Travail en parrainage	
❖ Mise en sens des apprentissages dans les pédagogies actives.	
❖ La posture de l'enseignant dans les pédagogies actives.	
❖ La gestion de classe dans les pédagogies actives : ⇒ La gestion de la frustration des élèves ⇒ La gestion des conflits	
❖ Le cadre institutionnel dans la mise en place des pédagogies actives : ⇒ L'évaluation ⇒ La relation avec les collègues ⇒ Le regard des parents	

- **Aspect financier des pédagogies actives :**

Les enseignants interviewés ont évoqué la lourdeur de l'aspect financier des pédagogies actives, comme le dit S. en expliquant « *un coût financier déjà parce que bah matériel c'est moi qui l'ai investi je pense que j'en ai une pour 6000 voire 7000 francs* ». Cependant, d'autres comme N. parlent aussi du gros investissement financier, tout en expliquant la possibilité de faire autrement :

« Après au niveau financier ça peut être une difficulté. Ben moi comme j'avais des petits y'a tout le matériel que j'utilise Montessori qui est magnifique mais qui coûte une fortune... moi j'ai investi personnellement parce que ça me tenait à cœur, j'avais vraiment envie de faire ça...après Céline Alvarez elle propose ça sans achat de matériel, donc tu peux vraiment le faire différemment. ».

- **Aspect temporel des pédagogies actives :**

L'aspect temporel des pédagogies actives semble aussi être central. Au niveau de la fabrication du matériel, les enseignants sont unanimes sur le fait que c'est une activité chronophage, mais qu'une fois créé ce dernier est réutilisable au fil des années. Lors de notre entretien, N. explique

« Ben au niveau temporel c'est clair qu'en trois mois j'ai tout créé. J'ai pris un temps fou. Heureusement il existe plein de ressources il n'y a pas besoin de tout créer. Après il faut aussi le voir comme au début t'investis au niveau du temps mais en fait maintenant tout est prêt. Alors c'est clair que je crée encore des petites nouveautés parce que j'aime ça, mais tout est prêt ».

L'aspect temporel est aussi évoqué par les enseignants en lien avec la formation. Ainsi, S. évoque « *rien que de visionner les vidéos de Céline Alvarez ça m'a pris un temps hallucinant la formation aussi les lectures des livres en fait c'est ouais quand même beaucoup de temps* ».

De plus, l'organisation du programme. La présentation des ateliers est chronophage, d'après les enseignants pratiquant la méthode de Céline Alvarez, comme l'explique V.

« Ce qui est assez chronophage, c'est que toutes les activités sont très souvent présentées de manière individuelle, donc ça demande pas mal d'organisation pour pas que je ne me souvienne pas à qui j'ai présenté ou pas, chaque fois checker, ok lui j'ai déjà fait la présentation. ».

Cependant, elle spécifie que ce temps est finalement gagné auprès des élèves en difficulté, « *Ben ça c'est ce que permet ce genre de méthode, c'est que ceux qui ont de la peine tu les suis plus facilement, tu prends du temps avec eux.* ».

N. confirme les propos de V. sur les bénéfices pour la gestion des élèves en difficulté dans son interview « *C'est un gain de temps et un gain au niveau de réflexion sur les enfants, qu'avant je n'avais pas forcément.* ».

- **Le rythme de l'enfant dans les pédagogies actives :**

Un autre thème qui a émergé du discours des enseignants interviewés est la place du rythme de l'enfant dans les pédagogies actives. Tout d'abord, ils évoquent tous l'importance de s'adapter au niveau de l'enfant. V. explique :

« j'apporte à chacun ce dont il a besoin. Tu en as, ils ont encore besoin de faire des activités assez basiques, ben on le fait quoi. La motricité fine tu as ceux qui sont encore dans le B-A-BA »,

quant à N., elle dit :

« Parce que chacun est à son niveau et je le suis juste. Alors c'est vrai que mes ateliers ont un ordre d'évolution et je suis cette trame. Savoir où ils en sont et quand je vois que c'est acquis je passe à l'activité suivante, donc c'est très, très facile. ».

C. évoque aussi cette importance d'adapter les objectifs au rythme de l'enfant, pour garder sa motivation,

« Des objectifs adaptés quoi. Ça, ça favorise la participation parce que si on est dans un exercice qui est trop compliqué pour eux, ben c'est justement ils n'ont pas de confiance en eux donc ils vont perdre confiance et tu peux mettre tout ce que tu veux en place... ».

Puis, l'importance de s'adapter au rythme de l'enfant du point de vue temporel dans la journée est aussi soulignée, comme l'explique N.

« Ils sont dans le bien-être, on est dans le respect de leur rythme...par exemple moi j'ai des élèves l'après-midi ils vont sur le canapé et puis enfaite ils s'endorment. Et je les laisse...parce que de toute façon s'ils sont crevés ça sert à quoi de leur demander de faire des maths ? Tu vois, ils font leur petite sieste, puis après ils se réveillent et ils reviennent. ».

- **L'intérêt de l'enfant dans les pédagogies actives :**

L'intérêt de l'enfant dans les pédagogie actives est un thème qui a aussi été évoqué par les enseignants. Cela peut être un frein, comme l'explique V.

« Ben il y a des enfants qui ne s'intéressent pas, j'en ai trois qui n'ont pas forcément envie d'apprendre à lire...ils ont envie de jouer aux lego, aux kaplas, de dessiner, et puis ces enfants-là je suis obligée de me faire un petit peu violence et d'aller les chercher tout le temps. »,

ou au contraire un atout, comme l'évoque N.

« Et puis aussi acteur de ses apprentissages. C'est vrai que j'ai vu des enfants se passionner pour...ben on a fait le thème de l'oiseau, pis enfaite ils se passionnaient pour ça, du coup il a été prendre le tout gros livre limite l'encyclopédie des oiseaux puis essaye de lire là-dedans quoi, en 2P quoi, et puis ben voilà il s'est dit « ok, j'ai envie de savoir ça mais comment je fais ? ». Et du coup ils s'auto- stimulent déjà entre eux, mais même tout seul, parce qu'il y a une envie et ça je pense que c'est primordial. ».

De plus, le choix de l'enfant est en lien direct avec leur intérêt. Cependant, bien que le choix ait une place centrale, il peut parfois être régulé par les enseignants, comme le dit N. *« Mais y'a des moments « oh aujourd'hui le coin bricolage est fermé » pour qu'ils puissent un petit peu, ceux qui y sont tout le temps, de temps en temps, voilà... ».* S. partage son avis, en soulignant qu'il est important que l'enseignant régule le choix des enfants de temps en temps,

« on a quand même besoin un petit peu de de gérer par exemple les plans de travail j'aime bien moi choisir quand même les activités parce que j'aime bien que les enfants passent à toutes les activités ».

De plus, il est possible d'ajouter que de laisser une liberté de choix quant à la manière de travailler peut avoir une grande importance, comme le souligne C.

« Je pense que ces gamins qui tiennent plus en place ben déjà le fait de pouvoir les mettre en mouvement régulièrement ça va les aider dans leurs apprentissages. Donc ne pas forcément exiger qu'ils soient assis derrière un bureau mais qu'ils puissent bouger, être autour d'une table, être au fond, travailler en équilibre, travailler sur son corps, etc. ».

- **L'envie d'apprendre dans les pédagogies actives :**

L'envie d'apprendre des enfants scolarisés dans des classes pratiquant les pédagogies actives est aussi un thème qui a été soulevé par les enseignants interviewés. N. dit « *Je pense que l'enseignement actuel la plupart du temps il éteint la petite flamme du savoir quoi.* ». Ce sont des propos que l'on retrouve chez A. bien qu'enseignante spécialisée

« On a quand même des élèves qui étaient en rupture avec l'ordinaire, qui avaient une mauvaise estime d'eux-mêmes, qui osent plus lever la main, le fait de travailler autrement et de passer par la pédagogie active je trouve que ça stimule, ça porte et ça redonne envie d'apprendre. On a beaucoup d'élèves qui ont plus vraiment l'envie, et là à travers ces pédagogies actives et ces projets je trouve que ça stimule l'enfant. ».

- **L'autonomie de l'enfant dans les pédagogies actives :**

L'autonomie de l'enfant dans les pédagogies actives est souvent revenue, notamment en termes d'organisation de classe. À ce sujet, A. explique :

« On a nos boîtes, ils vont prendre leurs boîtes, ils savent qu'en ce moment on travaille tel thème et puis que cet atelier là il se fait à deux, tel atelier il se fait seul, et puis ils sont autonomes. ».

V. partage son avis en disant « (...) *tout est rangé par aire en fait. Il y a l'aire français-langage, écriture-graphisme, mathématique, donc ils savent déjà, ils ont déjà une autonomie à aller chercher* ».

L'autonomie dans les déplacements est aussi un élément soulevé par cette enseignante. Cependant, cette autonomie peut être ambivalente quand elle touche à l'auto-correction. A. explique que pour elle et ses élèves en enseignement spécialisé, cela peut être une difficulté

« Puis dès fois dans mes ateliers de français avec des auto-corrections ben je ne situe pas trop où ils en sont. Et ça c'est encore quelque chose qui fait que je réfléchis à mettre mieux en place, à mieux regarder. Parce que certains de nos élèves qui ont déjà des difficultés, ce n'est pas évident pour eux de s'auto-corriger et de dire ah ben là je n'ai rien compris. »

alors que N qui est enseignante en classe ordinaire voit les choses différemment

« Et puis mes ateliers pour la plupart sont auto-correctifs. Et là d'ailleurs ce qui est intéressant c'est que, ils apprennent que tricher ça sert à rien, de regarder la correction euh, ça se fait tout seul, y'a plus besoin d'intervenir. Donc tu peux mettre les correctifs à

disposition. Parce qu'à un moment donné ils apprendront que ben voilà ils ont fait ça mais en fait ils ne peuvent pas faire la suite parce que ce n'est pas acquis. ».

- **Collaboration et entraide entre les pairs dans les pédagogies actives :**

La collaboration et l'entraide entre les pairs dans les pédagogies actives est un thème partagé dans toutes nos entrevues. En effet, N. dit

« Et puis en plus l'entraide, le soutien et l'enfant ne peut pas se situer par rapport aux autres parce que tout le monde fait quelque chose de différent, y'a pas de comparaison possible. Du coup il y a aucune compétition entre eux, ça c'est quelque chose que je gérais assez mal avant ».

A. quant à elle, explique en quoi le travail en tutorat est intéressant

« Pour tout ce qui est des activités moins scolaires, il nous arrive aussi de refaire des sous-groupes pour leur permettre de fonctionner, où alors au contraire on utilise le fait que les grands soient plus en avance pour aider aussi les plus jeunes. Parce que ben les grands ça les valorise, ils se sentent super bien, ils ont un rôle de tuteur, c'est bénéfique pour eux et puis les petits ben ils sont portés par des grands copains qu'ils admirent et du coup ils écoutent aussi super bien. ».

Pour finir, C. partage sa manière de réfléchir les groupes lors des ateliers et des activités

« Moi j'essaie de voir quel élève je peux grouper avec quel autre élève pour voir si j'ai deux trois pistes, deux trois grandes lignes à mettre en place. ».

- **La mise en sens des apprentissages dans les pédagogies actives :**

Le fait de mettre du sens derrière les apprentissages semble central, surtout pour deux enseignants travaillant en CLI hétérogène. Dans son entrevue, A. explique

« Moi je trouve que les élèves mettent du sens à ce qu'ils font. Ils mettent du sens aux apprentissages. Du coup on est vraiment dans le concret. Au jardin on est vraiment dans le concret de ah ben tiens je vis dans ce monde, j'y suis complètement imprégné et du coup j'arrive à le sentir, je touche la terre, quand je plante cette graine qu'est-ce qui va se passer, s'il n'y a pas de soleil qu'est-ce qui va se passer, et en fait l'enfant il vit, donc il retient les choses. ».

C. évoque aussi l'importance de faire des choses concrètes pour permettre la mise en sens des activités

« Par exemple cette année j'ai proposé un atelier cerf-volant, parce que je trouvais intéressant d'avoir le côté construction avec lequel on pouvait faire des liens en mathématiques, et tout ce qui est motricité...et ensuite de pouvoir après aller faire une activité en mouvement dehors et de pouvoir les faire voler... ».

Il ajoute que pour mettre du sens, il est important de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages et de ne pas le laisser passif

« un élève passif c'est un élève qui pour moi, qui peut pas prendre. Donc il faut pouvoir mettre des choses en place dont les enfants sont acteurs, sont au centre. Donc il faut que les enfants fassent des liens aussi. ».

- **La posture de l'enseignant dans les pédagogies actives :**

Le thème de la posture de l'enseignant a été soulevé par N.

« C'était vraiment pour moi la priorité, la posture, de se mettre au niveau de chaque élève, de pas avoir un décalage et j'avais vraiment de listing de questions-réponses si j'étais interpellée, ça c'était vraiment un gros travail pour moi. ».

S partage son avis, elle explique que les pédagogies actives l'ont fait évoluer au niveau de sa posture,

« c'est ça aussi qui a changé dans ma pratique c'est qu'avant je parlais beaucoup j'allais beaucoup trop vite dans mes démonstrations mes explications et puis la posture c'est vraiment aussi d'arriver à faire la présentation du matériel lentement, pour que l'enfant ait le temps d'observer ce que tu fais. ».

- **La gestion de classe dans les pédagogies actives :**

La gestion de classe a aussi été évoquée à plusieurs reprises par les enseignants durant les entretiens. En lien avec la gestion des conflits et de la discipline dans les pédagogies actives, C explique qu'il a mis en place un projet intéressant, notamment pour la gestion de la frustration ou de leur énergie,

« Le projet judo, jujitsu. Ça c'est un projet qui dure depuis trois ans maintenant. Au début de nouveau c'était à la carte et maintenant on a mis les enfants qui étaient un petit peu soit en

surpoids, les enfants qui étaient trop timorés, les enfants qui n'arrivaient pas à canaliser leur énergie, les enfants qui sont frustrés. Donc on les a mis en contact au niveau du judo, ça c'est quelque chose qui amène énormément, et puis les enseignants pratiquent avec. Et du coup c'est déjà un projet que j'avais mis en place en ordinaire de façon à canaliser la violence dans les écoles. »

C. explique lui aussi l'importance de l'école en forêt de manière hebdomadaire, dans la gestion des conflits entre les enfants,

« C'est quand même un moment important parce que durant les déplacements les quarante minutes de marche qu'on a avec des élèves y'a quand même plein de discussions sympas, on arrive à régler pas mal de petits soucis. Et j'ai vu une année avec la forêt, une année sans la forêt, en tout cas au niveau de l'enseignant, je pense que ça change pas mal de choses. »

- **Le cadre institutionnel dans la mise en place des pédagogies actives :**

Un thème qui a aussi été partagé par plusieurs enseignants touche le cadre institutionnel. En effet, plusieurs enseignants ont évoqué l'évaluation. En lien avec les pratiques des établissements, N. explique,

« Parce que déjà si t'as des classes parallèles ben voilà, tu te marginalises tu ne fais pas comme les autres. Y'a des directions qui demandent toutes d'avoir exactement les mêmes évaluations...qui officiellement d'ailleurs n'ont pas le droit de le faire, parce que du coup si tu dois faire telle et telle évaluation mais qu'en fait les enfants n'en sont pas au même rythme, comment tu fais ? Je pense que l'évaluation peut être un sacré frein selon les écoles. »

A. quant à elle, parle de sa difficulté à avoir des évaluations formatives pour situer les élèves,

« La trace. Mais ça je pense que c'est lié à moi parce que je vois plein d'enseignantes sur les réseaux ou des choses comme ça qui sont très organisées avec des traces, et c'est vrai que j'ai pas encore créé pour tout quelque chose qui me correspond, mais ça je pense que c'est une question de temps... »

A l'inverse, N explique avoir créé un document sur l'évaluation en lien avec les objectifs du PER.

De plus, la relation avec les collègues semble avoir une importance particulière. N évoque des difficultés quand elle est confrontée à des enseignants ne pratiquant pas les pédagogies actives,

« Ben moi j'ai eu 2-3 petits couacs avec des collègues, mais parce qu'une année j'ai un enfant en fin de 1P qui faisait des additions. Il avait envie de faire ça donc je lui ai préparé des petits feuillets et il faisait ça. Puis la collègue elle me dit « oh mais comment ? Si tu fais ça, moi je vais faire quoi en 4P ? ».

Quant à C. et A., ils partagent l'avis que c'est une chance de pouvoir collaborer avec des enseignants qui partagent la même vision de choses. Selon A.

« L'équipe elle doit être dans la même vision des choses. Parce que si tu as la nana qui ne sort jamais de chez elle, qui n'aime pas forcément la nature et qui préfère être dans sa petite classe, ben forcément ça va être compliqué. ».

En outre, S. évoque que l'accueil des stagiaires de la HEP dans sa classe qui fonctionne par les pédagogies actives peut être compliqué,

« ce qui est difficile aussi c'est pour mes stagiaires qui viennent ici parce que du fait que je pratique un petit peu différemment ».

Pour finir, un autre thème qui est ressorti de nos entretiens est le regard des parents sur les pédagogies actives. Pour A., cela peut être un frein,

« Maintenant un des freins qu'on a vu et auquel on a été confronté, c'est les parents. C'est qu'on s'est quand même retrouvés face à des parents qui avaient une vision plus traditionnelle de l'enseignement et qui ne comprenaient pas forcément qu'on allait pouvoir dans les bois, ben apprendre. Ils ont déjà leur enfant qui est en spécialisé, en plus il travaille autrement, c'est quoi cette équipe ? L'impression de devoir toujours justifier qu'on travaille autrement. ».

Pour N., cela peut toutefois évoluer de manière positive dans le temps,

« Plus ça avance, plus je bénéficie de l'expérience des anciens parents qui en ont parlé, qui disent « ah c'est super, mon enfant a adoré » et du coup voilà. On se crée un petit peu, pas une notoriété, mais on commence à être connus dans notre fonctionnement et puis voilà. ».

À la lecture de ces interviews, nous constatons que les enseignants utilisent de nombreux outils et reprennent différentes stratégies des pédagogies actives. Toutefois, nous remarquons qu'elles font écho les unes aux autres comme par exemple, le travail avec les pairs sous forme de tutorat, de parrainage..., la place du choix de l'enfant dans ses activités... Nous notons également que

certaines outils peuvent être classé à la fois dans les atouts et les freins tel que l'aspect temporel ou l'autonomie des enfants. Notre analyse thématique a soulevé plusieurs points que nous souhaitons discuter au regard de notre problématique et de notre cadre théorique afin dans un premier temps de dresser une liste des outils et des stratégies qui favorisent la participation de tous puis de repérer les freins à cette mise en place.

B. Interprétation des résultats

Durant notre analyse thématique, plusieurs éléments ont été mis en évidence. Nous allons maintenant tisser des liens entre les informations recueillies lors de nos entretiens, notre cadre théorique et nos objectifs.

Comme nous l'avons constaté, la participation des enfants a une place centrale dans les pédagogies actives, parce qu'elles visent à rendre l'individu autonome et responsable grâce à une éducation tournée vers les intérêts de l'enfant, comme l'expriment Claparède, Dewey et Piaget dans leurs écrits. En effet, nos entretiens nous ont fait remarquer que les enseignants avaient soucis du rythme de l'élève selon leurs intérêts pour les laisser être à l'aise en classe et dans leurs apprentissages tout en respectant leur ZPD. Les enseignants interrogés nous ont tous dit constater une participation différente de leurs élèves, sans pour autant la qualifier de meilleure ou de plus soutenue. Pour reprendre les propos de V, elle nous explique « *Alors ils participent différemment et je dirais de manière plus engagée, parce qu'en fait ils choisissent.* ». Cette participation différente semble être favorisée par des outils et stratégies utilisées par les enseignants interviewés que nous présenterons plus en détail ci-dessous.

• B.1 Les outils et stratégies au service de la participation de tous enfants

Nous avons décidé de lister les outils et les stratégies utilisées par les enseignants interviewés, afin de favoriser la participation de tous les élèves. Nous allons présenter ces derniers sous forme de tableau :

Outils	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> • Création d'ateliers à difficulté progressive. • Création et utilisation de grilles de suivi des élèves pour connaître leur avancement dans les ateliers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des ateliers en individuel ou en petits groupes de besoin. • Adaptation du niveau des ateliers aux besoins de l'enfant.
<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un document d'évaluation en lien avec tous les objectifs du PER. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation des objectifs au niveau des élèves pour qu'ils puissent voir leur progression et qu'ils ne se découragent pas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Respect des besoins de sommeil des enfants de division élémentaire, afin de leur permettre d'apprendre dans de meilleures conditions.
<ul style="list-style-type: none"> • Proposer de la diversité (ateliers, livres, etc) pour que l'enfant puisse assouvir ses intérêts. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser choisir à l'enfant l'activité qu'il a envie d'effectuer. • Fermeture momentanée d'un atelier pour que l'enfant en découvre d'autres.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas exiger que l'enfant travaille à son bureau, mais le laisser bouger.
<ul style="list-style-type: none"> • Rangement de la classe par aire et utilisation de pictogrammes pour favoriser l'autonomie des enfants. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un climat de classe qui ne permet ni la comparaison, ni la compétition entre les enfants.
<ul style="list-style-type: none"> • Création d'ateliers qui se réalisent en groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en tutorat, coaching, parrainage. • Création de groupes de besoins pour travailler.
<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un jardin pour concrétiser les apprentissages. • Utilisation de matériel concret et manipulable 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail avec du concret et mise en sens des apprentissages. • Travail en pédagogie de projet pour acquérir des connaissances scolaires autour de quelque chose de concret (ex : cerf-volant)
<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un listing de questions-réponses en cas d'interpellation de l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion autour de la posture enseignante : <ul style="list-style-type: none"> - Se mettre au niveau de l'enfant. - Parler plus lentement. - Laisser à l'enfant le temps d'observer.
<ul style="list-style-type: none"> • Projet judo/jujitsu pour travailler la gestion des émotions et de la frustration. • Mise en place de l'école en forêt pour changer du cadre de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion avec les enfants lors des longs déplacements pour aller en forêt.

Nous constatons la grande diversité d'outils et de stratégies qui, selon les enseignants, favorisent la participation de tous les enfants : création d'ateliers de Céline Alvarez, utilisation matériel Montessori, apprentissage coopératif initié par Freinet, adaptation des activités à la zone proximale de développement de l'enfant mis en avant par Vigotsky, etc. Il est particulièrement intéressant de constater que les enseignants interviewés utilisent une grande variété de stratégies et d'outils en classe, sans se cantonner à une seule méthode. Si l'on compare avec la recherche de Reuter (2021), il met en exergue l'importance de ne pas se limiter à l'utilisation des moyens issus d'une seule pédagogie. Le Décret de la Communauté française de Belgique (1997) à propos des pédagogies différenciées insiste lui aussi sur l'importance de varier les méthodes utilisées, afin de mieux tenir compte de l'hétérogénéité des élèves.

De plus, nous avons constaté que la plupart des outils et des stratégies utilisés sont interreliés et interdépendants : créer différents ateliers de difficultés croissantes permet à l'enfant de choisir ce qu'il souhaite travailler, tout en offrant la possibilité à l'enseignant d'adapter ses objectifs au niveau de l'élève, et le fait de les ranger de manière organisée à l'aide de pictogrammes favorise l'autonomie de l'enfant, qui favorisera à son tour la possibilité de l'enfant de faire un choix, et ainsi de suite. Si l'on compare avec les différents écrits de Freinet, nous constatons que sa pédagogie ne se limite pas non plus à l'utilisation d'un seul outil ou d'une seule stratégie, mais bien d'un mélange de ces derniers ; rendre l'enfant acteur de ses apprentissages par la manipulation, le tâtonnement, l'expérimentation, le respect de son rythme et de ses besoins, l'utilisation de la coopération, etc. Par conséquent, la pratique des pédagogies actives en classe, semble être un écosystème d'outils, de stratégies et de postures enseignantes.

De surcroît, les outils et les stratégies mis en exergue par les enseignants, permettent de favoriser la participation de tous les enfants ; ceux qui ont besoin de plus de temps ou d'étayage, ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers, ceux qui ont un rythme de travail plus soutenu. En effet, les enseignants interviewés évoquent l'importance de s'adapter au niveau de l'élève, tant au niveau des attentes, des activités que des objectifs. Comme l'évoque C. dans son interview :

« Des objectifs adaptés quoi. Ça, ça favorise la participation parce que si on est dans un exercice qui est trop compliqué pour eux, ben c'est justement ils n'ont pas de confiance en eux donc ils vont perdre confiance et tu peux mettre tout ce que tu veux en place... ».

Cet ajustement constant de l'enseignant à la zone proximale de développement de l'enfant, est essentiel comme l'explique L. Vygotski (1997). Toutefois, comme l'évoque Meirieu (2017) dans ses études, mener des activités selon les compétences de l'élève risque de ne pas créer de conflit sociocognitif que l'enfant pourra dépasser, et par conséquent le faire stagner dans sa zone proximale de développement. Il est donc important que cette stratégie ne se transforme pas en frein, si elle est mal mise en place.

Notre étude aboutit aux mêmes résultats que Freinet (1964) qui prônait déjà à travers son ouvrage de laisser le temps aux enfants d'expérimenter et d'avancer à leur rythme. Dans notre recherche, les deux enseignantes en ordinaire nous ont évoqué leur étonnement d'avoir presque tous leurs élèves de 2P ainsi que plusieurs élèves de 1P lecteurs. Elles ont aussi mis en exergue le fait que, pour reprendre les propos de V. *« c'est ce que permet ce genre de méthode, c'est que ceux qui ont de la peine tu les suis, je dirais plus facilement parce que du coup tu prends du temps avec eux »*. Ainsi, les enfants en difficulté ne sont pas laissés livrés à eux-mêmes et peuvent bénéficier de plus d'étayage de la part de l'enseignant. Pour finir, face à des enfants ayant envie d'apprendre, il est possible de nourrir leur savoir.

Il est intéressant de constater que nous n'avons pas parlé de certaines stratégies évoquées par les enseignants dans notre cadre théorique. C'est notamment le cas de la gestion des comportements. En effet, N. a souligné le fait que parfois, les enfants qui posent des problèmes au niveau comportemental ou au contraire qui ne participent pas, le font car ils ne sont pas assez stimulés intellectuellement. Elle explique :

« D'où la dérive du comportement parce qu'en fait on les prend pour des imbéciles. J'veux dire, pourquoi travailler ça alors qu'ils ont compris ? Et du coup ils partent en vrille parce qu'ils ne sont pas occupés, parce que ça ne les intéresse pas, ils sont dans le désintérêt total ».

À travers son témoignage on constate qu'avec des activités adaptées aux jeunes, on peut éviter des problèmes de comportement qui impactent sa participation, et celle de ses camarades.

En outre, bien que de nombreux outils et stratégies semblent favoriser la participation de tous les enfants, il y a des freins à la mise en place des pédagogies actives, tel que le présente Reuter (2007) et Alvarez (2016) notamment le coût en temps et en argent. Nous allons vous les détailler dans le point suivant.

• B.2 Les freins à la mise en place des pédagogies actives

Les études que nous avons consultées, évoquaient le risque de tomber dans une pédagogie active « molle » (Vellas, 2008), une mise en place onéreuse (Reuter, 2007 et Alvarez, 2016) et chronophage (Giraud, 2019), le risque de basculer dans du militantisme pédagogique (Reuter), et le risque d'une mauvaise adaptation des activités à la zone proximale de développement de l'enfant (Meirieu, 2015).

Les freins soulevés par les enseignants de notre recherche sont au nombre de douze, et ils sont à la fois similaires et complémentaires de ceux soulevés par les études recueillies dans notre problématique et notre cadre théorique :

- Lourdeur de l'investissement financier pour l'achat du matériel.
- Aspect chronophage de la création des ateliers.
- Aspect chronophage de la formation aux pédagogies actives.
- Aspect chronophage des présentations individuelles des ateliers.
- Intérêt restreint des enfants pour un type d'atelier (jeu, bricolage).
- Le nombre d'élèves.
- Le degré d'enseignement.
- Exigences institutionnelles en terme d'acquisition du savoir.
- L'évaluation ; formative, certificative.
- Les collègues duettistes et de l'établissement.
- Le regard des parents.
- Le manque de formation des enseignants.

Nous constatons toutefois que plusieurs freins sont à nuancer. En effet, bien que l'investissement en matériel soit élevé, certains enseignants évoquent la possibilité de ne pas investir autant, notamment en suivant les conseils de Céline Alvarez.

Ce frein est en relation directe avec l'aspect chronophage de ces pédagogies, car si l'enseignant décide d'économiser de l'argent en achetant moins de matériel pour sa classe, il devra passer plus de temps à le fabriquer. Finalement, dépenser moins d'argent c'est y passer plus de temps, et inversement. Toutefois, une fois créés, les ateliers sont un gain de temps au quotidien d'après les enseignants : plus besoin de passer à la photocopieuse ou de créer du nouveau matériel toutes les semaines.

La présentation individuelle des ateliers semble à la fois chronophage et être un gain de temps. En effet, la présentation et la mise en route de ce système de travail peut être long à mettre en place car il faut expliquer les ateliers en individuel, mais une fois que les élèves ont compris et sont lancés, tout fonctionne.

Un frein très intéressant qui a été mis en exergue dans les entretiens est en lien avec l'intérêt de certains enfants pour un type atelier uniquement. En effet, deux enseignantes ont souligné le fait que sans intervention de leur part, certains enfants passeraient leur année à jouer aux kaplas ou à faire du bricolage. C'est un phénomène qui a soulevé des divergences de points de vue : N explique que si elle était sûre de pouvoir garder ses élèves deux ans, elle les laisserait faire car elle est persuadée qu'ils finiraient par développer le besoin d'apprendre autre chose. V. et S. quant à elles préfèrent être plus directives dans le choix des ateliers de certains enfants. Ainsi, on constate que les enseignantes sont partagées entre l'envie de lâcher prise et de faire confiance en la maturité naturelle des enfants et le besoin de contrôler les acquisitions des élèves à cause du système. Comme l'a souligné Meirieu, il est primordial de proposer des activités soulevant un conflit métacognitif que les apprenants pourront dépasser, afin de les faire progresser.

Pour souligner l'importance d'acquérir des compétences dans un temps donné, C. a expliqué lors de son entretien qu'il est allé visiter une école Steiner dans laquelle les enfants décidaient quand ils voulaient apprendre à lire. Cependant, il souligne « *On n'est pas dans une école privée sur laquelle l'enfant il peut avoir dix ans pour apprendre quelque chose à n'importe quel moment.* ». Cet élément reflète les propos de la recherche de Reuter (2021), qui invite les enseignants à pratiquer les pédagogies actives, sans pour autant bannir les méthodes dites traditionnelles, afin de permettre à l'enfant une intégration dans la société.

Nous avons inclus à notre liste des freins le nombre d'élèves, bien que ce dernier semble être une projection des enseignants du spécialisé. En effet, ces derniers ont soulevé qu'il était simple de mettre en place des pédagogies actives en enseignement spécialisé car les classes sont à effectif réduit, contrairement à l'enseignement ordinaire. Or, les enseignants en ordinaire que nous avons interviewés ont souligné que grâce à la mise en place des pédagogies actives, il était plus facile pour eux de gérer le nombre d'élèves et de leur apporter à tous un regard et une aide individualisée.

Le degré de scolarisation a aussi été soulevé à plusieurs reprises par les enseignants. En effet, nos entretiens se sont concentrés sur des instituteurs de division élémentaire, bien que les deux enseignantes travaillant avec la méthode de Céline Alvarez aient évoqué la facilité de la mise

en place d'ateliers pour des enfants de 4P. Il aurait été intéressant d'avoir l'avis d'enseignants travaillant en pédagogies actives avec des enfants en fin d'école primaire, voire du secondaire. Ce frein en relation avec le degré d'enseignement n'est cependant pas apparu dans les recherches et les études utilisées pour notre problématique et notre cadre théorique.

L'évaluation est aussi un frein ambivalent. En effet, N. explique que suivant les directions, les directives peuvent différer d'un établissement à l'autre. En outre, si nous nous penchons sur l'évaluation de la progression des élèves, cela semble être facile pour N. et V. qui utilisent un outil spécifique qu'elles ont créé, mais une difficulté pour A. qui s'est lancée dans le travail en ateliers sans avoir mis en place un moyen lui permettant de situer les élèves. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse que cette difficulté n'est pas liée à proprement parler aux pédagogies actives, mais à la manière de les mettre en place. Comme l'explique Vellas (2008) lorsqu'il évoque les pédagogies « molles » la rapidité d'action peu maturée peut engendrer des faiblesses dans le dispositif.

Le rapport avec les collègues peut lui aussi être un atout comme un frein. En effet, si deux enseignants travaillent ensemble, cela peut être avantageux pour tout le monde : chacun amène ses passions et ses centres d'intérêts en classe. Cependant, si au sein d'une équipe un enseignant n'a pas la même approche, cela est susceptible de complexifier la collaboration. Il en va de même pour les tensions qui peuvent émerger avec d'autres enseignants de l'école. C'est ce qu'a raconté N. au cours de son entretien lorsqu'elle a fait référence à son élève de 1P qui effectuait des additions (*op.cit.*)

Le regard des parents sur les pédagogies actives peut aussi être un frein. En effet, pour certains le fait de sortir du cadre scolaire qu'ils ont eux-mêmes connu en allant à l'école est compliqué à accepter. Cela semble être d'autant plus le cas quand l'enfant est scolarisé en enseignement spécialisé. Il s'agit d'un frein qui n'est pas apparu ni dans notre problématique, ni dans notre cadre théorique.

Pour finir, le manque de formation des enseignants aux pédagogies actives, notamment lors de la formation initiale, s'est fait ressentir tout au long de nos entretiens. Comme l'évoque la recherche de Giraud (2019), les enseignants qui se forment aux pédagogies actives le font par choix, non par obligation. De plus, nous l'avons nous-mêmes constaté à travers le Master d'enseignement spécialisé : la place des pédagogies actives est facultative dans le programme. Comme certains enseignants nous l'ont évoqué c'est un frein considérable. Pour la plupart, il serait bien qu'à l'image de la Finlande, les pédagogies actives soient incluses dans le programme

initial des enseignants. Aussi, cela aurait plusieurs avantages. Dans un premier temps, cela permettrait d'apporter les mêmes outils à l'ensemble du corps enseignants. Puis, dans un second temps cela permettrait un gain de temps et d'argent, car les formations sont coûteuses et longues en emploi.

Nous avons fait le tour des stratégies, des outils et des freins à la mise en place des pédagogies actives à l'école. Toutefois, il est important de se pencher sur les limites de notre recherche, afin de pouvoir évaluer la portée de notre mémoire.

C. Limite de la recherche

Notre mémoire est une recherche qualitative à visée heuristique. Cependant, comme dans toutes les recherches, il existe des limites à cette approche méthodologique qu'il est important de prendre en compte.

Nous l'avons évoqué tantôt, L. Sylvain (2000) a soulevé qu'il existe trois limites inhérentes à l'entrevue semi-directive ; que le chercheur oriente ses questions pour obtenir les réponses attendues, que le manque d'anonymat des enregistrements biaise les réponses de la personne interviewée et que cette dernière ait envie de donner une image positive d'elle-même. M. Dupin de Saint-André, I. Montésinos-Gelet et M-F. Morin (2010) ajoutent que « Par contre, étant donné le risque d'effet de « désirabilité sociale », il est pertinent d'utiliser la triangulation des données, c'est-à-dire de jumeler l'entretien à d'autres types de collecte de données (ex., le journal de bord de l'enseignant) pour assurer la crédibilité des données obtenues (*Ibid.*). » (p.168). Dans notre recherche, nous n'avons pas demandé aux enseignants de tenir un journal de bord et de nous le présenter. Cependant, l'avantage d'avoir fait les entretiens dans leur classe leur a permis de nous fournir des exemples d'activités et d'outils utilisés ; grilles de suivi pour les ateliers de Céline Alvarez, matériel de corps et mouvement, visite du jardin tenu par les enfants, présentation de l'atelier poterie, etc.

Nous avons aussi parlé plus haut des limites en lien avec notre échantillon. Notamment le choix des enseignants restreint à cause des contraintes imposées par la HEP Vaud, ainsi que le nombre d'individus. Dupin de Saint-André et al., (2010) précisent que « Une de ses limites est qu'elle s'intéresse à peu d'individus et n'est donc pas représentative de la population (*Ibid.*). Ainsi, il n'y pas de possibilité de généralisation des résultats obtenus (Terrisse, 2002). » (p.169).

7. Conclusion

En effectuant ce travail nous avons pu constater beaucoup de similitudes entre nos recherches théoriques et nos recherches sur le terrain. Au début de cet écrit, peut-être que nous avions un peu une image d'Épinal des pédagogies actives. En effet, nous les avons observées dans les classes où nous intervenons, et les avons pratiquées ponctuellement sans vraiment les questionner. L'investissement personnel et le travail que cela nécessite est d'autant plus important qu'il n'y a pas d'uniformisation et que les mises en œuvre de ces dites pédagogies sont propres à chaque enseignant. La continuité des pratiques n'est pas assurée d'une classe à l'autre, contrairement à d'autres pays où elles sont incluses dans le programme de formation initiale des professionnels. Aujourd'hui, nous pouvons dire que ce travail nous a fait prendre conscience que les pédagogies actives apportent une plus-value à nos pratiques. Leur démocratisation permettrait peut-être de faire évoluer l'école vers une prise en compte des besoins de tous, mais, la prévalence des pédagogies dites alternatives ou actives déterminent des enjeux institutionnels difficiles à expliciter. La visée inclusive ne s'arrête pas à l'école, c'est une démarche sociétale.

Nous retirons plusieurs points à ce travail. Tout d'abord, cela nous a ouvert les yeux sur les pratiques des enseignants de nos établissements et sur la richesse de leurs approches. Chaque enseignant avec qui nous nous sommes entretenues, a réussi à mêler ses passions à son enseignement : le mouvement et le sport, le travail manuel et le jardinage etc. Nous y avons découvert des idées à mettre en place dans nos classes, de nouvelles manières de voir les choses et des outils et stratégies auxquelles nous n'aurions pas pensé.

Ensuite, nous avons noté que dans toutes les classes pratiquant les pédagogies actives que nous avons visitées, les enseignants ont constaté un progrès flagrant de la plupart de leurs élèves. La participation de tous, élément-clé pour une école à visée inclusive, y est favorisée. Toutefois, nous n'avions pas imaginé au début de ce travail tous les inconvénients de ces pratiques qui nous semblaient simples à mettre en place, presque évidentes et qui au contraire demandent temps et réflexion pour être efficaces.

Enfin, la majorité des enseignants interviewés nous ont fait part de la difficulté hypothétique de mettre en place des pédagogies actives avec des enfants en fin d'école primaire, notamment à cause des exigences scolaires élevées exigées. Pourtant, lors de nos recherches théoriques,

nous avons trouvé des témoignages d'enseignants pratiquant ces pédagogies auprès d'élèves en âge de cycle 2 et 3 (Hugon, 2021). Dès lors, nous pouvons donc penser qu'il en est de même avec des jeunes des plus grands degrés et ainsi imaginer l'inclusion de tous en s'appuyant sur ces outils pédagogiques spécifiques.

Nous pourrions donc envisager une suite à ce travail. Par exemple, aller rendre visite à des enseignants pratiquant les pédagogies actives avec des enfants plus âgés, afin de découvrir et d'échanger sur leurs pratiques et ainsi mieux comprendre les représentations de notre échantillon quant à la mise en place de ces pédagogies aux cycles 2 et 3 dans nos cantons, ou bien encore, interviewer les enfants sur la mise en place de ces pédagogies en classe, effectuer des observations sur le terrain...

Pour conclure, ce travail est avant tout une enquête. Même s'il conçoit un cadre théorique et référencé, il est confronté à la parole d'enseignants issus de formations pédagogiques. Ce resserrement du cadre nous a permis non seulement de nous rendre compte de la disparité des pratiques, même selon un échantillon minime, mais aussi de révéler une créativité libérant autant le désir d'enseigner que celui d'apprendre. Ainsi, l'enfant pourra reprendre sa place d'élève et se libérer de l'étiquette « à besoins éducatifs particuliers ».

Références Bibliographiques

Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes

American Psychiatric Association, *DSM-5: diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5^e édition, Washington D.C. American Psychiatric Association, 2013

Assemblée générale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (217 [III] A). Paris.

Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11, 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2016). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Minuit.

Caille, J. P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation et formations*, (60), 7-14.

CDIP (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. Berne : CDIP. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/RPT/OES-COMOF_Accord_intercantonal_201007_commentaires.pdf

Combessie, J. C. (2007). L'entretien semi-directif. *Repères*, 5, 24-32.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Darbellay, F., Moody, Z., & Louviot, M. (2021). *L'école autrement?: Les pédagogies alternatives en débat*. Alphil-Presses universitaires suisses.

de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-Hill,.
- Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherches en éducation*, (25). <https://doi.org/10.4000/ree.5654>
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, (8).
- Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. *Bibliothèque de l'école moderne*, 25.
- Fortin, M. F., Côté, J., & Filion, F. Fondements et étapes du processus de recherche 2006. *Montréal (Québec): Chenelière Éducation*, 485.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche (2e éd.). *Montréal: Chenelière Éducation*.
- Giraud, F. (2019). Des parcours de conversion aux pratiques pédagogiques « nouvelles » : entre labellisation de pratiques professionnelles et convictions pédagogiques. *Spécificités*, 12, 69-86. <https://doi.org/10.3917/spec.012.0069>
- Hameline, D., Jornod, A., & Belkaïd, M. L. (1995). *L'école active: textes fondateurs*. FeniXX.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Lacaze, F. (2014). Intégration, inclusion, accueil ...: Au-delà des mots et des lois, un état d'esprit !. *Empan*, 93, 44-47. <https://doi.org/10.3917/empa.093.0044>
- LEO (2013). *Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin*. Vaud : DFJC. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf

- Mazereau, P. (2006). Les figures historiques de la « déviance » scolaire entre discours professionnels et savants. *Le français aujourd'hui*, 152, 9-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0009>
- Meirieu, P. (2015). *Apprendre... oui mais comment*. ESF Sciences Humaines.
- Meirieu, P. (2017). *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*. ESF Sciences Humaines.
- de Montaigne, M. (2012). *Les Essais de Montaigne : réimprimés sur l'édition originale de 1588* (Éd.1873-1875, Tome 1). Hachette.
- OCDE (2005), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264007260-fr>.
- OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2016-fr>.
- OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1994). *Rendre l'élève actif... c'est vite dit!*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation: Service de la recherche sociologique.
- Rabatel, A. (2009). Perspective et point de vue. *Communications*, 85, 23-35. <https://doi.org/10.3917/commu.085.0023>
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2018). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive*. ESF Sciences Humaines.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Représentations. *Hors collection*, 3, 191-196.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet: fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Editions L'Harmattan.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>

Saint-Luc, F. (2009). Éducation et formation des enseignants en Finlande : la place des pédagogies actives et coopératives. *Spécificités*, 2, 217-230. <https://doi.org/10.3917/spec.002.0217>

Sylvain, L. (2002). Le Guide d'entrevue son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue. In *023147 Actes du 12e Colloque de l'ARC*. Association pour la recherche au collégial,.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>

Unies, N. (2014). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Nations Unies.

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Vellas, E. (2008). La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. *Enjeux pédagogiques*, 10, 21-22.

Vianin, P., Aschilier, H., Galetta, F., & Ulber, A. (2016). L'inclusion scolaire: Analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 42-50.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*, traduction Sève F., éditions La dispute.

Annexes

- Annexe 1



MÉMOIRE : Les pédagogies actives dans les classes accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers	
Responsable(s) du mémoire : Delphine Odier-Guedj	Delphine Odier-Guedj Enseignante à la HEP delphine.odier-guedj@hepl.ch

(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants :

Objectifs généraux de la recherche : nous allons identifier les outils et les stratégies utilisées dans les pédagogies actives qui favorisent la participation des enfants à besoins éducatifs particuliers, ainsi que dresser une liste des atouts et des inconvénients de ces pédagogies, selon le point de vue des enseignants.

Procédure (déroulement) : si vous acceptez de participer à notre recherche de mémoire, une des deux étudiantes va fixer une date d'entretien avec vous, hors temps scolaire, dans un lieu défini ensemble.

Cet entretien sera enregistré sous format audio et aura une durée d'environ une heure. Il s'agit d'un entretien semi-directif, c'est-à-dire que nous vous poserons des questions ouvertes sur le thème de la participation des élèves lors de la mise en place de pédagogies actives. Le canevas de questions sera le même pour tous les participants.

Une fois les entretiens de tous les participants effectués, nous transcrivons vos réponses et les utiliserons pour rédiger une analyse argumentée de notre question de mémoire.

Avantages et bénéfices pour les participants : cette recherche vous permettra de participer à l'élaboration d'une liste des atouts et inconvénients des pédagogies actives pour les enfants à besoins éducatifs particuliers, ainsi que d'ouvrir une réflexion plus poussée sur les avantages de ce type de pédagogie quant à la participation des élèves.

Inconvénients et risques éventuels pour les participants : Il n'y a aucun risque éventuel lié à votre participation. Toutefois, si vous étiez mal à l'aise à répondre à l'une ou l'autre des questions, il vous suffirait d'en faire part à l'enquêtrice qui passera à la question suivante. En tout temps et sans justification de votre part, vous pourrez décider de mettre fin à l'entrevue.

Protection des données (mesures d'archivage/destruction des données) : afin de protéger votre anonymat, vous aurez un prénom d'emprunt dans la version rédigée de notre mémoire.

Les données audio seront stockées de façon sécurisée sur un disque dur externe puis détruites une fois le mémoire finalisé.

Accès aux résultats de la recherche : une fois notre mémoire terminé, nous proposerons un retour aux participants qui souhaitent le consulter.

Personnes de contact :

Hélène Ralda helene.ralda@etu.hepl.ch

Nolwenn Le Bras nolwenn.le-bras@etu.hepl.ch

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « *Les pédagogies actives pour favoriser la participation des élèves à besoins éducatifs particuliers* », et j'autorise :

- L'enregistrement de ma voix durant la récolte de données ; OUI NON

- L'enregistrement de données me concernant par le biais de réponses à des questions ; OUI NON

- L'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel) ; OUI NON

- L'utilisation des données à des fins scientifiques, de rédaction de mémoire et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; OUI NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom :

Signature :

Date :

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique de l'Académie Suisse des Sciences* de la Haute École Pédagogique de Lausanne.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom :

Signature :

Date :

- **Annexe 2**

Guide d'entretien :

L'entretien semi-directif se base sur des questions ouvertes. Durant ce type d'entretien, il est possible de poser de nouvelles questions, suivant les réponses qui émergent des personnes interviewées. De plus, il est aussi possible de rebondir sur leurs réponses, afin d'obtenir de nouveaux éléments de réponse.

Quel est le but de notre entretien ? Le but de cet entretien est de répondre à notre question de mémoire, soit : selon les enseignants qui utilisent les pédagogies actives, en quoi la mise en place de ces dernières soutient réellement la participation de tous les élèves ?

Combien de temps avons-nous à notre disposition ? 1 heure

Quelles informations doit-on obtenir ? Nous devons identifier les outils et stratégies utilisés dans les pédagogies actives qui favorisent la participation de l'ensemble des élèves, ainsi que comprendre les freins à la mise en place de ces pédagogies

Coordonnées de la personne interrogée :

Nom, prénom :

Téléphone :

Adresse email :

Informations relatives à la profession :

Mission dans l'école :

Lieu :

Degré d'enseignement :

Liste des questions : Nous avons utilisé la technique du sablier pour rédiger nos questions, soit de la plus générale à la plus précise.

Ouverture :	Mots-clés des thèmes et sous-thèmes abordés
<p><i>Bonjour, tout d'abord merci beaucoup d'avoir accepté de participer à notre recherche de mémoire. Avec ma collègue nous sommes actuellement dans la rédaction de notre mémoire sur le thème de la participation des enfants dans les pédagogies actives, pour notre master d'enseignement spécialisé à la HEP. En effet, nous souhaitons récolter le point de vue des enseignants pratiquant ces pédagogies, afin de savoir en quoi elles soutiennent réellement la participation de tous les élèves.</i></p> <p><i>Notre entretien durera environ une heure et sera enregistré en format audio.</i></p> <p><i>Il comportera trois thèmes : la formation des enseignants aux pédagogies actives, la place de la participation des élèves dans les pédagogies actives et les freins à la mise en place de ces pédagogies.</i></p> <p><i>Je vous rappelle qu'il n'y a pas de réponses justes ou fausses, il s'agit simplement de récolter le point de vue d'enseignants pratiquant les pédagogies actives, afin d'identifier les outils et les stratégies utilisés dans ces dernières qui favorisent la participation de l'ensemble des élèves, ainsi que comprendre les freins à la mise en place de ces pédagogies.</i></p> <p><i>Vos réponses seront anonymisées et les enregistrements détruits une fois notre mémoire soutenu.</i></p>	<p>Salutations, remerciements</p> <p>Durée de l'entretien</p> <p>Thèmes de l'entretien</p> <p>But de la recherche</p> <p>Formulaire de consentement : neutralité des réponses, anonymat, suppression de l'enregistrement</p>
Thème 1 : formation des enseignants aux pédagogies actives	
<p><i>Nous allons commencer cet entretien par des questions en lien avec notre premier thème, soit la formation des enseignants aux pédagogies actives.</i></p> <p>1. Nous savons que vous pratiquez les pédagogies actives dans votre classe. Pour commencer, pouvez-vous nous décrire votre parcours professionnel et nous expliquer ce que vous avez mis en place dans votre classe en lien avec les pédagogies actives ?</p> <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi vous-êtes-vous formé/intéressé aux PA ? Quelles ont été vos motivations ? • Après combien d'années d'enseignement avez-vous décidé de vous former/de pratiquer les PA ? • Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie-s ? 	<p>Parcours professionnel</p> <p>Raisons/choix de formation</p> <p>Lien ancienneté/formation</p> <p>Lieu/sujet de formation</p>

<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce que la mise en place des pédagogies actives dans votre classe a impliqué pour vous (aspects temporel, financier, autre) ? 	Engagement (financier, temporel, etc)
Thème 2 : participation des élèves dans les pédagogies actives	
<p><i>Nous allons maintenant aborder notre seconde thématique en lien avec la participation des élèves dans les pédagogies actives.</i></p> <p>2. Quelles sont les outils et les stratégies que vous avez mis en place concrètement et qui, selon vous, favorisent la participation de vos élèves ?</p> <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> Comment gérer-vous concrètement l'hétérogénéité de vos élèves grâce aux pédagogies actives ? Pour les enseignants ordinaires : quels outils utilisez-vous en lien avec les PA qui permettent une meilleure participation des élèves à besoins éducatifs particuliers dans votre classe ? 	<p>Lien entre outils/stratégies et participation</p> <p>Visée inclusive des PA</p> <p>Participation des enfants à BEP</p>
Thème 3 : atouts et freins des pédagogies actives	
<p><i>Passons maintenant à notre troisième thème, les atouts et les freins des pédagogies actives.</i></p> <p>3. Quels bénéfices constatez-vous suite à la mise en place des pédagogies actives dans votre classe ?</p> <p><u>Points spécifiques / relances :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Participation de tous Intérêt de l'enfant Rythme de travail Autonomie Progrès <p>4. Quels sont les freins que vous rencontrez à la mise en place de ces dernières ?</p> <p><u>Points spécifiques / relances :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Collaboration avec les collègues Préparation (temps) Organisation (charge administrative, organisation temporelle, spatiale de la classe, etc) Coût (matériel, mise en place, etc) 	<p>Atouts des PA</p> <p>Freins des PA</p>
Ajout :	
<p>5. Pour finir, voyez-vous d'autres éléments en lien avec les pédagogies actives que nous n'avons pas abordés et dont vous aimeriez parler ?</p>	Divers

Conclusion :	
<p><i>Encore une fois, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à notre recherche de mémoire et d'avoir pris le temps de participer à cet entretien.</i></p>	Remerciements
<p><i>Nous vous tiendrons informée de la date exacte de la fin de notre travail, probablement au mois de juin 2022, afin de vous proposer une lecture si cela vous intéresse.</i></p>	Suite : proposition de relecture
<p><i>Nous vous souhaitons une belle fin de journée et une bonne continuation.</i></p>	

- **Annexe 3**

Interview N

H : *On va commencer cet entretien avec le premier thème, soit la formation des enseignants aux pédagogies actives. Je sais que tu pratiques les pédagogies actives dans ta classe, donc pour commencer est-ce que tu peux juste un peu me décrire ton parcours professionnel et m'expliquer ce que tu as mis en place dans ta classe en lien avec les pédagogies actives ?*

N : Donc moi j'ai une formation un petit peu sur le tas, parce que je n'avais pas les études pédagogiques n'existaient plus et la nouvelle formation à l'université n'existait plus. Donc j'ai fait une licence en enseignement et après j'étais engagée au DIP et j'ai une formation complémentaire le mercredi avec des cours à choix.

Et puis, au début enseigné d'une manière traditionnelle et puis à un moment de ma vie chaque fin d'année j'en arrivais au même constat, aux mêmes difficultés : la discipline et la remédiation avec les enfants en difficulté. Et chaque année en fait je n'aimais pas le résultat, j'appréciais pas ce que j'avais pu apporter aux enfants en difficulté notamment, parce qu'en fait je trouvais qu'on les stressait énormément pour qu'au final il y ait un progrès vraiment minime. Donc ça je trouvais vraiment compliqué. J'avais aussi un constat au niveau de la discipline ou en fait j'étais dans une période où je m'emportais facilement, ou c'était compliqué à gérer, notamment avec des enfants plus compliqués au niveau du comportement et en fait je me trouvais bien souvent à monter dans les tours et puis ça servait à rien, c'était inutile, ça stressait tout le monde, moi ça me démolissait aussi.

A un moment donné je me suis vraiment positionnée et je me suis dit voilà qu'est-ce que je fais ? Soit je change de métier, mais c'est toujours un peu compliqué parce qu'on a pas tellement de possibilité ou alors il faut vraiment commencer une formation totale, puis je suis tombée en fait...alors j'étais déjà passablement ouverte à passablement de choses, j'avais déjà potassé un peu Freinet, j'avais un petit peu fait des recherches par rapport au plan de travail notamment, parce que je sentais que c'était quelque chose qui convenait bien, mais j'avais un plan de travail qui était bien établi depuis un moment mais dans la différenciation c'est pas ce qui me convenait. Je trouvais que je différenciais pas assez et j'arrivais facilement à faire avancer plus vite ceux qui en avaient besoin, mais les enfants en difficulté ben à cause du PER il y avait toujours ce stress de me dire qu'est-ce que je fais avec eux, mais je dois quand même atteindre ça alors qu'il l'attendrait pas en fait. J'étais un petit peu empruntée par rapport à ça.

Et puis un été je suis tombée sur le livre de Céline Alvarez, donc une année pour tout reconstruire, et là j'ai dévoré ce bouquin et puis je me suis lancée. Tout le mois d'août j'ai créé tous les ateliers. Donc j'avais la chance de commencer avec une 1P pure donc je pouvais mettre en place petit à petit, je n'avais pas besoin que tous les ateliers de français et de math soient prêts. Donc j'avais préparé tout ce qui était pratique et tout ce qui était plutôt espace. Et puis en parallèle aussi, quand j'ai commencé à travailler avec Aurélia, j'avais lu des bouquins sur toutes les pédagogies différenciées dont l'école de la liberté qui m'a vraiment passionnée et puis aussi le livre de André Stern qui m'a vraiment passionnée et puis par rapport à ça, à y revenir je n'aurais probablement pas scolarisé mes enfants, mais c'était trop tard. Bref.

Ben du coup je me suis lancée, et très vite j'ai trouvé un petit corpus d'enseignants sur Genève, donc on était 3 à fonctionner comme ça, donc on s'est pas mal coachés.

Par rapport à la direction, ben c'était quand même une de nos difficultés, parce qu'on voulait entre guillemet s'affranchir de l'évaluation standard, mais en même temps en cycle

élémentaire c'est relativement facile parce qu'on peut faire des photos, on peut faire avec plein de choses, on a la petite grille traditionnelle. Du coup on s'est mis ensemble à trois pour tout préparer et notamment on a planché sur l'évaluation et on a créé un petit document d'évaluation en relation avec tous les objectifs du PER pour être couverts par rapport à notre direction. Puis on l'a soumis à notre direction qui l'a accepté. Moi au paravent j'avais demandé à P si je pouvais enseigner comme ça, je lui ai mis le livre sur la table et puis il m'a donné le feu vert, connaissant pas peut-être beaucoup. Et puis voilà, j'ai démarré comme ça. Et puis la première année j'avais un enfant qui était en grosse difficulté que j'avais déjà pu observer au jardin d'enfant, qui était suivi par des SPES. En fait c'était un enfant que j'avais vu fonctionner et à la garderie c'est un enfant qu'ils n'arrivaient pas à gérer seul. Donc au début il venait toutes les matinées, après il venait plus qu'une matinée, et ils étaient quatre éducateurs et c'était très compliqué. Heureusement on a pu convenir que le SPES soit présent uniquement quand la personne était présente. Ben là, c'était vraiment l'extrême, donc on a pas pu constater si ce système...enfin je dirais que ce système, l'avantage c'est qu'elle pouvait à tout moment prendre un autre élève pour faire une activité avec sans que ce soit voilà...dans un autre contexte il est en train de faire ci, ça va pas, etc. Tout était ouvert et il pouvait facilement prendre un autre élève, c'était vraiment très compliqué. C'était un élève dans une situation très difficile.

H : *Là tu m'as dit que tu as lu beaucoup par rapport aux pédagogies actives, que tu as eu un groupe d'échange avec d'autres enseignants. Est-ce que tu as fait des formations par rapport à ça ?*

N : Alors j'ai pas fait de formation, j'ai longtemps hésité puis du coup ben voilà, je me suis formée en autodidacte, puis avec des collègues on est allées en stage ensemble. On a vraiment pris pas mal de temps pour échanger. Maintenant c'est un groupe qui demeure. Au début on était trois, là cette année on a eu au moins trente personnes intéressées, des stages de partout, des demandes de venir en stage et ça commence vraiment à se diffuser.

H : *Ça fait à peu près combien de temps que tu as commencé à enseigner de manière différente ?*

N : Alors ça fait six ans que j'ai commencé. Que j'ai vraiment enlevé les bureaux et que j'ai les ateliers pour l'année voir les trois années dans ma classe t'as vu que j'ai des ateliers jusqu'à la 3P sans problèmes, Et même pour la 4P faudrait ajouter un petit peu de grammaire, mais autrement...

H : *Et du coup ça faisait combien de temps que tu enseignais avant ça ?*

N : Ça faisait dans les plus ou moins 18 ans quelque chose comme ça.

H : *Tu as dit qu'au niveau de tes motivations c'était principalement le questionnement par rapport aux troubles du comportement et à la gestion du comportement et des élèves en difficulté...*

N : Oui puis c'était aussi une raison personnelle, parce que dans mon chemin de vue j'étais plus en accord sur comment j'enseignais. Je crois que c'était aussi très important. Et enfaite

au début, quand j'ai commencé à enseigner comme ça, ma priorité et c'est pour ça que pendant l'été j'ai tout préparé parce que je voulais que la pédagogie ce soit pas un soucis, que j'aie pas besoin de m'en préoccuper, et c'est vraiment la posture de l'enseignante que j'ai pu travailler. C'était vraiment pour moi la priorité, parce qu'en fait après, les ateliers ce qu'on y met, ça a moins d'importance. C'est vraiment la posture, de se mettre au niveau de chaque élève, de pas avoir un décalage et j'avais vraiment de listing de questions-réponses si j'étais interpellée, ça c'était vraiment un gros travail pour moi.

H : *Super, ok, parce qu'au niveau de la posture tu arrives à m'en parler un peu plus ?*

N : Ben déjà d'être vraiment totalement dans le respect de l'enfant sans lui imposer quelque chose et puis au niveau par exemple des relances, ne pas lui donner de réponse, le questionne pour qu'il puisse trouver lui-même sa réponse.

Il y a aussi qui est très important c'est ma posture par rapport à un enfant mais aussi au groupe. Que je ne sois pas indispensable en fait. Parce qu'ils peuvent aller trouver leurs réponses ailleurs.

Donc moi ce que je fais vraiment et qui au niveau de la discipline et du bruit fonctionne bien, ils doivent me poser la main sur l'épaule quand ils ont besoin de moi et ils doivent attendre. Parce que tout ce qui est présentation je fais tout en individuel. Quand je suis avec un enfant je veux pas devoir couper son élan parce qu'un autre a besoin de moi. Donc il pose sa main, ça fait travailler le fait de devoir attendre, contrôle, inhibition et tout ça, et puis du coup en plus il apprend de ce que je suis entrain e faire avec l'autre.

Et puis quand tu es en début d'année tu te retrouves avec 10 mains autour de toi. Puis ben voilà c'est de dire ok, pourquoi vous êtes tous la ? Qu'est-ce qu'il se passe ? Y'a pas qqun qui peut vous aider ? Et du coup ça crée vraiment une émulation au niveau du groupe, une entraide.

Et d'ailleurs un des freins je dirais au début c'est que j'avais un degré pur. C'était vraiment un frein parce qu'en fait personne n'allait spontanément au coin lecture ou au coin math, donc j'ai du moi stimuler ce coin, faire bouger pour que les enfants s'y intéressent. Alors que si j'avais eu des 2P ils auraient vu des autres élèves lire et ils seraient allés vers. Donc voilà, moi je suis vraiment partisane du double degré voir plus.

Je trouve déjà que c'est une hérésie de mettre 25 enfants du même âge dans un même lieu. Parce qu'en fait on apprend des pairs et c'est vraiment très riche.

Et puis en plus l'entraide, le soutien et l'enfant ne peut pas se situer par rapport aux autres parce que tout le monde fait qqchse de différent, y'a pas de comparaison possible. Du coup il y a aucune compétition entre eux, ça c'est qqchse que je gérais assez mal avant. Parce qu'il y a toujours ceux qui allaient en avant et puis ceux qui étaient derrière, qui arrivaient pas, qui traînaient.

Là c'est beaucoup plus harmonieux, chacun va à son rythme, chacun fait ce qu'il a envie, ben après bien sûr de par mes présentations je les dirige un petit peu et puis on parle beaucoup de l'importance d'apprendre un petit peu tout, d'essayer de faire un passage dans tous les coins. Par exemple le coin bricolage, moi j'adore ça donc on bricole énormément et puis en plus les plus petits ils apprennent énormément à travers ça. Mais y'a des moments « oh aujourd'hui le coin bricolage est fermé » pour qu'ils puissent un petit peu, ceux qui y sont tout le temps, de temps en temps, voilà...mais ça c'est aussi un stress que j'ai parce que je ne suis pas sûre de pouvoir les garder sur deux ans. Si j'étais sûre de pouvoir les garder sur deux ans, je pourrais vraiment étaler et puis dire « ok, celui-là il bricole, il va bricoler une année et

à un moment donner il va bien trouver qu'il a besoin d'autre chose ». Ça je suis cadrée par le PER malheureusement.

Tu as vu cette formation sur le jeu ? La conférence sur le jeu ?

H : *Non, j'ai pas...*

N : Et ben c'est génial, parce qu'à cause de Harnos tout le PER a augmenté et tous les enseignants sont focalisés là-dessus et oublient l'important. On voit des nouveaux enseignants qui arrivent et qui font plus jouer les 1P. Et du coup cette conférence est très intéressante parce qu'elle dédramatise beaucoup les objectifs. Dire ok, il y a le temps et on va y arriver et on peut jouer. Là j'ai vu qu'en discussion d'équipe ils se disaient « est-ce que les 4P on devrait faire ça une période entière par semaine voir même plus chez les petits...mais comment je vais caser cette période ? », mais en fait c'est tellement un bénéfice et les gens voient plus ça, parce qu'ils sont dans le guidon, et puis je dois faire de la grammaire, Aleda, Aleli, et puis là maintenant y'a une grosse dérive par rapport à ça. Et cette conférence a permis de revenir un peu...

H : *Du coup qu'est-ce que la mise en place de ces pédagogies a impliqué pour toi ? Est-ce que ça t'a impacté au niveau temporel, financier ?*

N : Ben au niveau temporel c'est clair qu'en trois mois j'ai tout créé. J'ai pris un temps fou. Heureusement il existe plein de ressources il n'y a pas besoin de tout créer. Après il fait aussi le voir comme au début t'investis au niveau du temps mais en fait maintenant tout est prêt. Alors c'est clair que je crée encore des petites nouveautés parce que j'aime ça, mais tout est prêt. En fait la seule chose que j'ai à faire quand j'ai fini ma journée c'est pas 100 corrections, 300 photocopies, j'ai juste à me focaliser sur l'enfant et me dire ok, untel qu'est-ce que je lui propose ? ou il en est ? Quelle est son évolution ?

Et du coup on va juste à l'essentiel. C'est un gain de temps et un gain au niveau de réflexion sur les enfants, qu'avant j'avais pas forcément. Et du coup comme on est obligés d'avoir un suivi sur chacun on peut vraiment savoir exactement où ils en sont, très finement. Parce qu'en répertorié toutes les activités et je sais exactement où ils ne sont, donc du coup je les observe beaucoup plus finement qu'avant.

Après au niveau financier ça peut être une difficulté. Ben moi comme j'avais des petits y'a tout le matériel que j'utilise Montessori qui est magnifique mais qui coûte une fortune. Donc voilà moi j'ai investi personnellement parce que ça me tenait à cœur, j'avais vraiment envie de faire ça. Mais je sais que dans l'école par exemple il y a des personnes qui aimeraient bien se lancer mais qui ne font pas parce que ça coince financièrement. Donc voilà après Céline Alvarez elle propose ça sans achat de matériel, donc tu peux vraiment le faire différemment.

Après moi de tout avoir ça me libérait l'esprit et ça me permettait de me concentrer sur autre chose, sur l'essentiel avec la relation avec les enfants.

H : *C'est parfait, ça me fait rebondir sur le deuxième thème en lien avec la participation des enfants dans les PA. La première question c'est : c'est quoi les outils et les stratégies que tu utilises et que tu as mis en place concrètement qui vont favoriser la participation de tous les élèves ? Vu que tu as parlé de la différence que tu peux avoir entre certains élèves qui vont aller hyper vite et d'autres plus en difficulté...à quoi tu penses au niveau des stratégies et des outils concrets qui vont favoriser la participation de tes élèves ?*

N : Moi une de mes ses stratégies en fait c'est que comme je fais des présentations individuelles ben je privilégie les enfants qui ont besoin de moi et puis du coup les enfants facilités sont plus en autonomie.

H : *Ça veut dire quoi du coup de faire des explications en individuel ?*

N : Ça veut dire que je suis avec un seul enfant à lui présenter une activité, donc pouvoir analyser sa démarche, comment il s'y prend et pouvoir travailler avec lui, vraiment. Ça c'est des choses que l'orsqu'on travaille en ordinaire t'as jamais ça. Tu travailles à la limite 3min avec l'un, t'as peut-être touché cinq élèves dans la journée. Tandis que là enfaite je fais que ça. Et puis je prends les élèves que je souhaite prendre, donc du coup je peux vraiment cibler sur les élèves qui ont plus de besoins.

Après un autre outil c'est le coaching par les pairs, donc un enfant qui entrerait moins par exemple dans l'apprentissage de la lecture, ben je vais demander à un paï qui a compris l'activité...alors une fois que je l'ai présenté hein ! De faire l'activité avec lui. En lui proposant « mais toi est-ce que t'aurais envie de travailler avec untel ? », et du coup, là y'a des beaux moments, des beaux partages. Ça c'est vraiment précieux.

Après...hmmm...C'est au niveau des outils tu dis ?

H : *Oui. Au niveau des outils ou des stratégies...bon toi tu m'as dit que tu fonctionnes beaucoup par ateliers ? Donc ils ont une diversité qui est...*

N : Ouais alors je fonctionne que comme ça. Alors j'ai quand même encore des moments de partage en collectif, mais notamment par exemple tout ce qui est le départ d'apprentissage de la lecture avec les sons, ça je fais par petits groupes de quatre, mais parce que je suis seule et qu'il y a vingt-trois enfants ! Si j'avais le loisir je le ferais en individuel. Mais pour avancer un peu plus vite je fais par petites groupes de besoin.

H : *Tout ça comment ça te permet de gérer concrètement l'hétérogénéité de tes élèves ?*

N : Ben c'est très facilitant enfaite. Parce que chacun est à son niveau et je le suis juste. Alors c'est vrai que mes ateliers ont un ordre d'évolution et je suis cette trame. Savoir où ils en sont et quand je vois que c'est acquis je passe à l'activité suivante, donc c'est très, très facile. Enfaite les ateliers sont faits de telle sorte qu'on va travailler une fois un objectif. Parce qu'avant j'allais travailler un objectif de différentes entrées plusieurs fois, puis enfaite pour peut-être deux enfants qui en ont besoin les vingt autres ils n'en ont pas besoin et c'est acquis. D'où la dérive du comportement parce qu'en fait on les prend pour des imbéciles. J'veux dire, pourquoi travailler ça alors qu'ils ont compris ? Et du coup ils partent en vrille parce qu'ils sont pas occupés, parce que ça les intéresse pas, ils sont dans le désintérêt total. Et ça je pense qu'un des points phares d'une pédagogie différenciée c'est qu'en fait tu apportes, tu les nourris entre guillemet, tu leur apporte juste ce dont ils ont besoin au bon instant. Sans les traiter comme des imbéciles. Ça c'est vraiment, je trouve...combien d'enfants tu fais refaire des choses d'une autre façon alors qu'en fait ils savent déjà, c'est bon. Et du coup, comme tu le fais à tout le monde ceux qui ont vraiment besoin de toi tu es pas avec et tu peux pas leur apporter ce dont ils ont besoin.

H : *Et du coup on arrive au troisième thème, qui sont les atouts et les freins à ces pédagogies actives. Alors c'est vraiment de manière hyper globale ou très fine dans ta classe. On va commencer avec les bénéfiques, c'est quoi les bénéfiques que tu vas constater par rapport à la mise en place de ces pédagogies dans ta classe ?*

N : Alors moi, je vais parler personnellement. Parce qu'en fait c'est hyper important. Moi j'étais dégoûtée, je voulais changer de métier, et j'ai vraiment retrouvé du coup à ce partage. J'étais vraiment complètement décalée et j'avais plus envie et là en fait c'est que du bonheur ! Parce qu'en fait déjà, un des atouts majeurs c'est que la discipline ben t'en fait presque plus. Parce que chacun fait ce qu'il a envie de faire donc y'a pas de problème, ils vont pas être agacés, il vont pas s'énerver, ils seront bien, parcequ'ils ont choisi leur activité, ils en ont envie. Donc ça au niveau discipline ça baisse énormément toutes les attentes, tout est fluide. Alors y'a quand même un petit peu à travailler, mais une fois en début d'année y'a deux mois ou si je dois lâcher tous les objectifs je lâche tout, je fais que la mise en route, comment on se comporte, les règles, on apprend à faire les petits gestes de base ensemble pour que ce soit fluide. Et tant que ça, c'est pas instauré, ça sert à rien de passer à la suite.

Alors je parle plutôt pour des petits mais en fait si demain j'ai une 4P pure, je vais devoir un petit peu les déprogrammer. Parce que moi y'a une chose que je veux plus entendre c'est « maitresse, j'ai fini ! ». Ça je veux plus. Parce qu'en fait non, t'as plein de choses à faire, t'as pas besoin de moi et tu peux aller vers ce que t'as envie. Alors ce qui peut faire peur c'est que les élèves ne font pas ce qu'il...oui ils choisissent leurs activités mais pas forcément. Moi je dois quand même être garante que mes collègues l'année d'après retrouvent des élèves qui sont prêts. Donc je prends...je fais vraiment en sorte que le matériel officiel je l'utilise, mais parcimonieusement, et quand je vois que c'est ok je le mets de côté.

Ça veut pas dire que je jette tout ! Parce que par exemple tous les jeux de math sont fabuleux donc ça je les utilise complètement. Mais par exemple on imagine que si j'ai des 3P, Aleda, ben non je vais pas du tout y faire euh...mais par contre ils auront fait et ils sauront faire. Voilà, le boulot sera fait. Mais ça je trouve que c'est important, parce que si tu mets tout à la poubelle tu risques d'avoir trop de problèmes avec la direction, avec les parents et avec tes collègues qui les auront ensuite. Donc il faut quand même garder un...être garant qu'ils peuvent s'en sortir dans une méthode traditionnelle, ça je trouve très important.

H : *Au niveau des avantages, est-ce que t'arrives à me lister des avantages au niveau des enfants ? Que t'arrives à observer ?*

N : Alors moi je pense que simplement, les enfants ils sont vraiment dans la joie, ils ont envie de venir à l'école et ils sont pas dégoûtés. Parce que moi j'ai pu constater qu'il y a des enfants en 2P qui sont déjà dégoûtés de l'école. Alors bien sûr y'a des enfants c'est plus compliqué pour certains, mais c'est plus du tout comme avant. Ils sont dans le bien-être, on est dans le respect de leur rythme...par exemple moi j'ai des élèves l'après-midi ils vont sur le canapé et puis en fait ils s'endorment. Et je les laisse...parce que de toute façon s'ils sont crevés ça sert à quoi de leur demander de faire des math ? Tu vois, ils font leur petite sieste, puis après ils se réveillent et ils reviennent.

J'ai une petite élève elle a fait ça pendant une année. Elle restait non-stop de 8h à 6h, ben l'après-midi elle faisait sa sieste. Puis voilà. Et comment on peut ne pas respecter ça chez des enfants de 4-5 ans quoi ?

H : *Donc du coup tu diras qu'il y a un respect du rythme de l'enfant ?*

N : Ouais clairement, ça c'est primordial. Et puis vraiment d'être dans la bienveillance totale. Et pas de dire « Ben là c'est maintenant ! Dans le PER c'est écrit que tu dois faire ça ! Donc tu fais ça ! »...et puis l'enfant de toute façon il est pas prêt donc euh...

Donc vraiment un respect, ça c'est...et après j pense qu'aussi un des bienfaits c'est de, entre eux. Aussi une bienveillance entre eux. Alors y'a aussi des bagarres, j'veux dire ça annule pas tout, c'est pas une baguette magique, mais j pense que y'a un autre regard entre eux. Avant y'avait « ah ben oui on sait, T il est pas capable... », ben y'a plus ça tu vois. Par contre on sait que vers lui j'sais que je peux aller parce qu'il sait ça. C'est pas un problème, on a le droit de savoir les choses. On essaye un peu de mettre ne valeur toutes leurs qualités.

Alors c'est pas la baguette magique, c'est vrai que quand je t'en parle ça fait un peu baguette magique...et puis y'a des jours ou ça va pas non plus !

Par contre les jours ou ça va pas, la plupart du temps je vois que c'est du à moi. Si un jour je suis pas dans mes baskets ça va pas aller, parce que moi-même je suis...normalement je demande qu'ils chuchotent mais du coup moi j'dois chuchoter aussi. Et donc si je chuchote pas ils vont pas chuchoter, forcément, c'est normal. Donc voilà, on est quand même un modèle et puis si on donne pas le bon modèle ben forcément ça va pas aller. Donc quand on leur demande de parler agréablement à leurs camarades, ben voilà tu vois des enseignants qui leur hurlent dessus quoi. Et j'en ai fait partie ein ! J'en ai fait partie.

H : *Pour reprendre de ce que tu as dit, tu parlais aussi de l'autonomie, le fait que tu travailles vraiment cette autonomie de dire je viens poser une question mais je sais aussi ce que je peux faire après les activités...*

N : Et puis aussi acteur de ses apprentissages. Qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre maintenant ? Et c'est vrai que j'ai vu des enfants se passionner pour...ben on a fait le thème de l'oiseau, pis enfaite il se passionnaient pour ça, du coup il a été prendre le tout gros livre limite l'encyclopédie des oiseaux puis essaye de lire là-dedans quoi, en 2P quoi, et puis ben voilà il s'est dit « ok, j'ai envie de savoir ça mais comment je fais ? ». Et du coup ils s'auto-stimulent déjà entre eux, mais même tout seul, parce qu'il y a une envie et ça je pense que c'est primordial. Je pense que l'enseignement actuel la plupart du temps il éteint la petite flamme du savoir quoi.

H : *Ben c'est parfait parce qu'on va tomber dans les freins que tu rencontres par rapport à la mise en place de ces pédagogies. Et la pareil, ça peut être du point de vue personnel, du point de vue de l'élève, au point de vue plus global de l'équipe, tes collègues, de l'école en fin...qu'est-ce que tu verrais comme freins ?*

N : Les freins...ça peut être comme tu disais, ça peut être la direction. Moi j'en connais qui ont essayé de se lancer, qui l'ont peut-être pas fait d'une manière assez fine et qui ont tout de suite dit « ok je fais tout ça tac-tac-tac », au lieu d'y aller petite à petit. Je pense qu'il fait faire ses preuves avant de vouloir tout changer. Bon moi j'ai de la chance j'avais entière confiance de ma direction mais je sais que dans pas mal d'écoles c'est pas évident.

Parce que déjà si t'as des classes parallèles ben voilà, tu te marginalises tu fais pas comme les autres. Y'a es directions qui demandent tous d'avoir exactement les mêmes évaluations...qui officiellement d'ailleurs n'ont pas le droit de le faire, j'veux dire on est pas des clones j'veux

dire, c'est pas...donc y'a des difficultés par rapport à ça, parce que du coup si tu dois faire telle et telle évaluation mais qu'en fait les enfants en sont pas au même rythme, comment tu fais ? Je pense que l'évaluation peut être un sacré frein selon les écoles.

Ben moi j'ai eu 2-3 petits couacs avec des collègues, qui sont hyper polis hein, pas du tout méchamment, mais parce qu'une année j'ai un enfant en fin de 1P qui faisait toutes les maisons des additions. Il avait envie de faire ça donc je lui ai préparé des petits feuillets et il faisait ça. Puis la collègue elle me dit « oh mais comment ? Si tu fais ça, moi je vais faire quoi en 4P ? », ben j'avais envie de lui dire simplement ben écoute c'est pas mon problème, je vais pas ralentir mon élève par souci qu'il s'ennuie pas dans ta classe...mais en même temps, là je pense que si j'avais pas répondu à la demande de cet enfant à cet instant, ben il aurait dit ok, pourquoi m'investir ? Quand j'ai envie de faire quelque chose on me coupe l'herbe sous les pieds...et ça j'y pense que c'est primordial. Donc la voilà, y'a des collègues qui peuvent ne pas comprendre ça. Mais en même temps à cette collègue pendant le week-end je lui ai dit écoute, viens dans ma classe, viens regarder comment ça se passe, je lui ai le livre puis elle a commencé à regarder Céline Alvarez, elle a commencé à regarder, puis on a pu en discuter autrement. Au début elle était un petit peu fermée, puis on a pu en discuter autrement. Mais effectivement je pense qu'avec des collègues ça peut être compliqué. Moi j'ai pas eu de grosse difficulté, mais ça peut être...

Après avec les parents d'élèves aussi ça peut être compliqué. Parce que moi je vois bien au début les parents étaient peut-être un petit peu plus réticent, puis en fait plus ça avance, plus je bénéficie de l'expérience des anciens parents qui en ont parlé, qui disent « ah c'est super, mon enfant a adoré » et du coup voilà. On se crée un petit peu, pas une notoriété, mais on commence à être connus dans notre fonctionnement et puis voilà. C'est chouette, t'as des parents « ben j'espère que mon enfant sera chez vous » alors ça peut être aussi dans un système standard que ça arrive, mais voilà, on sait que c'est différent et puis oui, ben les résultats sont...

Alors au niveau des résultats peut-être que les enfants en difficulté, je sais pas si je peux dire qu'ils ont plus progressé. Mais ils ont progressé dans l'empathie, la bienveillance et dans le respect. Ça je pense que c'est la grosse différence. Et puis, dans l'envie de venir à l'école. Et puis y'a plus de découragement, parce que ça c'était vraiment important. Les enfants qui arrivent pas, qui ont toujours 3-4 fiches de retard puis ça s'empile puis ça s'accumule...ça, ça n'existe plus. Donc le découragement n'existe plus. Et ça c'est, même si peut-être qu'ils auront mieux évolué je sais pas si j'arrive encore à dire...mais d'un autre côté les enfants qui vont bien ben ils ont évolué trois fois plus vite.

H : *Là par contre tu vois la différence ?*

N : Ah ouais clairement ! Ben j'ai toutes les années, j'ai cinq voir six 1P qui sont lecteurs en fin de 1P. Donc ça clairement, voilà. Ça s'est fait tout seul !

H : *Et en termes de préparation, tu m'as dit que finalement, ben oui ça a été la première deuxième année, enfin le tout début beaucoup de temps...*

N : Là tu vois si j'ai des 3-4 je vais devoir un petit peu remettre le paquet pour préparer les ateliers, mais je vais les faire progressivement. Une fois que c'est mis en place t'as pas de correction, t'as pas de photocopies, t'es juste centrée sur les besoins de chacun, c'est tout.

Et tu as le temps de le faire du coup, parce que t'as pas d'autre chose qui te parasite et qui te prennent du temps inutilement.

Parce qu'enfaite en termes de fiches, si ce n'est justement des petites maisons des additions, j'ai quasiment aucune fiche enfaite. Et puis mes ateliers pour la plupart sont autocorrectifs. Et là d'ailleurs ce qui est intéressant c'est que, ils apprennent que tricher ça sert à rien, de regarder la correction euh, ça se fait tout seul, y'a plus besoin d'intervenir. Donc tu peux mettre les correctifs à disposition. Parce qu'à un moment donné ils apprendront que ben voilà ils ont fait ça mais enfaite ils peuvent pas faire la suite parce que c'est pas acquis.

H : *Pour finir est-ce que t'as un autre élément en lien avec les pédagogies actives que j'ai pas abordé pis dont t'aimerais parler, un complément ou peut-être une question que je t'ai pas posée mais ou te dis que ça aurait été intéressant de parler e ça, ou quelque chose qui te tiens à cœur ?*

N : Ben à l'école en forêt ça, ça peut être intéressant.

H : *Oui, parce que toi tu fais du coup l'école en forêt ?*

N : Ouais, alors enfaite au début je sortais et puis j'avais quelque chose d'assez structuré en tête. Et j'avais vraiment mon petit matériel et tout ça, et puis plus ça avance, enfaite d'une manière globale plus ça avance plus je me détache mais complètement des objectifs du PER. Mais parce que aussi, en tête je l'ai tu vois. Mais j'me stress plus du tout parce que maintenant je leur fais confiance vraiment aux élèves. Je sais qu'il vont y arriver, ça prendra le temps qu'il faudra, mais ils vont y arriver.

Et par rapport à la forêt ben, enfaite maintenant c'est très spontané. Alors j'ai toujours un ou deux trucs dans ma petite pochette surprise, si y'a des besoins, des envies. Mais enfaite je trouve que c'est aussi un moment de totale liberté et où ils peuvent montrer que leur autonomie elle est acquise, et on peut travailler 4a énormément. Et bon après ça n'empêche pas qu'on a fait sur les têtards, on a fait plein d'observation. C'est vrai qu'on reste plutôt sciences ou la géographie si je fais des activités, parce que le reste ça se fait en transversal enfaite. Ben on a fait plein de choses en art, mais ça c'est spontanément pis j'ai plus envie de mettre des choses dans des cases. Plus ça avance plus je...

Ben vraiment des enfants qui ont des difficultés au niveau de la discipline, ben ils voient très vite qu'on a moins besoin de les cadrer, c'est beaucoup plus facile. Et du coup par rapport aux relations avec les autres c'est facilitant. Un enfant qui avait beaucoup de problèmes de relations, je ne sais pas si tu vois L ?

H : *Oui.*

N : Euh c'était compliqué, mais lui la forêt il était ravi, c'est le bonheur. Et du coup je pense que ça peut vraiment permettre de transposer leur relation avec leurs camarades qu'ils ont en forêt ou ça se passe bien, et pis après à l'école de pouvoir peut-être améliorer ces relations. Je pense que ça aide beaucoup ça. Ça c'est quelque chose que j'ai pu observer qui fonctionne avec eux, parce que voilà, ils peuvent s'épanouir et ils peuvent aller vraiment à leur rythme.

H : *Encore une fois, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à notre recherche de mémoire et d'avoir pris le temps de participer à cet entretien. Je te tiendrai informée de la date*

exacte de la fin de notre travail, probablement au mois de juin 2022, afin de te proposer une lecture si cela t'intéresse. Je te souhaite une belle fin de journée et une bonne continuation.

NB : tous les prénoms cités durant l'entretien ont été modifiés afin de garantir l'anonymat.

• Annexe 4

aspect financier des PA
formation des ens. aux PA

aspect temporel PA
collaboration avec d'autres ens. pratiquant les PA

rythme de l'enf. dans les PA
→

(individualisation, recherche, mise en place, etc.)

Interview Véronique

rythme de l'enf. dans les PA

autonomie de l'enf. PA
intérêt de l'enf. PA

collaboration et échange entre pairs dans les PA

H : Le premier thème du coup c'est la formation des enseignants aux pédagogies actives, et notre première question c'est : alors on sait que tu pratiques les pédagogies actives dans ta classe, donc pour commencer est-ce que tu peux juste un peu nous décrire ton parcours professionnel et nous expliquer ce que tu as mis en place dans ta classe en lien avec les pédagogies actives ?

V : Mon parcours professionnel, donc moi j'ai une formation assez atypique, j'ai pas la formation LME. En fait j'ai une simple formation universitaire parce que je suis arrivée à un moment où il manquait énormément d'enseignants, et que j'ai réussi à être engagée en cours de License, donc j'étais en train de terminer ma License, mais type enseignement. Voilà, mais j'ai pas LME, donc j'ai pas été formée à la FEP.

J'ai 25 ans, 1997 ? J'enseigne depuis 1997 donc je suis à ma 24 ou 25^{ème} volée et j'ai commencé à y entrer tout doucement, un petit peu après avoir entendu parler de Céline Alvarez et lu son premier livre. Et je m'étais dit ah ok, il y a pas mal de choses qu'on peut mettre sous forme d'ateliers dans une classe traditionnelle.

Depuis très longtemps j'enseigne avec très peu de papier-crayon, donc je suis vraiment avec beaucoup de manipulations, avec une participation active de l'enfant, avec des échanges, du tutoral, c'est tout des choses que je faisais déjà. Il y avait très peu de dossiers qui rentraient à la maison genre tu vois il y a 15 ans, et je dirais que c'est quand j'ai lu ce livre que j'ai commencé à mettre 2-3 euh, tu vois genre la tour rose, les barres numériques, des trucs comme ça que j'ai commencé à introduire en 1P et en fait quand je suis arrivée dans l'école donc j'ai changé d'école il y a 3 ans, en fait je suis arrivée en étant la voisine de Nathaly qui elle était vraiment assez calée là-dedans, et c'est elle qui m'a dit ok mais lance-toi !

J'ai fait une journée de formation avec Céline Alvarez à la haute école pédagogique de Fribourg, et là j'en suis vraiment ressortie en me disant ouais c'est bien. Après je ne fais pas tout, je ne fais pas tout comme elle, il y a des méthodologies proposées par le DIP qui sont quand même pas trop mal qu'on fait aussi de manière assez personnalisées, donc je renie pas non plus tout le reste, voilà.

H : Et du coup tu disais que tu as suivi une formation avec Céline Alvarez ?

V : Oui, c'est qqch qui était proposé à la HEP mais qui était ouvert à tous les enseignants de Suisse, donc du coup je me suis inscrite, j'ai demandé au DIP si c'était possible que ça apparaisse dans mon catalogue de formation et en fait ils l'ont validé et même payé, avec l'essence et tout.

H : Je sais que tu fais aussi l'école en forêt, du coup pour l'école en forêt ou même autre tu as fait des formations Montessori ou d'autres formations comme ça ?

V : Non, j'ai pas fait, pas du tout. Je suis vraiment un petit peu freestyle. Alors pour l'école en forêt on a été coachés pendant une année, on a travaillé avec le WWF. Avec une, je sais pas trop quel titre lui donner, mais c'était une formatrice qui nous a suivi. Elle animait les séances donc on a vraiment pu voir, on a pas mal discuté avec elle, donc voilà, c'était WWF.

H : Ok, trop bien. Et du coup, tu dis que ça fait longtemps que tu fais un peu des pédagogies actives, mais c'est quoi qui ont été tes motivations à t'intéresser à ça ? Il y a eu un élément déclencheur ? C'est un intérêt personnel ? Comment tu vois ça ?

V : Alors l'élément déclencheur ça a été la lecture du livre ou vraiment je me suis dit, enfaite il faut changer, il faut. Pour que les enfants aient envie de progresser, pour qu'ils aiment l'école, il faut changer ce cadre un peu rigide du on fait tous la même chose au même moment tous ensemble, et en fin de compte tu en perds tout le temps quoi. Donc ça c'était un petit peu mon envie et voilà, travailler sous forme de tous ces petits ateliers je dirais pas que ça a changé ma vie mais je pense que ça a surtout changé la vie des enfants.

H : Du coup dans la mise en place de ces pédagogies actives tu as dit que tu es arrivée ici et que tu as connu Nathaly, du coup tu as installé plein de choses...

V : Ouais alors bon, quand je suis arrivée j'avais des grands donc du coup j'ai fonctionné comme je fonctionnais un petite peu, mais c'est vraiment la quand on a eu les 1P-2P ensemble qu'on s'est dit allez hop ! Et puis voilà, du coup j'ai commandé tout mon matériel, tout ce qui me manquait, en plus de tout ce que j'avais mais y'a quand même pas mal de choses que j'avais pas quoi.

H : Qu'est-ce que ça a impliqué pour toi de te lancer à fond là-dedans ? En aspect par exemple temporel, financier, euh...

V : Alors temporel j'y ai passé je dirais pratiquement tout l'été, parce que j'ai fait pas mal d'ateliers, j'ai plastifié, j'ai découpé, enfin tu vois toutes ces choses. Au niveau financier ça a été quelques milliers de francs qui y sont passés, en sachant que le DIP ne participe pas à ça, la commune non plus donc voilà.

H : Ok, d'accord. Du coup on va passer à notre deuxième thème et c'est justement la participation des élèves dans les pédagogies actives. Ma première question c'est : quelles sont les outils et les stratégies que tu as mis en place concrètement et qui, selon toi, favorisent la participation de vos élèves ?

V : Alors déjà, moi je pense que ce qui est hyper bien pour eux c'est que tout est rangé par aire enfaite. Il y a l'aire français-langage, écriture-graphisme, mathématique, donc ils savent déjà, ils ont déjà une autonomie à aller chercher. Après on les aide aussi avec des petits pictogrammes pour qu'ils aillent ranger les ateliers au bon endroit. Et puis après tout ce qu'on a mis en place, ce qui est assez chronophage, c'est que toutes les activités sont très souvent présentées de manière individuelle, donc ça demande pas mal d'organisation pour pas que je ne me souviens pas à qui j'ai présenté ou pas, chaque fois checker, ok lui j'ai déjà fait la présentation.

H : Parce que tu as une checklist ?

V : Ouais. J'ai un dossier. Ben lui j'ai déjà fait la présentation donc ça veut dire qu'il peut commencer à utiliser l'atelier en autonomie, ah ben lui j'ai pas encore fait donc pour le moment où il est pas encore prêt car on peut pas non plus leur proposer tu vois, leur montrer

les symboles avec la représentation du nombre s'il ne dénombre pas jusqu'à 9 tu vois. Donc ouais, voilà.

H : Et du coup par exemple comment tu vas gérer l'hétérogénéité grâce aux pédagogies actives ? J'imagine que les enfants n'ont pas tous le même niveau, certains sont en difficulté ?

V : Ben ça c'est ce que permet ce genre de méthode, c'est que ceux qui ont de la peine tu les suis, je dirais plus facilement parce que du coup tu prends du temps avec eux. Mais franchement là cette année j'en ai pas, il me semble pas que j'en aie qui ont de la peine. Il me semble que j'en ai quelques-uns qui ne sont pas intéressés tu vois. Je pense qu'il y a deux trois enfants bah clairement ce genre de... en tout cas cette année peut-être qu'après l'été il y a une maturité ou un intérêt qui va arriver, mais j'en ai 3 clairement qui s'en foutent quoi. Complètement.

H : Par exemple, nous on a des élèves intégrés chez toi. Est-ce que tu as l'impression que grâce à ce système de petits ateliers ça leur permet d'être mieux intégrés ou de mieux participer ?

V : Alors moi ce que je vois c'est que du coup quand ils viennent sur les moments, déjà les miens partent sans problème avec vous parce qu'ils partent à la rythmique et quand on accueille vos deux élèves le mardi en fin de journée je me rends compte qu'en fait ils sont habitués à cocher et à travailler à plusieurs. C'est bien qu'il y a vraiment une espèce de collaboration et d'entraide qui est un peu toute naturelle. Parce que il y a des fois des enfants qui sont plus calés en math et du coup qui vont aider, dès fois ils écrivent des petits mots avec des lettres mobiles et il y a un 2P qui va avec un 1P ou dès fois un 1P qui est déjà lecteur ou scripteur. Adrien il écrit avec des petits mots des petites messages et tout. Du coup ils vont aider les copains.

H : Donc en fait il y a une entraide que tu trouves qui est vraiment présente.

V : Alors il y a une entraide qui est hyper présente, il y a une collaboration je trouve qui est assez là, après ça dépend des caractères, mais les caractères y'a ça partout... et puis il y a une autonomie qui est pour moi assez flagrante pour des... en tout cas je vois chez des 1P.

H : On va passer maintenant à notre troisième thème, les atouts et les freins des pédagogies actives. Toi, bilan un peu global, c'est quoi les bénéfices que tu constates suite à la mise en place des pédagogies actives dans ta classe ?

V : Alors moi je suis hyper surprise parce que j'ai pratiquement tous mes 2P qui, alors j'en ai pas mal qui ont décroché la lecture, j'en ai qui sont sur le point mais qui sont vraiment pas loin et j'ai peut-être 4-5 élèves de 1P qui ont compris comment on lit et c'est juste incroyable. Et voilà, c'est vraiment de fonctionner avec ces lettres, avec ces sons, pas avec le nom de la lettre donc on fait uniquement le bruit c'est le ou c'est pas le O-U, et en fait ça vient quoi. Alors après on pourra me reprocher effectivement de dire ouais mais il y a plein de choses qu'ils pourraient aussi faire et ça j'en suis hyper consciente. Y'a pas dans ce fonctionnement-là, et c'est quelque chose que je vais changer, il y a pas assez de jeux symboliques. Il y a pas assez de jeu qui leur permettent de plus interagir, et ça c'est des choses que je vais un petit peu rajouter par exemple la marchande ou on prend les sous du coup on va s'échanger des sous, on va payer... tout en perdant pas non plus le fait qu'ils peuvent faire des math en même

limite PA
→ choix
→ organiser

temps. Le petit théâtre de marionnettes, c'est des choses qu'il y a pas. Et j'avais dit au début quand on parlait avec Nathaly, je lui disais mais y'a plus ces petits coins jeux et ça me dérange un petit peu... et elle me disait mais tu verras ils jouent ensemble et tout. Mais moi je trouve que ça manque quand même un peu. Limite PA
choix
→ organisation

H : Ok donc du coup tu vas rajouter ça l'année prochaine ?

V : Ouais l'année prochaine ou l'année d'après je vais voir. Faire un petit stand de marchand et un point marionnette vraiment ou ils peuvent s'exprimer, faire des jeux de rôles.

H : Donc là tu as parlé dans les avantages de l'autonomie, du fait de la rapidité des apprentissages, est-ce que tu vois d'autres avantages à travailler comme ça ? Ça peut être même pour toi en tant qu'enseignante.

v modif
PA V : Alors moi j'ai beaucoup plus de plaisir. Et du coup mes journées elles sont assez actives, je suis tout le temps en mouvement, mais clairement j'ai vraiment l'impression de les accompagner dans quelque chose qui a du sens. Et puis j'apporte à chacun ce dont il a besoin. T'en a ils ont encore besoin de faire des activités assez basiques, ben on le fait quoi. La motricité fine tu as ceux qui sont encore dans le B-A-BA. SENS

H : Dans les avantages que tu verrais en lien avec la participation des élèves, tu as l'impression qu'ils participent plus, moins, différemment ?

V : Alors ils participent différemment et je dirais de manière plus engagée, parce qu'en fait ils choisissent. Ils vont dire « ah ben voilà moi je vais faire l'atelier des fuseaux », et c'est eux qui l'auront choisi donc ils vont s'investir forcément de manière plus forte que si c'est moi qui leur dis que ce matin on va tous faire les fuseaux, parce que ça va être imposé et ils auront le choix. Alors il y a des moments où je leur laisse pas le choix, c'est les moments où je dois les évaluer, ou je dois voir où ils en sont, donc du coup je leur dit « ça te dirait qu'on regarde l'écriture des chiffres et on va regarder si tu sais bien comment on les trace » et c'est des jeux si tu veux pour eux. Ils jouent.

H : Ok, trop bien. Maintenant on va passer à d'après-toi quels sont les freins que tu rencontres à la mise en place de ces pédagogies actives ?

V : Ben il y a des enfants qui ne s'intéressent pas, j'en ai trois qui ont pas forcément envie d'apprendre à lire... ils ont envie de jouer aux lego, aux kaplas, de dessiner, et puis ces enfants-là je suis obligée de me faire un petit violence et d'aller les chercher tout le temps. Mais je reste quand même consciente qu'on est en 1P, qu'ils ont que 4-5 ans et que voilà, ils ont encore peut-être besoin d'être dans ce genre d'activité, ils sont pas encore peut-être prêts au niveau de la maturité. C'est vrai que là j'ai me dis ou ça leur plaît pas, ou j'ai pas réussi à trouver la bonne manière de fonctionner. Mais je suis persuadée que le jour où ils vont avoir acquis plusieurs sons et qu'ils vont comprendre « je peux commencer à lire des petits mots, je peux commencer à écrire des petits mots, je peux chercher l'image et essayer de... » là ce sera parti quoi. Mais en l'occurrence c'est des 1P dont je parle donc je suis pas trop inquiète.

→ quel est le mani. ens. rythme de l'enfant ?

H : Ok. Et en termes de freins par exemple en lien avec l'institution, la collaboration, avec les collègues ? Ou alors est-ce qu'au contraire pour toi c'est plus un avantage ? Comment tu vois ça ?

V : Alors cette année c'est génial parce qu'avec Nathaly nos classes ont le même fonctionnement, donc les enfants passent d'un côté, de l'autre, ils ont aucun problème d'adaptation tu vois. Mais je te dirais l'année prochaine ! C'est vrai que du coup on peut pas PA exiger de tout le temps avoir des mêmes degrés et des classes parallèles. Mais finalement chez les petits on travaille tous de la même façon, sous forme d'ateliers. Je sais qu'en face elle a des contrats de travail mais voilà, elle a un atelier kaplas, atelier architek. Et puis que peut-être que pour eux ce sera aussi bénéfique de partir et d'avoir un autre fonctionnement aussi. Ce sera intéressant de voir comment ils s'y adaptent et comment ils y réagissent.

H : Bien sûr, c'est clair. Et puis en termes de préparation, d'organisation que ce soit administrative, temporelle, spatiale et tout ça ?

V : Ben une fois que c'est fait, c'est fait pour l'année en fait. Parce que ton programme il est fait pour l'année. Après ben voilà, on peut se dire on part sur les continents et on va essayer de travailler sur chaque animal sur quel continent il vit. Ben ce sera peut-être 3-4 heures de boulot, mais le gros du truc, toutes les cartes avec les continents elles sont là, on les a.

H : Donc c'était du gros boulot au début et une fois que c'est fait, ça roule ?

V : Après tu les ranges et hop tu les ressors, ton programme il est là. Après on change, je vois de nouveaux ateliers je me dis que c'est sympa donc j'en prépare une dizaine, je refais des petits livres, j'en retrouve. On se renouvelle mais on refait pas tout. Si tu veux, le squelette de notre année scolaire il est là, il est déjà prêt. Pour les 3P il faudra que je teste, car pour eux j'ai jamais vraiment testé. Après 4P y'a des choses qu'on peut garder au niveau des mathématiques, au niveau sensoriel aussi, après au niveau pratique déboulonner, ouvrir-fermer les cadenas je pense qu'il y aura plus besoin.

H : Parce que cette année tu as des 1P-2P ? Et l'année prochaine ?

V : Je devrais avoir des 1P-2P de nouveau, mais je sais pas.

H : Pour finir, est-ce qu'il y a un élément en lien avec les PA qu'on a pas abordé et que tu aimerais aborder ?

V : Pas forcément.

H : Tu fais l'école en forêt aussi ? Tu fais ça depuis le début de l'année ?

V : Oui. En fait j'ai commencé quand je suis arrivée ici. Nathaly avait le projet du canapé végétal, la mairie avait déjà donné son aval pour un endroit et puis en fait on a relancé, on a insisté et on l'a construit la première année. Alors je l'utilise de manière plus spontanée et plus efficace quand Nathaly est là, parce que du coup on se motive un petit peu les deux. Mais franchement je serais assez intéressée de me pencher sur des recherches ou des statistiques qui ont été faites sur des écoles qui fonctionnent qu'en forêt.

Il y en a une qui a ouvert qui est pilote du DIP vers Thonex. Ils cherchaient cette année une enseignante à 50%. Encore une fois, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à notre recherche de mémoire et d'avoir pris le temps de participer à cet entretien. Je te tiendrai informée de la date exacte de la fin de notre travail, probablement au mois de juin ou août 2022, afin de te proposer une lecture si ça t'intéresse. Je te souhaite une belle fin de journée et une bonne continuation.

Objectif 1: identifier les outils et les stratégies utilisés dans les PA qui favorisent la participation de l'ensemble des élèves

Objectif 2: comprendre les freins à la mise en place des PA

aspect financier des PA

aspect temporel des PA

→ fabrication du matériel
→ organisation du programme

aspect temporel des PA

→ organisation pour travailler personnellement individuellement

rythme de l'enfant dans les PA

→ s'adapter aux niveaux de l'enfant

intérêt de l'enfant dans les PA

→ type d'activités proposées
→ la place du choix dans les PA

autonomie de l'enfant dans les PA

→ rangement et organisation de la classe

→ autonomie dans les déplacements

collaboration et entraide entre les pairs dans les PA

→ entraide

formation des enseignants PA

→ choix de se former aux PA

→ formateurs suivies en lien avec les PA

collaboration avec d'autres enseignants pratiquant les PA

• SCNS → maître du sens / travail du sens

• motivation des enseignants

Limites des PA

→ choix des ateliers proposés aux élèves

→ organisation

→ cadre institutionnel

- **Annexe 5**

Annexe : rangement et organisation





Résumé

Ce mémoire aborde la thématique de la participation de tous les enfants dans les pédagogies actives, ainsi que des freins à la mise en place de ces dernières, selon les enseignants qui les pratiquent.

Pour ce faire, notre problématique retrace l'origine des pédagogies actives, leurs apports et leurs limites dans notre système scolaire, ainsi que les liens entre ces dernières, l'école inclusive vers laquelle souhaite tendre l'enseignement romand et la participation de l'enfant.

Les pédagogies actives sont un concept-clé présenté dans notre cadre théorique, suivi par l'inclusion et l'intégration dans lesquels la participation de l'enfant a une place particulière.

La méthodologie utilisée est de type recherche qualitative. Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec deux enseignants réguliers et trois enseignants spécialisés pratiquant les pédagogies actives.

Les résultats obtenus convergent avec les études de notre problématique et de notre cadre théorique. Ils mettent en exergue des outils et des stratégies similaires afin de favoriser la participation de tous les élèves. Toutefois, certains freins à la mise en place des pédagogies actives évoqués par les enseignants viennent compléter ceux relevés dans notre cadre théorique ; c'est le cas du degré de scolarisation des enfants, du regard des parents et de la pratique de l'évaluation selon les directions.

Mots-clés : *Pédagogies actives, Inclusion, Participation de l'enfant, Hétérogénéité*