

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1. Problématique	3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	4
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	6
1.2 État de la question	7
1.2.1 <i>Origine ou bref historique</i>	7
1.2.2 <i>Champs théoriques et concepts</i>	13
1.2.3 <i>Résultats de recherches, théories et synthèses</i>	25
1.2.4 <i>Point de vue personnel à l'égard de la théorie</i>	29
1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche	31
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	31
1.3.2 <i>Hypothèses de recherche</i>	31
Chapitre 2. Méthodologie	33
2.1 Fondements méthodologiques	33
2.1.1 <i>Type de recherche</i>	33
2.1.2 <i>Type d'approche</i>	34
2.1.3 <i>Type de démarche</i>	34
2.2 Nature du corpus	34
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	34
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	36
2.2.3 <i>Sélection des informateurs/trices</i>	37
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	38
2.3.1 <i>Transcription</i>	38
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	38
2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i>	39
Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats	41
3.1 Présentation du contexte de travail des deux groupes d'informateurs	41
3.2 Analyses transversales	42
3.3 Interprétation et discussion des résultats	48

Conclusion.....	51
Références bibliographiques.....	57
Annexes.....	I
Annexe 1 : Résumé des caractéristiques de l'enfant HPI par mots-clés	I
Annexe 2 : Canevas d'entretien	III
Annexe 3 : Transcriptions des entretiens	VII

Introduction

En dernière année de formation à la HEP-BEJUNE, je suis amenée à endosser le rôle de chercheuse afin de mener à bien un travail me permettant de me questionner sur une facette, un aspect de mon futur métier d'enseignante. J'ai choisi le thème des enfants à haut potentiel, car j'ai toujours eu une grande empathie pour ces élèves, parfois laissés de côté dans des classes en raison du nombre d'élèves (manque de temps) ou par manque d'outils pour que l'on s'occupe d'eux (ressources de l'enseignant). À travers mes stages, j'ai pu rencontrer quelques enfants à haut potentiel, diagnostiqués ou non. Ceux qui m'ont le plus touchée sont ces enfants non diagnostiqués, incompris par l'enseignant, par l'école, par les parents et qui passent pour des étourdis, ou pire encore pour des « cancre ». Enfants parmi lesquels, selon moi, il y avait des enfants à haut potentiel. Quel calvaire d'être incompris. Pennac (2007) le dépeint magnifiquement bien dans son « Chagrin d'école » : « Mon Dieu, cette solitude du cancre dans la honte de ne jamais faire ce qu'il faut ! Et cette envie de fuir... » (p.54). J'ai toujours eu un lien plus fort avec eux, et ce sont ces enfants qui m'ont appris le plus ; des réponses toujours farfelues, fausses aux yeux de l'école, mais tellement poétiques et justes dans le fond. J'ai été touchée par une certaine détresse, celle de ne pas être compris, celle d'avoir l'impression de perdre du temps. Je trouvais qu'on leur devait leur enfance et que notre mission, en tant qu'enseignant, était de trouver le temps et les moyens de les accompagner à trouver du sens à leurs apprentissages, motivation première de ces enfants différents. C'est ce qui m'a amenée à m'intéresser à la pédagogie active de Célestin Freinet, pédagogie qui a pour objectif principal de donner un sens concret aux apprentissages.

Entre ce que propose la pédagogie Freinet et les besoins des enfants à haut potentiel à l'école, de multiples points convergent. Désirant initialement me focaliser uniquement sur l'enfant à haut potentiel, j'ai réalisé que beaucoup de travaux, d'études, de mémoires existaient déjà sur le sujet. C'est pourquoi j'ai ressenti le besoin d'aller explorer une approche nouvelle : d'une part, traiter d'une pédagogie « type » et d'une population d'enfants « spéciaux » me permet de créer des liens, de comprendre et de construire une problématique que je n'ai pas encore rencontrée. D'autre part, cela me permet de me construire de réels outils pour accompagner mes futurs élèves.

Qu'est-ce que la pédagogie Freinet ? Qui sont ces enfants à hauts potentiels et quelles caractéristiques ont-ils ? Quels sont leurs besoins (d'un point de vue scolaire) ? Quels pourraient être les bienfaits de la pédagogie Freinet sur l'enfant à haut potentiel ? Quelles pourraient être les difficultés ?

Ces questions de départ me permettront de baliser ma recherche en partant de l'individu. La théorie, elle, me permettra de faire un parallèle concret avec le vécu de ces enfants à travers l'analyse des données récoltées sur le terrain et d'en comprendre les réels enjeux.

Il est donc enrichissant de faire se rencontrer ces deux concepts d'un point de vue théorique, car ils semblent liés sur plusieurs points et paraissent se nourrir mutuellement. Afin de les faire dialoguer, le thème de la différenciation et ses quatre dispositifs serviront d'articulation et permettront de poser un cadre clair à ma recherche.

En tant que future enseignante, je me sens concernée par cette mission morale de pouvoir répondre aux multiples profils d'élèves que l'on rencontre aujourd'hui dans toutes les classes. J'utilise donc ce travail de mémoire pour nourrir mon besoin d'être formée à recevoir la pluralité des élèves d'aujourd'hui dans mes futures classes. Avoir envie d'apprendre et être heureux à l'école font partie de mes préoccupations premières en tant que future enseignante. Si une pédagogie existe afin de pouvoir « rendre heureux » la majeure partie des élèves dans le cursus de leur scolarité, je me sens le devoir d'en approfondir les tenants et les aboutissants. Enfants à haut potentiel ou non, tous ont le droit de ne pas s'ennuyer en classe. Mihály Csíkszentmihályi (1990) nous rappelle que « le bonheur, ce n'est au fond rien d'autre qu'exploiter ses capacités à cent pour cent » (p. 44).

Mon mémoire est construit en trois parties.

La première est la problématique qui ancre le cadre théorique et me permet de passer en revue le thème des enfants HPI, le concept de la pédagogie Freinet et celui de la différenciation. La partie relative à la méthodologie me permet d'approfondir et de justifier la façon dont j'ai procédé pour recueillir mes données. Puis viennent l'analyse et l'interprétation des résultats. Elles sont là pour mettre en lumière les différents témoignages, à travers la confrontation des discours. L'analyse, s'appuyant sur les notions émanant du cadre théorique, permet de valider ou d'invalider les hypothèses. Une conclusion synthétise la recherche, donne des pistes de remédiation, d'éventuelles prolongations et expose l'apport de ce travail pour mon futur professionnel.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

La racine de ce mémoire part de l'idée de faire se rencontrer une problématique liée à l'individu et une pédagogie qui pourrait lui être profitable. L'objectif est donc de mettre en lumière des liens concrets entre les besoins des enfants à haut potentiel et comment **pourrait** y répondre les concepts de la pédagogie Freinet.

Les enfants à haut potentiel sont des enfants qui arrivent à l'école avec un bagage souvent très important de connaissances et de compétences et qui sont avides d'en apprendre plus. Siaud-Facchin (2012) relève que, malheureusement, l'école peine à répondre à leurs attentes et ne réussit que trop peu à les accompagner dans le développement de leur potentiel. Plus grave encore, Siaud-Facchin (2012) ajoute qu'elle les « maltraite psychologiquement » : d'un côté, l'école se sent persécutée par ces enfants qu'elle ne parvient pas à accompagner, de l'autre ces enfants souffrent et ne comprennent pas pourquoi ils sont rejetés. Beaucoup n'ont pas les outils pour accéder aux apprentissages ni les « guides » dont ils auraient besoin. Ils finissent par se désinvestir de la tâche scolaire et par rejeter toute forme d'apprentissage.

Certains optent pour une stratégie « de survie » ; ils parviennent à s'adapter, voire se suradapter et sabotent leur potentiel pour être « comme les autres ». D'autres deviennent inhibés, par protection.

Au-delà de leurs différences, plusieurs facteurs peuvent expliquer les difficultés qu'ils rencontrent à l'école, souvent liés à l'incompréhension de leurs potentiels. Du fait que l'on dit de l'enfant qu'il est intelligent, souvent, les enseignants ne le considèrent pas forcément comme un enfant en difficulté (s'il était intelligent, il réussirait...). On attend de lui des performances exceptionnelles, souligne Siaud-Facchin (2012), et au moindre faux pas, on le montre du doigt. Les enseignants ont tendance à croire que le manque de travail est à l'origine du problème, quand ce qu'il manque à l'enfant c'est « un mode d'emploi » pour qu'il puisse mettre à profit toutes ces capacités. Incompréhension, appréciations décourageantes au quotidien rend l'expérience scolaire douloureuse pour l'enfant, son potentiel n'est pas stimulé et si l'enfant ne parvient pas à s'adapter, cela peut mener jusqu'à un décrochage scolaire. Un don qui n'est pas entraîné risque de ne pas aboutir à une aptitude. Revol (2012) nous dit

qu'aujourd'hui 25% des élèves d'une classe ont des besoins spécifiques, car ils ont, à l'instar des « enfants dys », des capacités particulières. Pour quelles raisons accorderions-nous plus d'importance à ces élèves-là, alors que d'autres ont tout aussi besoin de différenciation ?

Profil « type »

Qui sont, dans nos classes, ces enfants « différents » appelés à « haut potentiel », que l'on dit « plus intelligents » que les autres ? Tout d'abord, la littérature n'est pas homogène quant à la terminologie qui détermine le profil de ces enfants. Cette notion peut être stigmatisante, surtout pour « ceux qui ne le sont pas ». En effet, « haut potentiel » signifierait qu'il y ait des « bas potentiels ». Ce qui nous amène à des idées préconçues nombreuses que je tenterai d'éclaircir. À travers un aperçu de leurs caractéristiques et de leur comportement en classe, souvent perturbant pour l'enseignant et le reste de la classe, il me sera possible de faire ressortir les attentes et les besoins au niveau pédagogique de ces enfants différents. Il est vrai qu'ils demandent une attention particulière, et ont un fonctionnement « original » quant à leur manière d'apprendre. Si l'enseignant possède les outils pour guider ces élèves-là, il pourra rendre leur scolarité bien plus douce, moins frustrante et les aider à stimuler leur potentiel.

Pédagogie « type »

Qu'est-ce que la pédagogie Freinet ? À travers un bref historique, j'expliquerai en quoi elle consiste, comment elle est appliquée et quel but elle poursuit. Je me baserai sur une citation de Rousseau commentée par Meirieu (1996, p.84) comme point de départ du sujet :

Tout faire en ne faisant rien. C'est là le principe de base d'une « pédagogie des conditions » : organiser le milieu de vie afin que l'enfant soit le plus stimulé possible, tant sensoriellement qu'intellectuellement. Formulé par Rousseau dans le livre 2 de l'Emile, ce principe deviendra le point de départ de toutes les pédagogies qui veulent placer l'activité de l'enfant au cœur de leur démarche.

1.1.2 Présentation du problème

Enseigner est une dynamique. Ce mémoire va tenter d'éclairer « un phénomène » (les enfants à haut potentiel) en mobilisant une théorie pédagogique particulière (celle de Freinet).

Une présentation au préalable des deux sujets est nécessaire pour avoir un aperçu global des enjeux.

Les enfants à haut potentiel, particularités terminologiques

Il y a toujours eu des enfants à haut potentiel, sauf que l'on ne s'en était pas vraiment rendu compte. De manière caricaturale, ils étaient relégués au rang de « bons élèves » pour ceux qui savaient s'adapter, ou au rang de « cancre » pour ceux qui ne s'investissaient pas. Par contre, parler d'enfants à haut potentiel, c'est nouveau, si nouveau que c'est carrément à la mode aujourd'hui. On se confond en appellations ; « doués », « surdoués », « pourvus de douance », « précoces », « talentueux », « sentinelles », « zèbres », « géniaux », etc. Une jungle de termes fourmille sur le sujet. Il est important de trier ces termes et de trouver « le meilleur », ou le « moins pire ». Lorsqu'on parle de « surdoués », cela fait prétentieux. Jacquard (1997) relève que, d'une part, de manière sémantique, lorsqu'on isole le préfixe de « surdoués » on a « sur » qui implique une supériorité, donc une hiérarchie. Il se demande donc à quoi ou à qui est supérieur le surdoué. D'autre part, quand on garde le suffixe de « surdoué », on a « doué », donc ayant un don. Ce dernier serait donc inné et il faudrait supposer qu'il existe des gènes de l'intelligence, ce qui n'est pas prouvé pour l'instant. Grand (2011) nous dit qu'on lui a préféré le terme « d'enfant intellectuellement précoce » (EPI), mais qu'il ne désigne pas exactement ces enfants différents : il définit que l'intelligence de l'enfant est en avance sur son âge et qu'ensuite elle se stabilise et redevient « normale ». Ce terme ne correspond donc pas du tout à ces enfants différents qui le seront toute leur vie. À noter que leur intelligence n'est pas quantitativement supérieure, mais qualitativement différente (Gramond & Simon, 2016). Ces arguments me confortent dans le fait de choisir « enfants HPI » pour définir ces enfants différents, bien que ce terme puisse aussi trouver ses controverses : si nous parlons de « hauts-potentiels intellectuels », cela signifie qu'il puisse y avoir des « bas-potentiels intellectuels ». À l'heure actuelle, l'OMS (Organisation mondiale de la santé) a retenu ce terme-ci. C'est pourquoi je vais l'utiliser afin de simplifier la rédaction de ma problématique.

Pourquoi est-ce compliqué d'être un écolier HPI ?

Aujourd'hui, Revol (2012) relève qu'on peut compter en moyenne la présence d'un, voire de deux enfants HPI par classe. Leur parcours scolaire est souvent semé d'embûches, risquant la démotivation par manque de sollicitation ou le rejet au niveau social à cause de leur différence ou de l'incompréhension de leur fonctionnement.

Cependant, il soulève un point positif important en rappelant qu'une grande partie des enfants HPI vont bien. Ce sont les bons élèves qui ne posent pas de problèmes. Par contre, pour ceux qui rencontrent des difficultés scolaires, leur parcours risque d'être semé d'embûches. Les

pays d'Europe et d'Amérique du Nord sont d'accord pour dire que la moitié d'entre eux ont des problèmes d'apprentissage, un tiers d'entre eux n'arriveront pas au lycée, bien que ce niveau d'étude leur convienne, en général, tout à fait. L'école secondaire fonctionne avec la pensée convergente : chaque règle possède sa définition. Au lycée, on est bien plus dans la pensée divergente, pensée qui permet à l'élève de dire ce qu'il pense (« raconte-moi, dis-moi ce que tu penses de... »). Pensée adaptée au fonctionnement de l'enfant HPI.

Comme le relève Marguet (2009), « reconnaître les enfants HPI en recherchant un enseignement approprié, les soutenir afin qu'ils puissent connaître un développement optimal de leurs capacités, c'est contribuer à les conduire au plus haut niveau de réussite et à enrichir la société » (p.1). La classe ne fonctionne-t-elle pas comme une microsociété justement ?

Du fait de leur manière de penser, les enfants HPI sont souvent qualifiés de « précoces »; leur fonctionnement cognitif est non pas meilleur que les autres, mais différent. Effectivement, leur développement intellectuel peut être en avance dans certains domaines, ce qui peut les amener à rencontrer de la difficulté à s'intégrer dans un groupe d'enfants de leur âge, au vu du décalage. L'enjeu est de taille afin de les intégrer, mais peu d'outils sont à disposition des enseignants. Comme le soulève Weil-Barais dans son article, « l'échec scolaire de tels enfants questionne le fonctionnement de l'école qui ne permettrait pas que s'épanouisse leur talent » (Weil-Barais, 2008, p. 159)

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Avec pour objectif d'interroger une « technique pédagogique » qui profiterait à la majorité des élèves, j'ai l'intuition que la pédagogie Freinet appliquée à toute une classe pourrait permettre autant aux enfants HPI que ceux non diagnostiqués de trouver une nourriture qui étancherait leur soif d'apprendre. Un compromis idéal pour tous. J'ai travaillé il y a 4 ans, en tant qu'enseignante de théâtre, dans une école privée qui pratique la pédagogie Freinet dans laquelle étudient plusieurs enfants HPI. J'y ai observé des enfants heureux et épanouis.

Mon désir est de comprendre ce qu'apporte cette pédagogie aux enfants dans leur quotidien scolaire. Quelles sont les mises en place pédagogiques différenciées que les enseignants mettent à profit pour chacun et dans quel but ?

M'intéresser aux choix pédagogiques est pour moi primordial, car cela me permettra d'avoir une attention particulière à mes futurs actes d'enseignements. Mieux comprendre les différences qui font la richesse des enfants me permettra d'être plus à l'écoute et d'avoir les outils pour construire un lien solide avec eux en vue de pouvoir répondre à leurs besoins

spécifiques. Cette démarche a du sens pour moi, car il me semble qu'une relation de confiance et de compréhension mutuelle avec l'élève est aujourd'hui primordiale pour une meilleure relation pédagogique.

1.2 État de la question

1.2.1 Origine ou bref historique

Les enfants HPI et l'école

Les enfants HPI ont souvent un rythme d'apprentissage supérieur à la moyenne des autres enfants de leur âge. Ce sont des enfants dont le quotient intellectuel (QI) est égal ou supérieur à 125/130, bien qu'il ait été soulevé que « la mesure du QI ne semble pas être le seul critère de détermination de la précocité » (Lubart, 2006, cité par A. Weil-Barais, 2008, p. 160). Contrairement à ce qui est souvent relevé, le QI n'est pas une mesure du niveau d'intelligence, mais une évaluation des capacités intellectuelles qui permet de comparer la manière de fonctionner au niveau cognitif un enfant par rapport à un autre enfant du même âge. Siaud-Facchin (2012) met l'accent sur le fait que c'est la particularité de son fonctionnement et non sa précocité qui est pertinente pour l'aider et l'accompagner dans son développement.

Petitcollin (2010) affirme que son cerveau est capable de capter sans cesse plusieurs informations à la fois. L'enfant HPI n'a pas une pensée séquentielle, mais celle-ci fonctionne en réseau. Elle est donc dite « en arborescence ».

Les réponses de l'école publique

Selon la CIIP (2003), « l'École publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale ». Malheureusement, le cursus scolaire n'est pas « organisé » pour ces enfants différents. Bak nous l'explique très clairement : « Le développement cognitif des enfants à haut potentiel est « décalé » : ils cherchent d'abord à comprendre le monde, puis à tisser des liens sociaux. Or l'école propose un déroulement dans l'ordre inverse. » (Bak, 2014, pp. 52-53). Siaud-Facchin (2012), précise cette affirmation en relevant « qu'au primaire, ça se passe plutôt bien ». Elle ajoute que l'enfant HPI, en utilisant sa bonne mémoire, et sa faculté d'adaptation, peut « se faufiler entre les apprentissages et assurer sa réussite en s'appuyant sur ses seules ressources intellectuelles. » (p.112) Ensuite, comme cité plus haut, l'école

secondaire fonctionnant avec la pensée convergente, cela peut devenir compliqué pour l'enfant HPI, pour qui c'est la pensée divergente qui domine.

Protéger l'enfant HPI en le mettant à l'écart de ses camarades ou simplement ne pas prendre en compte ses besoins différents risquerait de faire souffrir autant ses camarades que lui-même. Trouver une solution afin que chacun puisse évoluer et apprendre de manière optimale et de la manière la plus harmonieuse est un grand défi. D'autant plus que l'on peut observer pour certains un écart significatif entre leurs capacités intellectuelles et leurs performances en milieu scolaire (Grammond et Simon, 2016). C'est pourquoi un des outils de l'école publique est la différenciation (voir ci-après).

Quelle pédagogie pour l'enfant HPI ?

Les avis divergent sur les pédagogies à adopter afin de proposer un enseignement approprié aux enfants HPI. Mais tous partagent le même objectif : les soutenir afin qu'ils puissent connaître un développement optimal de leurs capacités. Des classes spécialisées en collèges privés, à la différenciation en classe ordinaire, le choix est présent afin de répondre d'une part aux besoins de ces enfants et, d'autre part, aux attentes pédagogiques qui viennent souvent des parents.

Le débat reste ouvert dans les classes ordinaires : réunir les élèves HPI entre eux pour leur proposer un cadre constructif de travail ou favoriser la mixité afin de faire profiter enfants non HPI et enfants HPI de leurs différences ? Nous allons donc laisser le débat « école publique ou école privée » de côté et nous concentrer sur la pédagogie Freinet en tant qu'outil pour la différenciation.

La différenciation

Selon Perrenoud (1995), différencier, c'est faire son deuil de représentations et de pratiques fort commodes. C'est une manière d'approcher l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une manière de penser qui accompagne l'ensemble des pratiques pédagogiques. C'est exploiter les différences en en tirant les avantages. Meirieu (1992) ajoute :

Différencier, c'est rechercher un chemin de l'apprendre, possible, là où jusqu'ici tout a échoué. Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen inexploré, qui pourrait réussir. C'est le contraire du renoncement pédagogique.

Différencier, c'est un moyen de répondre à la diversité des élèves que l'on rencontre aujourd'hui dans les classes en vue d'optimiser la réussite de la majorité, en prenant en compte leurs potentiels. La différenciation s'applique aux élèves qui ont des manières différentes d'apprendre, un rythme de travail différent, qui sont doués ou qui ont des besoins particuliers.

L'hétérogénéité se trouve au niveau des acquis pédagogiques, des modes de pensée, de la motivation, des modes de communication et d'expression, de l'environnement socioculturel, des caractéristiques psychologiques et des durées pour acquérir un nouvel apprentissage.

L'enjeu se trouve dans l'organisation du travail en vue de placer chaque élève dans une situation optimale pour progresser. Cela demande à l'enseignant de mettre en œuvre des méthodes de travail variées et diversifiées, adaptées aux besoins cognitifs de chaque élève en respectant leurs besoins, leur rythme, leurs compétences et leurs motivations, le plus souvent possible.

Selon le groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais (2005), il existe quatre dispositifs de différenciation qui sont interreliés. Une variation de l'un implique des changements dans les autres.

- **Les contenus** : sur quoi la tâche va-elle porter → ce que l'élève apprend
- **Les structures** : les modalités d'organisation de la tâche → l'environnement dans lequel se font les apprentissages et l'évaluation
- **Les processus** : le comment de la tâche → comment se font les apprentissages et l'évaluation
- **Les productions** : les produits ou résultats de la tâche → comment l'élève montre ce qu'il a appris).

Meirieu (1986) schématise ces dispositifs sous la forme d'un triangle, afin de souligner leur interdépendance. Le dispositif de « production » n'intervient pas dans le schéma, car il est implicite.

Les dispositifs de différenciation

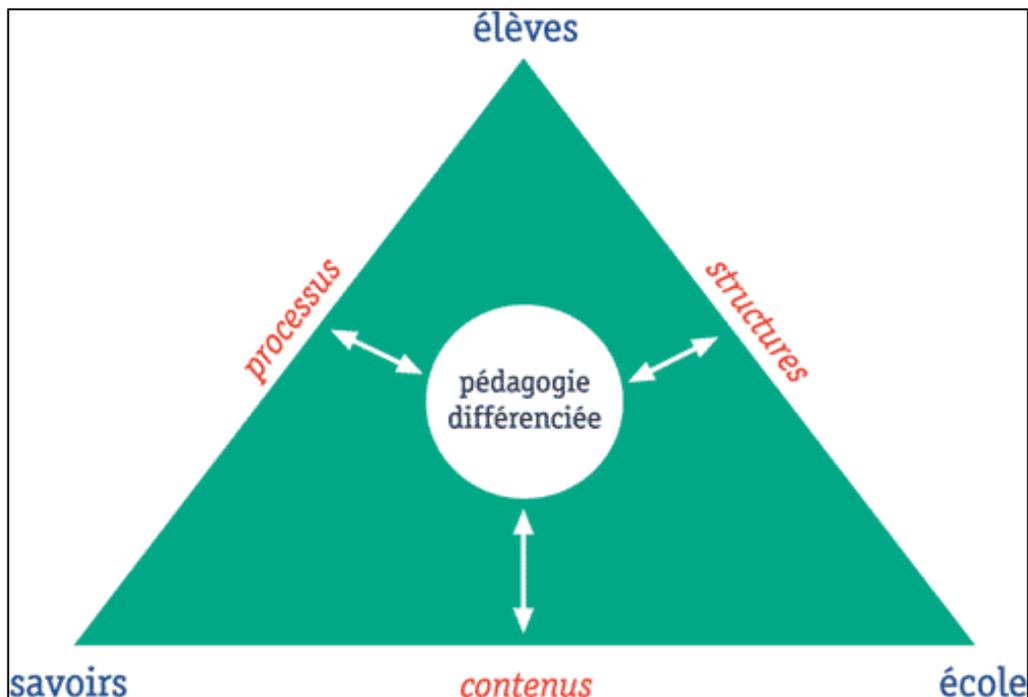


Figure 1: Le triangle de la différenciation pédagogique (Source: Meirieu, 1986)

On retrouve trois niveaux de différenciation

- Niveau 1 : **La flexibilité** → cela s'adresse à tous les élèves, le but étant d'être souple dans les propositions pédagogiques, proposer plusieurs manières d'accès à l'apprentissage sans en changer les difficultés, ni modifier les exigences et les critères d'évaluation.
- Niveau 2 : **L'adaptation** → c'est un aménagement de la situation d'apprentissage et d'évaluation pour aider les élèves à besoins particuliers. Le niveau de difficulté, les exigences et les critères d'évaluation ne sont pas modifiés.
- Niveau 3 : **La modification** → cette démarche consiste à apporter un changement dans la nature même de la situation d'apprentissage pour aider les élèves à besoins particuliers. Le niveau de difficulté, les exigences et les critères d'évaluation sont modifiés. Il y a une incidence sur le parcours scolaire.

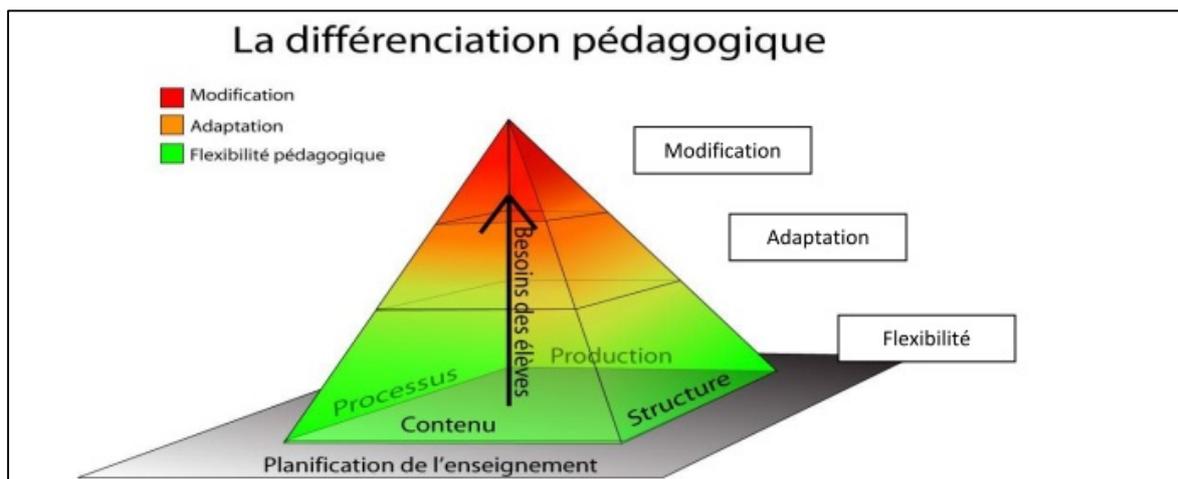


Figure 2: La différenciation pédagogique (Source: schéma provenant d'une présentation dans le cadre des formations des personnes ressources du MELS, 2006)

Le défi est grand et est appliqué en classe en fonction des compétences des enseignants qui ne sont pas forcément formés pour parvenir à relever ce défi.

Les besoins principaux de l'enfant HPI à l'école relèvent de la motivation et du sens des apprentissages. Justement, la pédagogie Freinet met l'élève au centre de ses apprentissages et vise à en donner du sens en valorisant entre autres le projet individuel en vue de l'acquisition des savoirs.

Les propositions pédagogiques de la pédagogie Freinet ne pourraient-elles pas servir d'outils de différenciation et répondre en partie aux besoins des enfants HPI ? C'est ce que j'aimerais comprendre et vérifier à travers ce travail.

La pédagogie Freinet

Célestin Freinet a consacré toute sa vie à tenter de répondre à la question suivante : « Comment susciter l'envie d'apprendre ou comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ? » (Freinet, 1978, p.24).

Pourquoi le thème des enfants HPI et de la pédagogie Freinet paraissent-ils si liés ?

Revol (2012) l'illustre par une métaphore actuelle : tant qu'Harry Potter n'était pas reconnu avec sa différence et ses compétences, il était très malheureux. Quand il intègre l'école de Poudlard, il commence à aller bien, car ses compétences sont reconnues. De même que

Serres (2012) écrit dans son essai sur la jeunesse d'aujourd'hui, que l'un des noms de guerre du personnage principal « Petite Poucette » est Harry Potter.

Ce que pourrait représenter la Pédagogie Freinet est révélatrice. Pourrait-elle être le Poudlard des enfants HPI ?

Célestin Freinet a mis sur pied une pédagogie nouvelle. Pour comprendre de quoi elle découle, il est important de contextualiser l'environnement social dans lequel elle a émergé. De plus, il convient de dresser un portrait de l'homme qui l'a fait naître et d'offrir une description de ses idées et de ses valeurs afin d'approfondir notre compréhension des choix pédagogiques qu'il a faits. Ce qui différencie la pédagogie Freinet de toutes les autres, c'est qu'il a créé une « technique pédagogique » et non une « méthode pédagogique ». La « technique pédagogique » se veut évolutive : elle propose des outils qui doivent s'adapter à l'environnement de la classe et à l'évolution technologique de la société en fonction des choix de l'enseignant. L'idée de fond prime le cadre afin de laisser l'enseignant « libre ». Contrairement à cela, la « méthode pédagogique » découle d'une proposition pédagogique beaucoup plus hermétique ayant un contenu et un matériel déterminé et un âge d'utilisation donné.

Qui est Célestin Freinet ?

Célestin Freinet a grandi dans une famille modeste, d'un petit village de France. Il est entouré de nature et en est proche. Mobilisé au front pour la 1^{ère} guerre mondiale, il en revient fragilisé et invalide à 70% : blessé aux poumons, il a le souffle court et ne peut donc plus enseigner comme avant. Meirieu (2001) nous raconte qu'il va utiliser son handicap pour favoriser l'activité de ses élèves en les mettant au travail. Freinet n'a aucun bon souvenir de l'école qu'il trouvait monotone. Barré (2001) ajoute que, outre critiquer le climat d'ennui de l'école, il l'accuse d'avoir endoctriné les esprits et de les avoir poussés à faire cette guerre atroce. Il devient donc un militant ; il veut transformer l'éducation. Pour lui, c'est par elle qu'il serait possible d'édifier une société différente.

Célestin Freinet et l'école

Il constate que si les élèves s'ennuient à l'école, c'est parce qu'on ne les fait pas vraiment travailler. C'est le maître qui travaille et les élèves, eux, écoutent passivement. Comme le relève Tardif (2012), au début du XX^e siècle, la pédagogie traditionnelle est fermée, formelle, encyclopédique et centrée sur l'école. Son approche est mécanique : le maître dirige, il est au

centre de l'action, il est le modèle à imiter, c'est lui qui détient le savoir. L'enfant a peu de valeur par rapport à l'adulte. La finalité de l'éducation est de former l'enfant, de le modeler. Le contenu à enseigner ne tient pas compte de ses champs d'intérêt, on peut dire qu'il est désincarné. La discipline est autoritaire, le système de récompenses et punition est de rigueur. Nous nous trouvons dans une pédagogie dite « de l'objet », pédagogie qui s'intéresse uniquement à la transmission d'une culture. Freinet appelle cette pédagogie – qu'il repousse – « la scolastique ». Il va casser tous ces schémas et proposer son école à lui : loin des manuels et du cours magistral. Poussé par son handicap, il décide donc de mettre ses élèves au travail en leur donnant des tâches qui ont du sens. Meirieu (2001) souligne qu'il projette de faire naître le désir de savoir en créant des situations pédagogiques où les acquisitions deviennent des réponses à des questions. Enseigner, pour Freinet (1964), c'est « l'art de faire émerger les questions et d'accompagner les élèves dans la recherche des réponses » (p.65).

1.2.2 Champs théoriques et concepts

Caractéristiques de l'enfant HPI

Un enfant HPI ne se résume pas à un test de QI qui, de plus, doit être interprété avec prudence, car il n'offre qu'un « cliché » des compétences de l'enfant au moment où il le passe. Selon l'état psychique et la motivation de l'enfant, les résultats peuvent être bien différents. Revol (2015), explique que le test de QI mesure principalement les compétences logico-mathématiques et verbo-linguistiques (représentatif des attentes scolaires). Il n'évalue pas les autres formes d'intelligences telles que créatives, sociales, kinesthésiques, émotionnelles, etc. Edgard Morin (cité par Grammond et Simon, 2016) nuance que l'intelligence n'est pas seulement ce que mesurent les tests, c'est aussi ce qui leur échappe.

Signalons également qu'il y a autant de profils différents que d'enfants HPI : « La spécificité des enfants intellectuellement précoces est tellement étendue et contradictoire qu'il rend les typologies de profils de ces enfants toujours insatisfaisantes » (Hervé, cité par Weil-Barais, 2007, p.160). Par contre, de nombreux points communs au niveau cognitif, affectif et social peuvent être observés. Voici donc un choix « de caractéristiques types » qui est conduit par des rails de réflexion proposées par Siaud-Facchin (2012). La réflexion passe par trois portes d'entrée : la personnalité, le mode de pensée et l'école.

La personnalité de l'enfant HPI (traits distinctifs généraux)¹

Caractéristiques affectives

L'enfant HPI est hypersensible, il perçoit tout ce qui se passe autour de lui de manière intense. Il est donc constamment « bombardé » d'informations sensorielles, ce qui va l'amener à être une éponge émotionnelle, à être fragile, voire susceptible.

Cette hypersensibilité peut être prise pour de l'immaturation affective. Cela peut le rendre anxieux. Il est, par conséquent, plus facilement sujet à la dépression. Quand l'enfant est préoccupé par autre chose, cela veut dire que l'espace psychique est déjà bien occupé. Par conséquent, il est moins disposé aux apprentissages.

Il ne supporte pas l'injustice et les promesses non tenues, ce qui peut engendrer des situations compliquées avec ses camarades de classe. Par contre, il dispose d'une capacité d'empathie hors du commun. Il perçoit de manière instinctive l'état émotionnel des personnes qui l'entourent ; il va donc facilement et de manière spontanée aider ou soutenir un camarade.

Mécanismes de défense

Pour faire face au constant afflux de ses perceptions émotionnelles et pour se protéger de son insécurité affective, l'enfant HPI développe des stratégies de défenses, qui vont « filtrer » la réalité : son humour est très développé. Siaud-Facchin (2012) explique qu'en réalité l'humour permet de nuancer l'affect sans le supprimer et que grâce à lui, le monde affectif de l'enfant HPI est actif, mais tenu à distance. Pour garder le contrôle de ses émotions, il va analyser et intellectualiser de manière logique et rationnelle tout ce qu'il perçoit et ressent. Siaud-Facchin (2012) appelle cela « la défense par la cognition ». L'enfant HPI va aussi se construire un monde moderne intérieur, fait de ses idéaux de lois, de règles et de rapports humains, dans lequel il peut s'échapper pour se sentir protégé. Cette « fuite » mal interprétée peut agacer ses pairs qui la voient comme de l'insolence ou de l'opposition. Cela est souvent l'origine de conflit important avec l'entourage.

¹ Comme mentionné plus haut, il est délicat de tirer des généralités sur la personnalité de l'enfant HPI. Il y a autant d'enfant HPI que de profils. Ces caractéristiques proposent des traits généraux, mais ne dépeignent aucune réalité individuelle.

Le mode de pensée de l'enfant HPI

L'enfant HPI pense autrement

Parfois, il peut avoir de la peine à comprendre les implicites. Revol (2012) l'illustre bien en ajoutant que de nombreux enfants estiment que la réponse qu'ils savent est trop évidente, ils vont donc aller chercher plus loin et proposer une réponse inattendue. Une des conséquences est que cela peut être pris pour de la provocation.

Il prend les mots au pied de la lettre et a besoin de tout comprendre. Son raisonnement logico-mathématique est inhabituel. Il ne sait pas sélectionner une information pertinente dont il a besoin et a un mode de pensée dit en arborescence, c'est-à-dire en réseau. Siaud-Facchin (2012), nous sensibilise sur la problématique d'avoir une pensée « sans limites » : l'enfant HPI peine à se structurer, à s'organiser, à s'exprimer clairement. Sa pensée a besoin d'un cadre, de plus, il est capable d'être sur « plusieurs réseaux en parallèle », ce qui complexifie encore plus son fonctionnement. Par contre, cette manière de penser peut être une force : des idées innovantes et géniales, desquelles des découvertes peuvent émerger.

L'organisation cognitive de la pensée

Selon Siaud-Facchin (2012), le cerveau humain est constitué de deux hémisphères ; le droit et le gauche. Chaque hémisphère a un fonctionnement bien à lui. Cet auteur signale qu'en fonction de la tâche que nous réalisons, un des deux hémisphères sera sollicité de manière préférentielle. Le plus sollicité dans notre société occidentale, et donc à l'école, est le gauche, relié plutôt à la rationalité et à la logique. Il gère les informations de manière séquentielle et traite le langage. Le droit est quant à lui beaucoup plus intuitif, sollicité dans des tâches non verbales, il traite plutôt les images. L'activité « du cerveau droit » semble prédominante chez l'enfant HPI.

Il a une démarche analytique insuffisante, il est donc incapable d'expliquer un raisonnement. La réponse est pour lui une évidence. Il a une vision globale des problèmes qu'on lui pose. Il fonctionne par association d'idées et fait appel à un traitement analogique et intuitif, c'est-à-dire qu'il ne fait pas appel à la déduction (trop de temps, trop compliqué), mais à l'intuition.

Ce tableau schématique, emprunté à Siaud-Facchin (2012) démontre la répartition très simplifiée des spécificités hémisphériques.

Tableau 1: Répartition des spécificités hémisphériques chez le haut potentiel (Source: Siaud-Facchin, 2012)

CERVEAU GAUCHE	CERVEAU DROIT
Traitement séquentiel : traitement élément par élément	Traitement simultané : traitement global
Traitement auditif, en mots	Traitement visuel, en images
Fonctionnement analytique	Fonctionnement analogique
Raisonnement, justification	Intuition
Rationalisation, pensée argumentée	Créativité, pensée divergente
<i>CERVEAU LOGIQUE, RATIONNEL</i>	<i>ET ÉMOTIONNEL</i>

L'enfant HPI et l'école

Certaines caractéristiques de l'enfant HPI sont plus parlantes si on les inscrit dans un contexte scolaire. Cela permettra en outre d'affiner le cadre théorique de ma recherche.

La motivation

Sans motivation, aucun apprentissage n'est possible. Afin d'être motivé à faire une tâche « imposée », l'enfant HPI a besoin de comprendre pourquoi on lui demande de faire « ça » et ce qu'on attend de lui au final. Il est en quête de sens pour que la tâche à accomplir devienne un projet personnel.

L'autonomie

Il a un besoin de se débrouiller seul dans la réalisation d'une tâche et peut démontrer soit « une rage » de réussir, soit un rejet total de la tâche s'il se retrouve à échouer. Il part donc vite dans les extrêmes. De plus, il a des difficultés face à l'effort, n'ayant jamais appris à en fournir.

La relation avec l'enseignant

Fonctionnant à l'affect, il a besoin d'avoir un rapport de confiance avec son enseignant, d'être compris et de recevoir un cadre clair. Gramond et Simon (2016) ajoutent même que l'enseignant doit reconnaître ses particularités, les valoriser et encourager ses efforts. Ce contexte positif et sécurisant est nécessaire pour accéder aux apprentissages.

La dyssynchronie intelligence-affective

Selon Terrassier (2014) la dyssynchronie chez l'enfant HPI s'exprime par un décalage important entre le développement intellectuel et le niveau affectif qu'il possède. Cela peut devenir compliqué pour ces enfants que l'on peut qualifier « d'éponges affectives » ; ils ont accès à une multitude d'informations de par leur hypersensibilité qu'ils auront de la peine à trier et à traiter, et cela peut constituer une source d'anxiété.

La dyssynchronie sociale...

... par rapport à l'école

Elle réside dans le décalage entre le développement cognitif rapide de l'enfant HPI et le rythme moyen des autres enfants de la classe qui détermine la progression scolaire standardisée. Terrassier (2014) illustre la problématique de manière provocante, mais explicite en avançant que c'est comme si on obligeait un enfant « ordinaire » à suivre son cursus scolaire dans des classes pour petits QI.

.... par rapport aux autres enfants

Elle se révèle entre le décalage de l'âge mental de l'enfant et de son âge réel. Il a soit des amis de même niveau de développement mental, mais plus âgés, soit des amis du même âge avec un niveau mental inférieur par rapport à lui. Le plus souvent, il cherche à avoir des amis plus âgés, possédant le même niveau de développement mental, avec qui les discussions sont plus intéressantes. Par contre, pour des jeux physiques d'extérieur, l'enfant HPI choisira naturellement de les partager avec des amis du même âge, étant au même stade de développement physique.

Les dys-

Revol (2012) ajoute que la précocité voyage rarement « seule » : il y a plus d'enfant dys- ou TDA/H chez les enfants HPI que dans la population standard. On parle donc de comorbidité² :

- Dysphasique : trouble du langage oral
- Dyslexique : trouble du langage écrit
- Dyspraxique : trouble du geste
- Dyscalculie : trouble des compétences numériques
- TDA/H : trouble de l'attention (avec ou sans hyperactivité, mais attention à la confusion : un enfant HPI peut être vif sans être TDA/H)

Illustration d'un des troubles : la dyslexie est fréquente chez l'enfant HPI (30%). Ce qui n'arrange rien, car dans un besoin de tout contrôler, l'entrée dans l'écrit peut être compliquée : il peine à maîtriser le geste graphique et ne parvient pas à écrire aussi vite qu'il pense. Cela peut être très frustrant. Il va donc éviter l'écrit le plus possible. Ou sa dyslexie passera inaperçue, car il l'aura compensé par des stratégies personnelles.

Les tocs

Il peut avoir des tocs, c'est une manière de reprendre le contrôle et la maîtrise de son environnement proche (rituels, aligner les crayons, se ronger les ongles).

Après avoir passé en revue les différentes caractéristiques des enfants HPI, il est important d'aller rencontrer celles de la pédagogie Freinet en vue d'avoir un aperçu des deux thématiques.

Les caractéristiques de la pédagogie Freinet

Freinet (1959), souligne que « transformer, techniquement, l'école de la salive et de l'explication, en intelligent et souple chantier de travail, voilà la besogne urgente des éducateurs » (p.174)

Célestin Freinet, durant son expérience d'enseignant (de 1920 à 1966) s'est imprégné de techniques pédagogiques existantes venant d'horizons divers, traversant les frontières parfois,

² Troubles associés

pour les intégrer à son projet éducatif. C'est ce qui fait son caractère innovant et original, insiste Barré (2001).

La classe est un lieu de vie dans laquelle chaque enfant a une place unique qui lui est propre. Il apprend en coopérant avec ses camarades. C'est une école active, une école vivante qui vise à donner une réalité sociale aux activités scolaires. C'est aussi une école qui se nourrit des apports extérieurs.

Les notions clés de la pédagogie Freinet vont être exposées à travers les deux aspects suivants : un aperçu des fondements de la pédagogie et un approfondissement des techniques pédagogiques.

Les fondements de la pédagogie Freinet

L'enfant au centre de l'éducation

L'éducation est centrée sur l'enfant. Tant son environnement affectif et son milieu de vie sont pris en compte. L'enfant est actif au sein de la classe qui est devenue une école d'échanges, de partage, de vie. L'affectivité a un rôle majeur dans cette pédagogie qui l'utilise comme tremplin pour les apprentissages : à travers le texte libre, l'enfant raconte sa vie à un correspondant, par exemple. Apprendre a un sens et motive les enfants qui travaillent par projets. On peut donc parler de pédagogie du projet.

Qu'est-ce que la pédagogie du projet ?

La pédagogie du projet consiste à impliquer un groupe d'élèves dans une expérience authentique, forte et commune afin d'acquérir des savoirs nouveaux. Elle part des intérêts des enfants pour construire des apprentissages. Elle stimule la pratique réflexive et donne du sens aux apprentissages. L'enseignant n'est plus seulement le transmetteur du savoir, il est aussi chargé d'accompagner, de cadrer, d'aider, de réguler et d'alimenter la démarche. Perrenoud (2002) ajoute que le projet doit s'orienter vers une production concrète et « qu'il induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction des moyens et des intérêts ».

L'imprimerie

Barré (2001) avance que le rôle de l'école est un chantier où l'on apprend à se construire en construisant ensemble. Or, l'imprimerie est l'élément emblématique des techniques Freinet. Elle en est l'élément central et le « projet » de la classe tout au long de l'année. L'élève écrit, puis imprime ses propres textes qui seront lus par ses camarades, sa famille, ses correspondants. Cela le rend autonome, créatif et compétent. L'aspect transversal qu'apporte un outil comme celui-ci dans la classe permet à l'élève d'être relié au monde qui l'entoure et de mieux comprendre les savoirs en devenant l'auteur de ses découvertes.

Physionomie de la classe

L'organisation spatiale de la classe est souple et favorise le mouvement à travers des activités variées. Le principe de la classe Freinet est « une école vivante, continuation naturelle de la vie de la famille, du village, du milieu » (Freinet, 1964, p.42).

Organisation de la vie et du travail

Freinet ne fragmente pas les savoirs. Les apprentissages sont abordés de manière globale et doivent faire sens aux élèves. À travers le travail en ateliers et les projets de groupes, une transversalité des apprentissages est mise en place.

L'entre-aide et la coopération est favorisée au sein de la classe Freinet (1964, p.43) rappelle que « nous ne formons pas un homme préfabriqué, mais des hommes vivants et dynamiques. »

Relation enseignants – enfants

L'enseignant guide, accompagne, encourage l'élève durant tout son processus de découverte appelé « tâtonnement expérimental ». Il n'y a plus de pupitre. L'enfant est au centre du dispositif. L'enseignant se déplace d'un groupe à l'autre, d'un élève à l'autre, pour conseiller, observer et motiver. La relation ne doit pas être dans un rapport hiérarchique ni dans un rapport de force. L'enseignant est là pour faire profiter à l'élève de sa propre expérience afin de l'accompagner dans son développement dans le respect de chaque individualité. Meirieu (1996) nous rappelle « qu'apprendre c'est une chose difficile [...]. C'est même une opération qui peut paraître impossible. Puisqu'apprendre c'est « faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à la faire » (Meirieu, 1996, p.67).

Description des techniques Freinet

Technique d'expression libre

Les élèves se forment par et grâce au monde extérieur. Alcoba et Dubus (1993) avancent que leur vie privée, l'actualité et la manière qu'ils ont de percevoir le monde a toujours une place importante. C'est pourquoi toute forme de création et de technique sont favorisées : dessin, peinture, entretiens oraux, débats, textes libres, expression corporelle et dramatique, créations manuelles, sonores, techniques, audiovisuelles, mathématiques et informatiques. Freinet parlait du principe que l'enfant avait d'abord envie d'expérimenter, puis lorsqu'il en ressentait le besoin, il pouvait acquérir une technique (grammaire, solfège, formule mathématique, peinture, etc.)

Techniques de communication

Les élèves apprennent à écrire avant d'apprendre à lire à travers la dictée à l'adulte qui est favorisée. Puis, les élèves se constituent un recueil de textes personnels. L'aspect émotionnel de l'écriture est donc mis en avant. Barré (2001) relève le fait qu'il faut non seulement accepter l'affectivité des élèves, mais aussi l'utiliser comme élément moteur de l'action et de la communication. Freinet (1964, p.24) raconte :

Une vie nouvelle pénétrait dans nos classes. Nous avons rétabli le circuit : le texte libre devenait page de vie, qui était communiqué aux parents et transmise aux correspondants. Nous avons là la puissante motivation qui allait aiguillonner l'expression libre chez nos élèves.

L'ouverture sur l'extérieur et l'échange sont des objectifs de communication fondamentaux. Le « livre de vie » est un recueil de textes écrits quotidiennement qui retrace la vie de la classe et du village. Il sera envoyé aux correspondants. Journal de classe, reportages, interviews, expositions, présentations des réalisations au groupe, poèmes font partie des activités liées à ce domaine-là.

Techniques d'analyse du milieu

L'incitation au questionnement est favorisée grâce à la place que l'enseignant laisse aux élèves : il n'est pas le seul à questionner. Les sorties de groupe sont favorisées, au même titre que l'enquête personnelle. Jardiner et s'occuper d'animaux fait partie du quotidien des élèves afin qu'ils puissent créer un rapport responsable avec l'ensemble du vivant. L'expérimentation scientifique laisse place au doute, aux restructurations d'expériences. L'innovation et la

créativité sont donc des atouts majeurs. L'analyse critique de la presse et de l'actualité est primordiale afin d'initier les élèves à construire leur esprit critique. L'économie est approchée à travers l'étude des modes de consommation ou de ce qui se rapporte au thème et qui touche l'élève, qui a du sens pour lui.

Technique d'individualisation

Le texte libre est l'élément central du travail personnel de l'élève. Il peut traiter de la vie privée de l'élève, d'un reportage, d'un texte poétique ou imaginaire. Il sera restitué souvent par oral, puis voté pour être imprimé. Freinet ajoute que « ce texte non pédagogique a d'autres pouvoirs : il apporte la vie, l'audience des enfants, l'élan et l'enthousiasme. Laissons aller, tout le reste suivra » (Freinet, 1964, p.58). Des fichiers autocorrectifs pour la grammaire, la lecture et les mathématiques permettent à l'élève d'être autonome et de travailler à son rythme. Freinet explique également que ces fichiers libèrent le maître et les enfants des répétitions stériles de la scolastique. Les plans individuels permettent à l'enseignant de suivre le travail accompli.

Peu friand des manuels scolaires, dans lesquels les savoirs n'ont pas de liens avec le vécu des enfants, le manuel n'est plus central dans les apprentissages. Les manuels sont donc rangés dans une bibliothèque qui va être étoffée de la mise sur pied d'un centre de documentation ; la bibliothèque de travail (BT).

Technique d'organisation et de vie coopérative

La classe est rythmée par la pratique d'ateliers, au sein desquels diverses activités sont mises sur pied. Les moments collectifs (plénum) sont présents, mais courts. Des plannings sont affichés et permettent aux élèves de s'inscrire dans l'atelier de leur choix. Sur le panneau, on peut donc visualiser deux plans qui servent de guides, établis par l'enseignant ; le plan général et les plans annuels.

Le plan général permet d'avoir un aperçu des ateliers et de s'y inscrire. Le plan annuel regroupe le programme obligatoire de l'année. L'organisation est établie par cases blanches qui sont noircies au fur et à mesure qu'un sujet est traité. À part l'histoire qui est traitée de manière chronologique, Freinet respecte avant tout l'intérêt de l'enfant. Cette manière de révéler le travail et l'évolution des acquisitions sur un panneau est source de motivation pour les élèves.

Les deux autres plans sont des outils établis de manière coopérative et font office de « contrat de travail » ; les plans hebdomadaires et le plan quotidien, plan individuel que l'enfant suit à son rythme.

Ces plans sont la nomenclature de ce que Freinet appelle des « activités fonctionnelles » qui regroupent l'ensemble du travail que l'enfant accomplit. Cela permet à l'enseignant de préparer le matériel nécessaire à l'étude (à travers la BT, des gravures, etc.) de manière efficace, pour « saisir au vol l'intérêt de l'enfant et de pouvoir l'alimenter sans perte de temps » (Freinet, 1964, p.67).

L'évaluation, les brevets

Remettant en question le système de notes, de classements et d'examens en vigueur dès l'école primaire, Freinet cherche un moyen d'évaluer l'élève en laissant à chacun le temps dont il a besoin. Il met en place un système de brevet, emprunté au scoutisme, pour chaque « matière ». L'expérience est très positive ; les enfants sont enthousiasmés par les brevets et le système fait qu'il n'y a pas d'échecs. Selon Freinet (1964, p.131), « d'autres éléments de culture, pas strictement intellectuels, interviennent d'une façon majeure dans le comportement social des individus et dans leur mode de vie. »

Exemple de brevets obligatoires : écrivain, lecteur, expression orale, historien, géographe, etc.

Exemple de brevets accessoires : cueilleur, fruitier, chasseur, explorateur, artiste, musicien, potier, menuisier, etc.

Une méthode naturelle d'éducation : le tâtonnement expérimental

« C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher », nous rappelle Freinet (1956, p.38). Le nouveau-né imite en effet son entourage pour apprendre à marcher ou à parler, en imitant et répétant les gestes, les mots, avant d'en avoir la maîtrise. L'erreur lui permet d'apprendre. Tous ces actes sont faits par tâtonnement, au rythme propre du nouveau-né. Freinet transpose cette idée dans toute sa pédagogie pour permettre à chaque enfant d'expérimenter à sa manière les savoirs à acquérir. Il l'appelle « méthode naturelle ». Cela ne veut pas dire qu'il suffit de « laisser faire » l'enfant sans intervenir. Cela définit une progression des apprentissages se faisant dans un besoin naturel d'acquérir des compétences pour évoluer. L'enfant désire faire quelque chose, car cela a du sens pour lui. Freinet (1956) souligne que

les enfants du monde ont appris à marcher et à parler sans fatigue ni hésitations. Il ajoute donc :

Il n'y a pas de raison majeure pour que ne puisse se faire, par le même processus, tout aussi naturellement, et sans le moindre effort anormal, sans devoirs et sans leçons, l'apprentissage de toutes les disciplines dont l'ensemble constitue la culture (Freinet, 1964, p.10).

Il préconise la libre découverte par les enfants des divers « objets » d'apprentissages. Pour cela, Barré (2001) affirme qu'il faut « les inciter à beaucoup expérimenter, observer, comparer, imaginer des théories et les vérifier dans un échange permanent ». L'erreur ou le non-aboutissement d'une tâche n'est pas vu comme un échec, mais comme une étape du processus de validation des hypothèses en vue d'atteindre la solution. Cette démarche permet de les impliquer davantage dans la tâche et de sortir des apprentissages mécaniques et répétitifs. Toutes ces actions sont bien loin des leçons traditionnelles, et construisent l'élève à travers sa manière d'être, de penser et d'agir que Freinet appelle des « techniques de vie ». « Les progrès viennent tous des gens qui n'ont pas pensé exactement comme les autres, qui ont fait ce que les autres ne faisaient pas. » (Freinet, 1958).

Entre travail individuel et atelier, le défi de la méthode mixte

L'élève va trouver du sens et de la motivation à travers des activités collectives, mais il ne va pas forcément s'investir de la même manière pour toutes les tâches. Pourquoi perdre du temps à apprendre quand d'autres savent mieux ? C'est pourquoi Freinet a mis en place des apprentissages individuels qui permettent aux élèves d'acquérir compétences et savoirs. Pour ne pas tomber dans une perte de sens des acquisitions en retournant vers un apprentissage traditionnel, le but est d'accompagner chaque élève en articulant au mieux les phases d'activités collectives et les phases d'apprentissage individuel. Meirieu (2001) relève deux types d'articulations. La première est la juxtaposition des deux approches. L'enseignant doit en assurer le bon dosage. Les élèves réinvestissent leurs acquisitions individuelles dans le projet collectif. La deuxième consiste à proposer une tâche durant laquelle vont apparaître des obstacles qui seront les compétences à acquérir. L'enseignant différencie les obstacles pour chacun. Le problème est que la tâche risque d'être désinvestie lorsque l'élève se rendra compte qu'elle n'est que prétexte à d'autres apprentissages. Meirieu (2001) dépeint bien cette ambivalence :

Il faut accepter que la transmission des savoirs et des connaissances ne s'effectue jamais de manière mécanique et ne peut se concevoir sous une forme de duplication à l'identique, telle qu'on la suppose implicitement dans bien des formes d'enseignement. Elle suppose

une reconstruction par le sujet de ces savoirs et connaissances qu'il doit inscrire dans son projet et dont il doit percevoir en quoi ils contribuent à son développement. (p.66)

Cette synthèse des caractéristiques de la pédagogie Freinet démontre les valeurs humanistes qu'il a semées. Ces valeurs sont toujours bien vivantes chez les enseignants, les écoles qui suivent ou s'inspirent de sa pédagogie. Très souvent, les techniques ont précédé la théorie chez Freinet, bien que chaque innovation fût déjà pensée dans une optique d'aider l'élève à mieux se construire. C'est un travail qui ne sera jamais achevé, vu qu'il doit s'adapter en permanence. Barré (2001) décrète que « l'avenir n'appartient pas à ceux qui répètent sagement des schémas appris, mais à ceux qui inventent les questions qui n'avaient pas encore été posées » (p.56).

Freinet (1964) ajoutait même que l'école ne devrait pas se contenter d'être un simple reflet de la société, mais qu'elle devait en être le projet.

Ainsi donc, en croisant les mises en évidence des besoins de l'enfant HPI vu par les spécialistes et la pédagogie Freinet, il apparaît de nombreux points communs.

1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses

Afin de synthétiser de manière éloquente ce cadre théorique, il est pertinent d'ordonner judicieusement les caractéristiques de la pédagogie Freinet à travers les quatre dispositifs de la différenciation, cette dernière étant l'articulation principale qui donne un sens à ce travail de mémoire.

Un tableau va me permettre de préparer ma grille d'entretien en séparant les questions selon le même principe, en quatre groupes.

L'analyse des résultats ne sera que plus évidente, au vu du cadre commun des éléments qui nous intéressent (le tableau). Les caractéristiques des enfants HPI nous permettront de comprendre le « pourquoi » de l'action de l'enseignant en faisant référence au cadre théorique.

Les couleurs contenues dans le tableau découlent d'un besoin de séparer les thèmes de manière visuelle en choisissant une esthétique qui me plait. Traitant de la différenciation pédagogique, je me suis permis d'adapter de manière subjective ma production, afin d'y voir plus clair et d'éprouver plaisir donc motivation à rédiger cette fin de cadre théorique.

SYNTHÈSE DES DISPOSITIFS DE DIFFÉRENCIATION ET DES CARACTÉRISTIQUES DE LA PÉDAGOGIE FREINET

CADRE THÉORIQUE « Différenciation »	CADRE THÉORIQUE « Pédagogie Freinet »
Dispositifs de différenciation	Caractéristiques de la pédagogie Freinet
CONTENUS	<p>La création et diverses techniques sont favorisées : dessin, peinture, entretiens oraux, débats, texte libre, expression corporelle et dramatique, créations manuelles, sonores, techniques, audiovisuelles, mathématiques et informatiques.</p> <p>Création d'un lien fort entre la classe et le monde extérieur : vie privée, village, famille, actualité, correspondants</p> <p>Apprentissage de l'écriture, puis de la lecture → dictée à l'adulte</p> <p>Créer un rapport responsable avec l'ensemble du vivant (jardiner, s'occuper d'animaux)</p> <p>Favoriser la créativité</p> <p>Apprendre à poser des hypothèses et réajuster des expériences scientifiques</p> <p>Construction d'un esprit critique</p>

	L'économie → modes de consommation et thèmes qui font partie du quotidien de l'élève
	L'imaginaire
	La poésie
	L'expression orale
	La citoyenneté (vie communautaire et votes réguliers)
	Obligatoire : écrire, lire, s'exprimer avec un bon langage, histoire, géographie ; thèmes liés à : l'eau, l'air, le feu, les végétaux, les insectes, les minéraux
	Accessoire : la cueillette, les fruits, la grimpe, la chasse, l'exploration, l'apiculture, l'élevage, la construction, la cuisine, l'électricité, la chimie, le secourisme, l'art, l'impression, la gravure, le classement, le voyage, la comédie, la musique, le chant, la poterie, la menuiserie, etc.
STRUCTURES	L'enfant est au centre : affectivité utilisée comme tremplin pour les apprentissages
	Respect de l'intérêt de l'enfant au travers de la pédagogie de projet
	Organisation de la classe souple, elle favorise le mouvement
	Travail en atelier, projets de groupe
	Plénum présent, mais court
	Favorisation de l'entre-aide et de la coopération
	L'enseignant guide, observe, accompagne, encourage, motive
	Pas de rapport hiérarchique avec l'enseignant
	Organisation en plannings (généraux, annuels, hebdomadaires, quotidiens) → affichés en classe = repère visuel

	Fichiers autocorrectifs (pour la grammaire, la lecture et les maths)
	La bibliothèque de travail (BT)
	Travail dans et à l'extérieur de la classe (sorties, jardin, etc.)
PROCESSUS	L'imprimerie
	La libre découverte par l'incitation à l'expérimentation, l'observation, la comparaison, l'imagination de théories, leurs vérifications, l'échange avec l'autre
	Actif au sein de la classe
	Travail par projet
	Pas de fragmentation des savoirs → Savoirs amenés de manière globale → transversalité des savoirs
	Les savoirs doivent faire sens aux élèves → motivation
	Le tâtonnement expérimental → l'acquisition d'une technique arrive quand l'élève ressent le besoin (grammaire, solfège, formule mathématique, etc.)
	L'erreur fait partie du processus
	Impliquer l'élève dans la tâche
	Texte libre
	Incitation au questionnement
	Enquêtes personnelles
	Expérimentations scientifiques
	Analyse critique de la presse et de l'actualité
Autonomie et travail à son rythme (pour le travail individuel)	

	Sorties de groupe
	Articulation entre travail individuel et travail de groupe pour ne pas perdre le sens → phases d'apprentissages
PRODUCTION	Journal de classe, reportages, interview, expositions, présentation des réalisations, poèmes
	Recueil de textes personnels, livre de vie → envoyé aux correspondants (= donne du sens à la communication)
	Brevets obligatoires et accessoires

Des cases de couleurs ont été ajoutées à certaines caractéristiques : chez Freinet, la limite entre le « processus » et la « production » est quasi inexistante dans certains aspects de son enseignement. Axé sur la pédagogie du projet, le cheminement suivi pour acquérir un apprentissage (le processus) devient la production. Les deux « tâches » ne sont donc pas séparées. C'est dans le faire qu'on apprend. D'autres thèmes, tels que « l'imprimerie » font autant partie de la « structure » de la classe, comme ressource que du « processus », vu qu'à travers son utilisation, l'outil sert aux apprentissages.

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

Au fur et à mesure de mes lectures, j'ai pu affiner et approfondir mes connaissances sur le sujet. D'une part, cela m'a permis de prendre confiance lors d'échanges que j'ai eu avec différents interlocuteurs intéressés par mon thème. D'autre part, je réalise que petit à petit je me sens plus à l'aise face à certaines problématiques que je pourrai rencontrer lors de ma pratique.

Dans la théorie, ce que je retiens de plus important est la thématique qui se rapporte au sens à donner aux apprentissages. On la retrouve tant chez Freinet que chez les enfants HPI. Ce besoin de comprendre de la part de l'enfant HPI afin de s'approprier la tâche et d'être motivé à l'accomplir et la volonté de la pédagogie Freinet de partir de l'intérêt de l'enfant pour construire ses savoirs me permettent d'approcher une réalité qui touche un thème essentiel : le plaisir d'apprendre. Il n'y a pas deux enfants HPI pareil, cela explique avec quelle complexité

et subtilité le rôle d'enseignant doit être « joué ». Cela rend la perspective de ce métier encore plus passionnante et importante à mes yeux.

Cette démarche m'a permis d'ouvrir en parallèle une réflexion personnelle sur mon parcours scolaire jusqu'ici. La thématique de l'enfant HPI m'a ouvert à un questionnement important, ses caractéristiques faisant profondément écho en moi.

Meirieu (1996) nous rappelle que « s'il faut, peut-être parfois, renoncer à enseigner, il ne faut jamais, pourtant, renoncer à « faire apprendre » (p.67). Cela illustre bien les compromis que doit faire l'enseignant avec la richesse des profils qu'il peut rencontrer dans sa classe.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Dans quelle mesure les dispositifs mis en place tant par les enseignants spécialisés que ceux qui ne le sont pas pour accompagner les enfants à haut potentiel en classe correspondent aux outils proposés par Freinet ?

1.3.2 Hypothèses de recherche

Afin de poursuivre ma recherche, je vais baliser mon questionnement à travers les trois hypothèses clés suivantes. Deux des quatre dispositifs de différenciation ont été retenus (mots-clés en couleur). Ce choix découle d'une volonté de s'axer sur des pratiques concrètes. La récolte de données et leurs analyses me permettront de vérifier mes hypothèses ou de les contredire.

1. Structure des apprentissages : organiser le travail par plan permettrait à l'enfant HPI de mieux se projeter dans les tâches à accomplir et de les comprendre.

→ **processus**

- Une des structures phares de Freinet est l'organisation du travail par plan, ce qui permet à l'élève de connaître dès le départ l'objectif à atteindre. Revol (2012) relève que l'enfant HPI a besoin de savoir ce qu'on attend de lui avant d'entreprendre une tâche. Cette pratique pourrait être efficace pour donner du sens au travail de l'enfant HPI.

2. Motivation et engagement : la pédagogie de projet favoriserait le travail de l'enfant HPI.

→ **processus**

- La pédagogie préconisée par Freinet serait appropriée à l'enfant HPI, car selon Perrenoud (2012), la pédagogie de projet permet aux élèves de s'impliquer dans la tâche en partant de ses intérêts personnels, moteur essentiel à l'enfant HPI.

3. Processus et sens des apprentissages : laisser l'enfant HPI progresser à son rythme lui donnerait la possibilité d'approfondir son potentiel.

→ **structure**

- Le processus d'apprentissage par le tâtonnement expérimental préconisé par Freinet permet à l'élève de progresser à son rythme en donnant du sens aux apprentissages. Terrassier (2014) relève le décalage du développement intellectuel de l'enfant HPI (dyssynchronie sociale). Le laisser progresser à son rythme pourrait être une solution bénéfique à son processus d'apprentissage.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

À travers les caractéristiques énoncées des enfants HPI et des mises en place que propose la pédagogie Freinet, je vais tenter de répondre aux différentes hypothèses émises. Comme relevé dans la problématique, l'articulation qui relie ces 2 thèmes est celle de la différenciation. Cela me permet de cadrer et d'affiner mes observations.

Mon canevas d'entretien comporte donc des questions basées sur la différenciation. Des quatre dispositifs, deux ont été retenus pour élaborer les trois hypothèses : la structure et les processus. Le dispositif « contenu » n'a que peu d'intérêt, vu que le PER (Plan d'Étude Romand) l'impose. Le dispositif « production », quant à lui, ne diffère que peu du processus chez Freinet, comme mentionné dans la théorie. L'objectif est de relever si les différenciations mises en place par les enseignants pour aider l'enfant HPI peuvent être rattachées à la pédagogie Freinet. L'analyse des données permet de voir les tendances globales des actes du terrain, puis de les confronter à la théorie.

2.1.1 Type de recherche

Afin d'être en adéquation avec ma question de recherche et d'orienter ma collecte de données de manière efficace, j'ai adopté une démarche de recherche qualitative. L'objectif de ce type de recherche est de réunir « un ensemble d'astuces et de bonnes pratiques » (Lejeune, 2014, p.19). D'une part, elle nécessite un contact personnel avec les sujets à travers des observations ou des entretiens. Les outils de récoltes de données sont conçus dans le but de recueillir des informations qualitatives. Paillé et Mucchielli (2006) s'intéressent donc à en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques, outils appartenant à la recherche quantitative. D'autre part, la démarche est menée de manière « naturelle », c'est-à-dire que ce qui intéresse le chercheur est de récolter des témoignages empiriques et de les analyser à l'aide de ses compétences à recevoir et analyser l'information. Son intérêt est de comprendre et d'interpréter des pratiques, plutôt que de les mesurer mathématiquement. De plus, Lamoureux (2000) soulève que la recherche qualitative a l'avantage « de découvrir des éléments de la réalité qui seraient passés inaperçus dans une recherche quantitative ». (Lamoureux, 2000, p.39)

Mon questionnement vise donc à comprendre les acteurs, en partant de la façon dont ils vivent et appréhendent leur réalité.

2.1.2 Type d'approche

Il existe trois types d'approches : descriptive, compréhensive et explicative. J'ai opté pour une posture compréhensive et explicative. L'approche compréhensive me permettra d'enrichir mon étude, car elle est complémentaire. Schurmans (2009) relève que cette approche va viser la production de connaissances théoriques et développer, pour ce faire, un système d'hypothèses, ainsi qu'un processus de validation empirique. Cette approche me permettra donc, dans un premier temps de comprendre les actions effectuées par les différents sujets et de leur donner un sens. Enfin, j'aboutirai à la phase explicative qui me permettra d'exposer les faits de manière explicite. Cette approche a pour but de contrôler des pratiques et est adaptée à cette recherche, puisque ce travail tente de comprendre un phénomène connu et de savoir, au-delà de la théorie, comment les choses se passent sur le terrain. Elle n'est donc pas descriptive, car ce genre de recherches demande une connaissance préalable de l'environnement du problème étudié.

2.1.3 Type de démarche

Ma démarche est de type hypothético-déductif, car elle part d'une hypothèse pour l'appliquer à un cas d'observation. J'avais le choix entre trois types de démarches : la démarche déductive, inductive et hypothético-déductive. Afin d'argumenter mon choix, je vais exposer brièvement quel but suit chacune de ces démarches. La démarche déductive part d'hypothèses pour l'appliquer ensuite à un cas ou à des observations. La démarche inductive, quant à elle, part d'observations, de faits pour mener à des hypothèses, à un modèle. C'est une sorte de généralisation. Enfin, la démarche hypothético-déductive part d'hypothèses que le chercheur tente de vérifier pour en faire des généralités. Cette démarche s'appuie sur une théorie existante à partir de laquelle des hypothèses sont envisagées, puis éprouvées. C'est donc celle qui convient au mieux à ce travail de recherche. Des variables ont été établies afin de cerner les sujets de manière à récolter des données probantes. Les hypothèses découlent donc de mon cadre théorique et je vais pouvoir les valider ou les invalider à travers les analyses des données récoltées.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Il existe plusieurs outils de récolte de données tels que l'observation, le questionnaire ou encore l'entretien (non directif, directif, semi-directif /dirigé). Le cadre de l'entretien directif est très structuré. Cela réduit la liberté de parole du sujet. Cette méthode me paraissait peu

adaptée à ma recherche, risquant de rendre la discussion moins riche. L'entretien non directif est à l'opposé. Il donne la possibilité au sujet de s'exprimer librement. Il est donc possible de passer à côté de certaines informations qui pourraient être indispensables pour infirmer ou confirmer les hypothèses. Dans l'optique de trouver le mode le plus adéquat pour mon travail, j'ai opté pour l'entretien semi-directif individuel (Blanchet & Gotman, 2007) comme outil de récolte de données. Cette méthode est une bonne alternative : elle permet l'autonomie d'expression au sujet tout en proposant des questions ouvertes, à travers des thèmes définis à l'avance, afin de canaliser la discussion. Pour ce faire, j'ai élaboré un canevas d'entretien, dans lequel j'y ai consigné les divers témoignages (voir les annexes). J'ai préféré le terme de « canevas d'entretien » à celui de « guide d'entretien », Sardan (1995) nous exposant bien la différence :

Le guide d'entretien organise à l'avance les « questions qu'on pose », et peut dériver vers le questionnaire ou l'interrogatoire. Le canevas d'entretien, lui, relève du « pense-bête » personnel, qui permet, tout en respectant la dynamique propre d'une discussion, de ne pas oublier les thèmes importants. (p.84)

Pour garder une certaine spontanéité durant l'entretien, je me suis servie de phrases de relance, préparées au préalable, afin d'approfondir une thématique incomplète ou un aspect trop peu développé. Le but étant d'obtenir des réponses plus riches. De même, la reformulation de certaines phrases est une méthode dont j'ai usé pour vérifier si j'avais compris ce que mon interlocuteur voulait me transmettre. C'est également un moyen de valider les propos de ce dernier en confirmant leur véracité. Ces deux outils ont permis d'élaguer des ambiguïtés qui auraient pu advenir, par exemple, à travers un questionnaire, qui ne permet pas ce genre d'interactions.

Je n'ai surtout pas abordé le sujet de la pédagogie Freinet avec les enseignants interviewés, car j'aurais pu influencer leurs réponses ou les mettre dans une position inconfortable ou trop subjective. Cet exercice est difficile d'après Blanchet & Gotman (2007), car il demande à l'enquêteur de « se placer mentalement dans un contexte de découverte ».

Je leur ai proposé un entretien de 30 minutes, temps suffisamment long pour récolter les réponses dont j'avais besoin, mais aussi assez court pour ne pas déranger le sujet. Bien évidemment, j'ai garanti la confidentialité : les identités ont été changées et les enregistrements supprimés.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

En amont de l'entretien, le canevas n'a pas été montré au sujet. Le but étant de le mettre dans une position confortable et de lui proposer de partager ses expériences, son vécu et ses techniques pédagogiques autour de la différenciation apportée aux enfants HPI. Les rendez-vous ont eu lieu dans des endroits choisis par les sujets, afin de ne pas les contraindre dans leur emploi du temps. Les entretiens se sont donc passés chez eux ou dans leur salle de classe. À chaque fois, une discussion décontractée s'est déroulée en amont de l'entretien. Cela a permis de nous mettre à l'aise. Durant l'entretien, j'ai veillé à rebondir de manière subtile sur l'une ou l'autre des questions afin de pouvoir faire le tour de mon canevas. Mon objectif a été de faire produire un discours en intervenant le moins possible, tout en prenant soin de poser régulièrement des questions de relance, afin d'obtenir des précisions et de déclencher une dynamique de conversation plus riche. Van Campenhoudt & Quivy (1995) relèvent que « l'esprit théorique du chercheur doit rester continuellement en éveil de sorte que ses propres interventions amènent des éléments d'analyse aussi féconds que possible. » (p.31) Pour préserver une discussion dans « l'intimité », contexte où les expériences s'échangent avec bien plus de profondeur, j'ai favorisé un outil qui m'a permis de garder une trace et de retranscrire l'entretien : l'enregistrement audio.

Exemple de tableau pour la rédaction de la grille d'entretien

CADRE THÉORIQUE « Différenciation »	ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS « Questions entretiens »
↓	↓
Dispositifs de différenciation	
CONTENUS	RÉDACTION DES QUESTIONS POUR LA GRILLE D'ENTRETIEN
STRUCTURES	
PROCESSUS	
PRODUCTION	

2.2.3 Sélection des informateurs/trices

Ma population visée regroupe les enseignants du canton de Neuchâtel entre la 3^e et la 11^e Harmos, issus de différents milieux pédagogiques et travaillant entre autres avec des enfants HPI. J'ai fait le choix d'ouvrir mon échantillonnage aux enseignants du cycle 3, car la théorie avance que cette période est plus problématique à vivre pour les enfants HPI. Il est donc intéressant de découvrir comment les enseignants du cycle 3 parviennent à répondre aux besoins de ces enfants.

Je me suis intéressée à 3 enseignants travaillant dans une structure qui permet d'offrir une différenciation. Ces 3 enseignants sont issus du privé, du public et du spécialisé. Deux travaillent aussi avec des adolescents (cycle 3). Puis, je me suis entretenue avec 3 autres enseignants, uniquement issus de l'école publique, sans structure ou mise en place qui favoriseraient la différenciation au quotidien. Tous ont entre 13 et 40 ans d'expérience professionnelle. Cela m'a permis d'avoir une plus grande maturité dans le partage des expériences de différenciation menées en classe et des approches plus riches au niveau des sensibilités personnelles.

Pour mieux s'y retrouver par la suite, je vais nommer le premier groupe « informateurs favorisés », et le deuxième « informateurs ordinaires »³.

L'intérêt de ce panachage découle du fait qu'il est très difficile de trouver une population dans le public mettant en place un dispositif spécial, car cela dépend des compétences personnelles de chacun. Par contre dans le privé et le spécialisé, des structures sont mises en place. En anticipant les réponses que je pourrais récolter chez les spécialistes, je me suis rendu compte que les données récoltées seraient trop homogènes, voire proches de valider mes hypothèses. J'ai donc trouvé pertinent d'agrandir mon échantillon : chercher un « groupe d'informateurs différents », ne possédant ni les outils ni les moyens des classes spéciales ou privées, au plus proche des réalités de l'école publique m'a permis de croiser des variables bien plus parlantes. J'ai pu confronter des résultats différents qui ne sont pas forcément allés dans le sens des hypothèses qu'un chercheur tend à vouloir valider, dans le fond.

³ Du fait de la dimension qualitative, Kaufmann (1996) favorise la notion « d'informateur » à celle « d'enquête ».

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Après avoir enregistré les entretiens de manière audio, je les ai retranscrits de manière intégrale (mot à mot). Les règles de retranscription ont été définies à l'avance : le non verbal (ex. : position des mains, des bras, haussement des sourcils, etc.) n'est pas consigné pour cette récolte de données. De même pour le paraverbal (ex. : inflexion de la voix, accentuations, chuchotements, débit de la parole, hésitation, pause, silence). Les informations transmises sont suffisantes, car l'affect n'entre pas en compte dans cette récolte. Je respecte les répétitions, et les marques relâchées du langage oral (ex. : ouais, ben, etc.) et j'use des signes de ponctuation conventionnels (virgule, points, etc.). Si j'avais voulu prendre en compte d'autres signaux de communication, j'aurais filmé l'entretien. Mais de nouvelles variables auraient pu entraver l'échange, telles que tous les gestes parasites démontrant que la personne est mal à l'aise quand elle est filmée, par exemple. Afin d'optimiser l'analyse thématique transversale, les témoignages ont été consignés en réponse aux questions qui étaient posées, et cela de manière organisée : par couleur et dans l'ordre des questions de mon canevas d'entretien.

2.3.2 Traitement des données

Pour le traitement des données, je m'en tiens aux discours des acteurs et aux pratiques déclarées, car je n'ai accès, à travers l'entretien semi-directif, qu'aux discours et non aux pratiques. Je ne peux donc pas confirmer la véracité de mes informations. Toutefois, aucun jugement de valeur n'a été émis.

Pour avérer qu'une pédagogie pourrait être bénéfique à un groupe d'élève particulier, dans ce cas les enfants HPI, il aurait fallu pouvoir récolter des données sur le bien-être et la progression des apprentissages pour chaque sujet. Ce mémoire n'a pas cette ambition-là, c'est pourquoi il est important de préciser que la confiance portée aux informateurs est un aspect non négligeable : je pars du principe qu'à travers son discours, l'informateur fait des choix constructifs pour l'enfant HPI, dès le moment qu'il montre de l'intérêt et une certaine sensibilité dans l'approche et l'accueil de cette différence. C'est pourquoi il n'y aura pas de vérification du discours, à travers une observation empirique, non sans en nier l'intérêt. Cette pratique serait bien trop coûteuse en temps et en moyen pour ce travail. À ce sujet, quelques questions courtes ont été ajoutées au canevas d'entretien afin de se rendre compte des relations sociales

et de l'évolution à travers les apprentissages de l'enfant HPI, dans la classe de l'informateur. Bien sûr, cela reste le point de vue de ce dernier.

2.3.3 Méthodes et analyse

Suite à la transcription des entretiens, j'ai procédé à des analyses thématiques en 2 parties : la première est une analyse thématique horizontale. Ghiglione & Matalon (1978) (cités par Blanchet & Gotman, 2007) expliquent que cette forme d'analyse « relève les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre ». Concrètement, j'ai donc présenté une confrontation des témoignages des 6 informateurs en reprenant dans l'ordre chaque question de mon canevas d'entretien. J'illustre cette partie par des ajouts d'extraits d'entretien. Les thèmes définis par les questions constituent un cadre stable en vue de l'analyse. Van Campenhoudt & Quivy (1995) relèvent 2 buts principaux à atteindre dans cette étape : elle sert à décrire et préparer les données pour l'analyse, mais aussi à mesurer les relations entre les variables.

La deuxième partie a été rédigée sous la forme d'une analyse thématique transversale. En reprenant la thématique des hypothèses de départ, j'ai procédé à l'analyse des témoignages à travers le filtre de la pédagogie Freinet. Le canevas d'entretien m'a permis produire des données ; la grille d'analyse, quant à elle, vise à produire des résultats. Cette dernière est construite selon une logique à la fois verticale et horizontale pour rendre compte des dimensions transversales.

Grille d'analyse thématique transversale

Grille d'analyse → Codage de données par thématiques (questions du canevas d'entretien)
Hypothèse 1
Confrontation des 6 témoignages + extraits d'entretiens (Questions du canevas d'entretien en lien avec le thème)
Analyse Analyse des témoignages à travers le filtre de la pédagogie Freinet Lien avec le cadre théorique de la pédagogie Freinet
Hypothèse 2
Confrontation des 6 témoignages + extraits d'entretiens (Questions du canevas d'entretien en lien avec le thème)
Analyse Analyse des témoignages à travers le filtre de la pédagogie Freinet Lien avec le cadre théorique de la pédagogie Freinet
Hypothèse 3
Confrontation des 6 témoignages + extraits d'entretiens (Questions du canevas d'entretien en lien avec le thème)
Analyse Analyse des témoignages à travers le filtre de la pédagogie Freinet Lien avec le cadre théorique de la pédagogie Freinet

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Présentation du contexte de travail des deux groupes d'informateurs⁴

Afin de mieux comprendre les positionnements de chacun, il est important de comprendre dans quel contexte enseignent les informateurs. Un bref résumé pour chacun d'eux a été établi :

Informateurs favorisés

Martine travaille depuis 23 ans dans une structure privée qui s'inspire de la pédagogie Freinet. L'école accueille 20 élèves de 6 à 16 ans (école obligatoire). Deux étages « classe » de la maison accueillent les élèves : les plus jeunes et les plus âgés sont séparés. Pour le reste des activités proposées par l'école, le mélange entre les enfants est favorisé : ils cuisinent et mangent ensemble à midi ; journée sportive, camp de théâtre et camp de marche sont des rituels qui se font en commun.

Lisa est enseignante de soutien depuis 23 ans. Le collège (public) dans lequel elle travaille lui a laissé carte blanche durant 2 ans pour créer un groupe de « soutien pour enfants à facilités », composé uniquement d'enfants HPI. Durant 2 ans, ils se sont vus une période par semaine (les mêmes élèves) et ont pu mener des projets hors cadre, liés à leurs intérêts. Diverses sorties culturelles étaient organisées en dehors de l'école, car une période par semaine ne suffisait pas pour mener à bien certains projets.

Juliette enseigne depuis 13 ans dans une classe spécialisée faisant partie d'une institution où des adolescents sont placés pour diverses problématiques, souvent d'ordre familial et comportemental. Les élèves ont entre 15 et 18 ans. La classe comporte 12 élèves.

Informateurs ordinaires

Paul est enseignant depuis 15 ans dans un collège public en ville. Sa classe est atypique : elle possède 3 degrés (3^e-4^e-5^e Harnos). Il a rencontré de nombreux enfants HPI dans sa classe, suite à des demandes spéciales de parents qui trouvaient ce métissage bénéfique à leur enfant.

⁴ Les informateurs mentionnés sont cités sous des noms d'emprunt

Malou travaille depuis 38 ans dans un collège public en ville. Elle a eu principalement des élèves de la 3^e à la 6^e Harnos.

Henriette travaille depuis 40 ans dans un collège de village. Elle a eu principalement des élèves de la 4^e à la 7^e Harnos.

Un questionnaire d'entrée en matière m'a permis de me rendre compte du rapport que l'informatrice a eu avec ses élèves HPI. Trois questions ont été posées au sujet du rapport avec l'élève, de son intégration dans la classe et de l'évolution de ses apprentissages. Cela m'a permis de me rendre compte de manière globale si les pratiques mises en place ont eu un effet bénéfique sur l'enfant. Henriette et Malou ont été les seules informatrices à avouer avoir eu de grandes difficultés parfois, avec leurs élèves HPI. Les autres informateurs n'ont pas relevé de réelles difficultés, si ce n'est un plaisir certain de travailler avec eux.

3.2 Analyses transversales

Les trois hypothèses sont reprises et thématiques. Puis, une confrontation des différents témoignages des groupes d'informateurs permet de se rendre compte de la réalité du terrain. Ensuite, sous la rubrique « analyse », les témoignages sont analysés à travers le filtre théorique des propositions pédagogiques de Freinet. Enfin, les hypothèses sont reprises dans la conclusion afin de clarifier si elles peuvent être validées ou non.

Les témoignages des informateurs sont pris en compte un par un. Les séparer en deux groupes distincts, variable que j'avais prévue (favorisé et ordinaire), n'a plus de sens à ce stade, au vu des informations recueillies : les variables du terrain n'ont eu que peu d'influence sur la récolte de données. Les informateurs ordinaires ont des approches tout aussi pertinentes que les informateurs favorisés, malgré les années d'expérience et les structures dans lesquelles ils opèrent. Cela rend l'analyse moins riche, au vu du peu de divergences entre les témoignages recueillis. Par contre, la variable « âge » permet de distinguer des sensibilités différentes : les deux enseignantes ayant le plus d'années d'expérience ne sont pas forcément celles qui sont le plus enclines à mettre en place des différenciations adaptées aux enfants HPI. L'analyse transversale des discours nous le mettra en valeur.

1. Thème de l'hypothèse 1 : l'organisation du travail des élèves

(Hypothèse 1 - Structure des apprentissages : organiser le travail par plan permettrait à l'enfant HPI de mieux se projeter dans les tâches à accomplir et de les comprendre.)

Par plan au tableau, sur feuille, à travers des objectifs personnels : les pratiques sont variées.

Paul, dans sa classe à trois niveaux, utilise le travail par plan pour rendre ses élèves autonomes. Le plan dure 2 semaines et il possède 2 niveaux : celui à l'endroit et celui à l'envers. Il estime que tous ses élèves sont capables de terminer celui à l'endroit afin de ressentir « le plaisir d'avoir terminé le boulot ». Le plan à l'envers c'est pour aller plus loin. **Martine**, dans son école privée, travaille aussi par plan sur 2 semaines. Il possède deux parties : le travail individuel et le travail à deux. Le but est que les élèves gèrent eux-mêmes ce qu'ils veulent faire en faisant un peu de tout. Elle nous dit que « ce n'est pas un quota que j'aimerais avoir ». Ensuite, lors du nouveau plan, elle impose des urgences qui réunissent les branches ou tâches non faites du dernier plan. Cela lui permet d'avoir un échange avec l'élève et de trouver « le pourquoi » d'une tâche non faite : « Il peut y avoir mauvaise volonté, incapacité à se gérer ou la peur de quelque chose que je ne sais pas faire ». **Malou et Henriette**, enseignantes de l'école publique, favorisent le plan journalier au tableau. Malou y inscrit les tâches principales et facultatives. Henriette ajoute que cela lui permet de rendre les élèves autonomes et qu'elle est donc disponible pour travailler avec un groupe. **Lisa** avec son groupe de soutien, fonctionne avec un objectif personnel « définissant ce qu'ils voulaient à la fin et à quoi ils voulaient arriver ». Parfois l'objectif était d'une leçon à l'autre. Cela permettait aux élèves de s'organiser et de prendre le temps de s'investir le weekend ou après l'école, car les devoirs étaient vite faits. **Juliette**, dans son école spécialisée, quant à elle met en place un plan à court terme, sur une semaine et à long terme, sur 2 mois. Mais les élèves n'y ont pas accès. Par contre, elle explicite chaque jour le programme : « Les élèves aiment bien commencer la matinée en sachant comment doser leurs efforts ». Son objectif c'est « qu'ils aient envie ».

Analyse

Les pratiques divergent entre le plan sur deux semaines ou le plan journalier au tableau, voire sur 2 mois. Toutes ces pratiques sont semblables, dans la forme, à ce que Freinet avait mis en place. Un objectif commun à tous est de proposer une forme de plan en vue d'autonomiser les élèves.

Par contre dans le fond, le plan qu'on propose en classe est très différent de ce que Freinet avait mis en place ; l'organisation générale par ateliers demandait une certaine discipline. De plus que plusieurs plans sont utilisés : le plan général permet d'avoir un aperçu des ateliers et de s'y inscrire. Le plan annuel regroupe le programme obligatoire de l'année. Les deux autres plans sont des outils établis de manière coopérative et font office de « contrat de travail » ; les plans hebdomadaires et le plan quotidien, plan individuel que l'enfant suit à son rythme. Le plan de travail de Paul, avec son côté « à l'endroit » et « à l'envers » pourrait éventuellement s'approcher de cette pratique. Par contre, l'objectif du 2^{ème} plan (à l'envers) est de proposer un approfondissement de la tâche. Cela rejoint l'idée du « plan individuel » de Freinet, qui permet à l'élève d'avancer à son rythme. Malou et Henriette, en écrivant leur plan au tableau, ont aussi en commun cette recherche d'autonomiser l'élève. Par contre, il ne reste aucune trace du parcours fait, ou du parcours qu'il reste à faire, de plus que l'élève ne peut pas intervenir sur le plan. Cette pratique me semble être la plus éloignée de ce que Freinet met en place.

2. Thème de l'hypothèse 2 : La pédagogie de projet

(Hypothèse 2 - Motivation et engagement : la pédagogie de projet favoriserait le travail de l'enfant HPI.)

Pour **Paul, Martine, Lisa et Juliette**, les projets interdisciplinaires sont de mises : ils y accordent du temps et de l'intérêt. Par contre **Malou et Henriette** sont moins enclines à travailler de la sorte : **Malou** avance l'aspect chronophage de cette manière de travailler. Elle nous dit « je n'ai vraiment pas le temps de me lancer là-dedans. » Tandis qu'**Henriette** va faire des liens de manière spontanée entre les branches : « L'occasion fait le larron. Je ne les fabrique pas exprès pour, je te dirais. Si j'estime que tout à coup je peux faire un lien avec cette tâche, ben je fais. Après si je n'en vois pas, je ne fabrique pas. Je prends au vol ce qui vient. Je ne me complique pas la vie. »

Paul, quant à lui, base son enseignement sur des projets interdisciplinaires et utilise les branches comme « des outils » : « J'aime bien en fait quand ils ne savent pas vraiment ce qu'ils ont fait. Ils ne peuvent pas dire " j'ai fait des maths j'ai fait du français " ». Il illustre son propos en exposant une activité qu'il mène en ce moment : la construction d'un bateau. Chaque élève doit construire un bateau en vue de le faire flotter, du plan à la réalisation finale ; des calculs, des dessins, des textes vont être produits. « Je pense que c'est bien de donner du sens, puis après de travailler à fond la notion pour qu'ils puissent être efficaces dans ces projets-là ». **Martine** travaille aussi dans la même optique. En ce moment, ils étudient le Japon : « On a déjà fait la géographie, on a regardé comment on vit à Tokyo. On va travailler sur l'école, les samouraïs. Bon, pour les plus jeunes j'adapte. On va faire la cuisine japonaise, donc plein de choses. ». Des listes de thèmes sont faites, puis choisies par groupe. Elle fait aussi intervenir des acteurs extérieurs, spécialistes du thème pour nourrir le projet. Le groupe de **Lisa** (regroupant que des enfants HPI), fonctionne aussi comme cela. Chaque enfant avait son propre projet qu'il voulait approfondir pour le faire connaître aux autres. « C'est vrai que c'est vite interdisciplinaire. Je fais du français, je fais de l'expression orale, etc. Mettre des liens et donner du sens, quelque part à mon métier d'apprenant, avec mes différences, c'est vraiment un petit peu dans ce sens qu'on a abordé ces rencontres. » Pour terminer, **Juliette**, dans sa classe spécialisée de 12 élèves, mène des projets interdisciplinaires, mais à court terme, bien qu'elle doive se concentrer sur l'acquisition de notions scolaires, cloisonnées, pour répondre aux besoins de ses élèves : « Je vais faire beaucoup de français et des maths en début d'année, car des élèves se présentent à des examens assez vite. »

Travailler avec la pédagogie de projet, c'est donner du sens aux apprentissages. Pour **Paul**, justement, le sens à donner est primordial. Il relève que « notre boulot c'est de faire prendre conscience à l'enfant que ce qui fait va lui être drôlement utile et va même être peut-être chouette et plaisant. » Il assume le côté idéaliste et ajoute que « même l'élève qui galère, parce qu'il est dysphasique ou qu'il est dysorthographique, il va y aller comme un dingue ». Pour lui, on est des « semeurs d'envies ». Pour **Martine** le sens est aussi primordial. Elle amène ses élèves à se demander pourquoi ils font les choses : « Parfois j'arrête les élèves quand ils travaillent et je leur dis « stop », vous arrêtez tous ! Pourquoi tu fais ça ? Ça te sert à quoi ? Et s'il me dit « je ne sais pas ». Ben tu peux arrêter alors ». Elle réalise qu'il est difficile de mettre du sens dans toutes les tâches scolaires, telles que certains *drills* comme la dictée ou les livrets, mais elle essaye quand même de créer des liens et de faire comprendre aux élèves à quoi ça leur sert ou servira. **Lisa**, elle aussi travaille beaucoup sur le sens. D'ailleurs, le groupe de travail qu'elle a conduit a été créé pour justement donner du sens aux élèves : « l'idée c'était de faire des liens. Entre ce qu'ils sont eux, comment ils appréhendent les

choses, ce que demande l'école, comment ils s'y retrouvent ». L'objectif était de revaloriser cette différence que vit l'enfant HPI au quotidien en faisant appel à son potentiel durant une période par semaine : « cette différence-là c'est un cadeau, et pour certains ce n'était vraiment pas une évidence que c'était un cadeau ». **Juliette**, quant à elle, suit principalement le programme, car il y a des impératifs. Elle met par contre en avant le « côté plaisir » : « J'arrive souvent à trouver des scénarios où ils ont envie de faire quelque chose et puis finalement ils ont appris un truc qu'ils n'auraient pas voulu apprendre si ça n'avait pas été présenté comme ça. » Contrairement aux autres, **Malou et Henriette** vont mettre du sens à travers les questions que les élèves posent, qu'elles vont reprendre en cours de science, par exemple. Henriette nous dit qu'elle ne cherche pas à justifier chaque chose qu'elle doit enseigner : « c'est aux élèves de faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà. » Malou relève l'aspect laborieux de donner du sens aux apprentissages : « C'est du travail quand même. » Elle ajoute que le sens se trouve dans le but de l'école qui doit enseigner à écrire, à lire et à compter.

Analyses

Paul, Martine, Lisa et Juliette travaillent régulièrement, **voir** très souvent par projet, tandis qu'Henriette et Malou non. Comme la théorie le dit, travailler par projet consiste à impliquer un groupe d'élève dans une expérience authentique, forte et commune afin d'acquérir des savoirs nouveaux. Freinet préconise une éducation centrée sur l'enfant. Son environnement affectif et son milieu de vie sont pris en compte. Perrenoud (2002) ajoute que le projet doit s'orienter vers une production concrète et « qu'il induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction des moyens et des intérêts » (p.54). Paul, Martine, Lisa et Juliette ont un enseignement qui va dans ce sens ; Paul utilise les branches principales comme « outils ». Martine travaille sur le Japon cette année, les élèves de Lisa ont un projet à approfondir toute l'année et Juliette mène des projets interdisciplinaires à court terme. De leur côté, Malou et Henriette disent ne pas travailler par projet. Par contre, afin de créer des liens avec la réalité des élèves, elles profitent des questions « à traits scientifiques » pour les aborder en cours. Mais elles reconnaissent qu'elles n'ont pas envie de s'impliquer davantage, car cela prend du temps. Ces deux informatrices sont celles qui ont le plus d'années d'expérience. Il aurait été intéressant de savoir si elles ont toujours agi de la sorte et pour quels motifs leurs choix auraient changé. On réalise que le fait d'être à l'école publique n'enlève pas certaines libertés, tant qu'elles sont assumées : la pratique de Paul est très différente de celle d'Henriette et de Malou, bien qu'il se trouve dans le même contexte de travail.

3. Thème de l'hypothèse 3 : Les rythmes d'apprentissage

(Processus et sens des apprentissages : laisser l'enfant HPI progresser à son rythme lui donnerait la possibilité d'approfondir son potentiel.)

De manière générale, **Paul** dans sa classe à 3 niveaux part du principe qu'ils sont libres et que le plus important est qu'ils aient toujours de quoi faire s'ils ont fini avant les autres : « Si un enfant a terminé, je vais l'amener plus loin ». De même que **Juliette** dans sa classe spécialisée, pour qui le temps n'entre pas en considération dans ses tests. **Malou**, enseignante du public, utilise les élèves avancés comme personnes-ressources, afin d'aider ceux qui ont besoin de plus de temps. **Henriette**, quant à elle, soit elle réduit le travail pour certains, afin que tous aient le temps de finir. Par contre, si elle sent l'élève capable d'aboutir une tâche, elle va le pousser à persévérer. Elle relève justement cette difficulté de l'enfant HPI : « les défis de faire la tâche et le défi d'être persévérant et d'aller au bout même quand ça ne va pas tout seul ». **Martine**, dans son école privée, propose à l'élève un délai sur plusieurs jours, s'il n'a pas eu le temps de finir, tout en laissant une certaine liberté : « à toi de gérer à quel moment tu veux le faire ». **Lisa**, enseignante d'un groupe spécial, ne peut répondre, car « ce n'était pas du tout un but en soi de leur donner un objectif commun avec un temps commun. »

Il est aussi intéressant de comprendre le rapport à l'erreur qu'ont les différents enseignants pour mieux comprendre l'espace-temps qu'ils laissent à l'enfant pour apprendre.

Pour **Paul et Malou**, l'erreur est essentielle. Paul ajoute que « si j'estime qu'ils peuvent trouver des réponses en eux, j'aime mieux les questions ouvertes ». De même qu'**Henriette** qui adore leur poser des questions pour les faire réfléchir. Ensuite, pour guider les élèves, elle va opter pour divers « coups de pouce » : un regroupement ou une mise en commun, voir leur laisser davantage de temps. **Martine** favorise l'expérimentation et ajoute un argument intéressant quant au temps que ça prend : « avec tout le temps qu'on perd, on finit par le gagner. Et en plus ça reste. » **Lisa** les laisse le plus libres possible. Ensuite, si l'élève rencontre des difficultés, elle va poser des objectifs avec lui. C'est sa manière de baliser le travail. **Juliette** apporte un lien entre l'aide que l'on peut apporter et l'estime de soi : « s'il n'y a pas de problème d'estime de soi, je vais les laisser se tromper et se débrouiller pour trouver la réponse. S'il y a un problème, je vais les guider davantage. » **Paul** ajoute une notion clé dans la relation enseignant-élève : « Je ne vais pas leur poser des questions pour lesquelles j'ai déjà les réponses. À force t'induis et quand un élève donne la réponse que tu voulais, c'est celle que tu valorises et les autres, même si elles sont intéressantes aussi, tu vas peut-être passer à

côté. Ça rassure plus le prof qu'autre chose et ce n'est pas terrible. Tu ne t'adaptes pas du tout au public que t'as en face. »

Analyses

Tous mettent en place un cadre qui permet une adaptation de temps pour chacun, dans la mesure du possible et de leurs moyens. Cela reflète les valeurs de Freinet quant à l'envie de rendre l'élève autonome pour qu'il puisse travailler à son rythme à travers la mise en place de fichiers autocorrectifs pour la grammaire, la lecture et les mathématiques. Le tâtonnement expérimental que Freinet a appelé « méthode naturelle » suit aussi cette logique de « laisser-faire » en permettant à chaque enfant d'expérimenter à sa manière les savoirs à acquérir. Cela définit une progression des apprentissages se faisant dans un besoin naturel d'acquérir des compétences pour évoluer. Paul met en place du travail supplémentaire, afin que les élèves qui ont besoin de plus de temps puissent terminer la tâche. Juliette s'adapte à chacun de ses élèves (elle en a peu). Par contre, Malou essaye de « gagner du temps » en utilisant les élèves avancés comme ressources pour aider ceux qui ont de la peine, tandis qu'Henriette réduit parfois le travail « pour aller plus vite ». Martine met en place des délais, en accord avec l'élève. La notion d'erreur, quant à elle, est bien reçue par l'ensemble des enseignants. Ils réagissent de multiples façons : ils les laissent trouver les réponses eux-mêmes, ils mettent en place une mise en commun, ils laissent du temps. Paul fait attention à ne pas induire les réponses qu'il attend, car justement il n'en connaît pas encore lui-même la réponse. Juliette, quant à elle, est sensible à la personnalité de l'élève ; elle va l'aider plus rapidement s'il a peu d'estime de lui. Un aspect clé de la pédagogie de Freinet veut que dans « le tâtonnement expérimental », l'erreur ou le non-aboutissement d'une tâche ne soit pas vus comme un échec, mais comme une étape du processus de validation des hypothèses en vue d'atteindre la solution. Ces témoignages ne nous disent pas ce que les enseignants font des réponses (éventuelles erreurs), par contre on peut se rendre compte qu'il y a une réflexion derrière ces actes et que le temps donné aux élèves pour trouver une réponse existe, bien que très distinct d'une pratique à l'autre.

3.3 Interprétation et discussion des résultats

Il est certain qu'il faut prendre en compte le contexte dans lequel les enseignants travaillent aujourd'hui. Freinet a développé « une technique pédagogique » qui se veut évolutive dans

un contexte tout autre que celui que nous vivons aujourd'hui. L'école s'est bien démocratisée depuis et nous vivons, bien heureusement, loin de temps de guerre. Temps que Freinet a vécu et qui lui a donné l'élan et la force pour ériger son modèle pédagogique. Aujourd'hui nous avons un plan d'étude romand (PER) qui balise les apprentissages en dictant les objectifs à atteindre. De plus, les élèves aussi ont changé. À l'ère de la technologie, de notre société de consommation, des familles recomposées, les enjeux ont « évolués ». Il est donc impossible de faire un parallèle figé entre les pratiques que j'ai analysées et celles de Freinet. Toutefois, il est possible d'y voir des ressemblances, des valeurs communes. Je me suis donc basée sur ces pistes afin d'interpréter ma récolte de données. Deux groupes ayant des pratiques différentes se dessinent très clairement : Henriette et Malou d'un côté et les autres.

Conclusion

Hypothèses valides ou invalides ?

La confrontation des différents témoignages permet d'avoir un aperçu global des pratiques des informateurs. Deux groupes distincts se sont dessinés : Malou et Henriette, ayant des pratiques parfois très éloignées de Freinet. Ensuite, de manière générale, il y avait plus de mises en parallèle que de réelles divergences entre les pratiques. Un lien très parlant est à mettre en évidence : Malou et Henriette ont été aussi les seules informatrices à avoir rencontré « des difficultés » avec leurs élèves HPI. Cela confirmerait qu'utiliser des techniques de Freinet peut être bénéfique pour l'enfant HPI.

Mes hypothèses permettront de répondre à ma question de recherche : « Dans quelle mesure les dispositifs mis en place tant par les enseignants spécialisés que ceux qui ne le sont pas pour accompagner les enfants à haut potentiel en classe correspondent aux outils proposés par Freinet ? »

Hypothèse 1 - *Structure des apprentissages : organiser le travail par plan permettrait à l'enfant HPI de mieux se projeter dans les tâches à accomplir et de les comprendre.*

L'analyse démontre que cette pratique est utilisée par les enseignants qui ont des élèves HPI dans leur classe. Les deux enseignantes ne l'utilisant pas ont rencontré des frictions avec ces élèves. Cette hypothèse est donc validée.

Hypothèse 2 - *Motivation et engagement : la pédagogie de projet favoriserait le travail de l'enfant HPI.*

L'analyse démontre une pratique courante de la pédagogie de projet en classe. Elle apporterait justement ce lien à la réalité, ce besoin de sens qu'a l'enfant HPI. De nouveau, Malou et Henriette ne pratiquent pas ou peu cette approche. Cela confirme donc les bienfaits de cette pédagogie pour les enfants HPI. Cette hypothèse est donc validée.

Hypothèse 3 - *Processus et sens des apprentissages : laisser l'enfant HPI progresser à son rythme lui donnerait la possibilité d'approfondir son potentiel.*

L'analyse démontre un intérêt certain à adapter son enseignement pour laisser le temps à chacun d'apprendre. Encore une fois, Malou et Henriette possèdent encore des pratiques qui ne se rapprochent que peu de Freinet. Cette hypothèse est donc validée.

Les enseignants proposant des dispositifs proches de ceux de Freinet permettent d'accompagner les enfants HPI dans leurs apprentissages. Bien que le cadre privé ou spécialisé puisse favoriser cet accompagnement, les analyses nous révèlent que cela dépend de la sensibilité de l'enseignant et de sa manière de faire : à l'école publique, il est aussi possible de mettre en place un dispositif d'enseignement proche de celui de Freinet (Paul). Par contre on y trouve aussi des enseignants moins sensibles à cette approche (Malou et Henriette). Les résultats correspondent donc aux prédictions. Toutefois, il est important d'ajouter qu'il était difficile de ne pas valider les hypothèses, car elles découlent d'un modèle pertinent facilement « validable ». À l'avenir, il serait intéressant de les resserrer afin de ne toucher qu'une seule thématique.

Il n'était pas question de généraliser une pratique, cette recherche qualitative comprenant uniquement 6 informateurs permettant uniquement de se rendre compte d'une tendance à petite échelle. J'entrevois donc deux pistes d'approfondissement qui pourrait enrichir cette thématique :

La première serait d'entreprendre un travail quantitatif afin de se rendre compte des tendances générales du terrain ; quel pourcentage d'enseignants de l'école publique du canton de Neuchâtel ont des pratiques qui correspondent aux outils proposés par Freinet ?

Une deuxième piste serait, cette-fois-ci d'intégrer des données recueillies auprès d'enfants HPI. Comment vivent les enfants HPI des dispositifs pédagogiques correspondant aux outils proposés par Freinet ? Quels en sont les avantages et les désavantages ?

Synthèse de la recherche

Le cadre théorique a permis de dégager les caractéristiques des enfants HPI et de la pédagogie Freinet. La thématique de la différenciation a donné une piste d'approche afin de faire se rencontrer ces deux thématiques. Il aurait fallu resserrer le sujet et se concentrer sur une seule thématique, quitte à la mettre en parallèle avec une autre. On voit bien que l'apport théorique des enfants HPI n'a que peu servi l'analyse. Tout comme le canevas d'entretien qui s'est avéré fragile après coup : une partie des questions et des témoignages n'ont pas été utiles pour valider ou invalider les hypothèses de départ. Cela démontre qu'il faut réussir à faire des choix au bon moment. Malgré cela, l'analyse des résultats a pu signifier une tendance des pratiques. La richesse de ce travail est qu'il permet une base de réflexion solide pour approfondir ces thématiques.

Autoévaluation critique de la démarche

Pour introduire ce dernier chapitre de mon travail de manière positive, j'aimerais parler des facilités que j'ai rencontrées. Le thème de la différenciation, arrivé en cours de travail a été un déclic qui m'a permis de structurer toute ma recherche. L'élaboration des tableaux a été une étape clé qui m'a permis de structurer ma pensée. Étant curieuse, ce travail m'a permis d'approfondir des thématiques qui me tenaient à cœur. J'ai donc parfois eu de la difficulté à faire des choix ; tout me paraissait important à traiter. Une autre de mes difficultés a été la confrontation des témoignages : garder un regard objectif et factuel pour ne pas dénaturer les propos de mes informateurs n'a pas été facile. Je pense que cette étape clé du mémoire exige un recul et une lucidité qui demande des compétences « acrobatiques » quant à la rhétorique à utiliser. Dans une volonté d'aller à l'essentiel en étant concis, on a vite fait de manipuler un discours pour lui faire dire son contraire, même de manière inconsciente. Il faut être éveillé et perspicace. Voilà ce que m'a appris ce passage.

Si c'était à refaire

Après avoir procédé à l'analyse des entretiens, je réalise que certaines de mes questions étaient peut-être trop vastes, trop générales. Mes informateurs avaient donc la possibilité de me donner plusieurs réponses à chaque fois, réponses qui souvent relèvent de différentes pistes à observer pour chacun. Mon canevas d'entretien aurait pu être affiné. Cela aurait été plus évident à analyser ma récolte de donnée. J'aurais dû me concentrer sur mes hypothèses de départ et affiner des questions en lien. De plus, deux questions bonus d'ordre général

précédaient mon canevas d'entretien⁵, questions que je croyais bénéfiques pour une entrée en matière. Ce qui n'a pas été le cas ; cela a induit un niveau de discours et une thématique qui a sans doute influencé certains témoignages. À l'avenir, je les poserais à la fin, ou pas du tout. Dans tous les cas, elles n'ont pas servi à mes analyses.

Qu'est-ce que ce travail m'a apporté

L'apport a été riche : tant au niveau humain (les entretiens), qu'au niveau des connaissances sur le sujet, mais aussi par rapport aux stratégies à mettre en place pour mener à bien un travail comme celui-ci.

Ce travail m'a permis d'une part d'avoir un regard différent sur ma manière de fonctionner, d'autre part, de découvrir de nouvelles stratégies de travail ; j'ai dû apprendre à accepter de ne pas pouvoir tout maîtriser, apprendre à avancer dans le flou, accepter l'éventualité de ne pas aboutir aux recherches attendues. Je pense avoir grandi grâce à ce parcours, qui parfois a été compliqué, voire douloureux.

J'ai rencontré un obstacle significatif à chaque étape de ce mémoire, obstacles que j'ai dû dépasser afin d'arriver au bout de ce travail et qui m'ont aidé à me connaître mieux.

Pour la rédaction de la problématique, j'ai eu besoin de maîtriser l'entier du thème, qui est un travail incommensurable. Je me suis mise des exigences élevées, voire inatteignables avec le temps qui m'était imparti et cela a créé en moi un stress certain, des états d'anxiété et des peurs d'échouer.

Quant à la méthodologie, il m'était compliqué de devoir justifier chaque choix, alors que la théorie m'apparaissait, dans un premier temps, complètement hermétique. Je n'y trouvais aucun sens, car j'avais besoin d'expérimenter, de concrétiser ma recherche. La motivation a donc été compliquée à mettre en marche. Les allers-retours entre les différentes rubriques et la pratique m'ont permis de me créer des repères qui m'ont permis de donner du sens.

L'analyse a été pour moi une révélation : j'ai compris ce que « resserrer son sujet » voulait dire. Mais il était un peu tard pour tout changer. J'ai donc analysé les données que j'avais tout en sachant ce que j'aurais pu améliorer. Cela a un côté frustrant, mais cela fait partie du processus d'un mémoire de Bachelor : réussir à avoir un regard objectif sur son travail. Ensuite, la contrainte « temps » balise quelque peu notre marge de manœuvre. « Lâcher-prise » a été mon mot d'ordre durant tout le travail et il le reste.

⁵ Qu'est-ce que c'est, pour vous, la différenciation pédagogique ? / Comment définiriez-vous ce qu'est un enfant HPI ?

Par rapport aux thématiques abordées, je me sens plus apte à accueillir la diversité dans mes futures classes, après avoir découvert les caractéristiques des enfants HPI et « les outils » que propose la pédagogie Freinet. Bien qu'elle ait été pensée et mise en pratique dans un contexte où l'école publique était bien différente de celle d'aujourd'hui, j'ai pu me rendre compte au fil de mes lectures que les valeurs humaines qu'elle prône sont complètement d'actualité et reconnues par les pédagogues d'aujourd'hui. J'ai réussi à mettre en lumière les différents aspects que je m'étais fixés au départ. Partant d'une intuition que la pédagogie Freinet pourrait répondre aux besoins des enfants à haut potentiel, la théorie m'a permis d'en créer des liens concrets et d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion.

Rapport-Gratuit.com

Références bibliographiques

- Alcoba, L. & Dubus, A. (1993). *Une autre école pour votre enfant. Les pédagogies différentes*. Paris : Albin Michel.
- Barré, M. et al. (2001). *Célestin Freinet, pédagogue moderne*. Mouans-Sartoux : PEMF.
- Blanchet, A & Gotman, A (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière.
- DECS & ASEP. (2008). *Les enfants à haut potentiel intellectuel*. Département de l'éducation, de la culture et des sports. Service de l'enseignement obligatoire. Neuchâtel.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Paris : Bourrellier.
- Freinet, C. (1978). *Les Dits de Mathieu*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.
- Gramond, A. & Simon, S. (2016). *J'aide mon enfant précoce. Déceler, comprendre et accompagner les hauts potentiels et les surdoués*. Paris : Groupe Eyrolles.
- Grand, C. (2011). *Toi qu'on dit « surdoué »*. Paris : l'Harmattan.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Chenelière.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-La-Neuve : De boeck.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF Editeur.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF Editeur.

- Meirieu, P. (2001), *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Paris : PEMF.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2006). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*. Paris : Armand Colin.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*, Paris : Gallimard.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF Editeur.
- Petitcollin, C. (2010). *Je pense trop*. Paris: Guy Trédaniel Éditeur.
- Revol, O. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel*. Paris : Tom Pousse.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Siaud-Facchin, J. (2012), *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*, Paris : Odile Jacob.
- Tardif, M. (2012). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Chenelière.
- Terrassier, J.C. (1981, actualisé en 2014). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : ESF Editeur.
- Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Article de périodique

- Bak F. (2014). Penser comme un génie. *Cerveau & Psycho*, 66, 50-51.
- Perrenoud, P. (1998). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? *Educateur*, 14, 6-11.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 177, 91-103.

Références numériques

- De Sardan, J.-P.-O (1995). La politique du terrain. Enquête Consulté le 3 mars 2017 sur : <http://enquete.revues.org/263>
- Jacquard, A. (1997). *Fabien Gruhier : Qu'est ce que ça veut dire, être intelligent ? Le Nouvel Observateur*. Consulté le 1^{er} aout 2016 sur : <http://bibliobs.nouvelobs.com/essais/20130912.OBS6824/albert-jacquard-qu-est-ce-que-cela-veut-dire-l-intelligence.html>
- Weil-Barais, A. (2008). *Cellier Hervé: La précocité à l'école: le défi de la singularité, Revue française de pédagogie*, 159-161. Consulté le 3 septembre 2016 sur : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFPE164_0159
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *La différenciation pédagogique : théorie et applications. Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais. Synthèse des travaux réalisés dans le contexte des priorités du Comité régional de coordination pédagogique (CRCP)*. Bibliothèque nationale du Québec. Consulté le 4 janvier 2017 sur : http://differentiation.csphares.qc.ca/?page_id=41
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel. Consulté le 5 mars 2017 sur : <http://www.ciip.ch/>

Conférences

- Freinet, C. (1958). *L'école moderne*. Rediffusion de la conférence sur France Culture. Neuchâtel, Repéré à <http://www.franceculture.fr/emissions/lheure-du-documentaire/lecole-moderne-de-celestin-freinet-en-1958>
- Revol, O. (2012, mai). *"L'enfant à haut potentiel et l'école"*. Conférence. organisée par la Hep-BEJUNE, en collaboration avec le Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel. Neuchâtel. Repéré à <http://www.hep-bejune.ch/la-hep-bejune/recherche/conferences/enfant-a-haut-potentiel-et-ecole>

Illustration couverture : Célestin Freinet, par Mona Chibout

Annexes

Annexe 1 : Résumé des caractéristiques de l'enfant HPI par mots-clés

1. <u>La personnalité de l'enfant HPI</u>		
Caractéristiques affectives		
Hypersensible	susceptible	ne supporte pas l'injustice
éponge émotionnelle	anxieux	empathique
fragile	sujet à la dépression	
Mécanismes de défense		
L'humour		
la défense par la cognition		
se construire un monde moderne intérieur		
2. <u>Le mode de pensée de l'enfant HPI</u>		
L'enfant HPI pense autrement		
ne comprend pas les implicites	Raisonnement logico-mathématique inhabituel	Peine à s'organiser
prend les mots au pied de la lettre	ne sait pas sélectionner une information pertinente	Peine à s'exprimer clairement
besoin de tout comprendre	peine à se structurer	
L'organisation cognitive de la pensée		
L'activité du cerveau droit prédomine chez l'enfant HPI → CERVEAU ÉMOTIONNEL		
Traitement simultané : traitement global	Fonctionnement analogique	Créativité, pensée divergente
Traitement visuel, en images	Intuition	émotivité

3. L'enfant HPI et l'école

La motivation

besoin de comprendre

en quête de sens

Les dys- (troubles supplémentaires possibles)

Dysphasique

Dyslexique

Dyspraxique

Dyscalculique

TDA/H

Diverses caractéristiques

peut avoir des tocs → besoin
de contrôle

difficultés face à l'effort

La dyssynchronie intelligence-affective

besoin de se débrouiller seul,
d'être autonome

besoin d'avoir un rapport de
confiance avec son enseignant

La dyssynchronie sociale (par rapport à
l'école et aux autres enfants)

Annexe 2 : Canevas d'entretien

Questions liées au parcours de l'interviewé

Nom : _____

Prénom : _____

Âge : _____

Depuis combien exercez-vous la profession d'enseignant ? _____

Combien d'enfants HPI diagnostiqués avez-vous rencontrés dans votre classe ? _____

Observations de l'enseignant par rapport aux élèves HPI rencontrés :

Rapport avec l'élève :

Intégration dans la classe :

Évolution des apprentissages :

De manière générale :

Note sur le contexte d'enseignement

Briefing de début d'entretien :

Les questions que je vais vous poser vont vous sembler parfois d'ordre générales. On sait bien tous les deux que je cherche à entrevoir les différenciations mises en place dans votre pratique pour l'enfant HPI. C'est pourquoi il m'est important de vous demander de quelles manières vous organisez vos cours pour l'ensemble de la classe. Ensuite, je vous demanderai de préciser si vos pratiques varient et s'adaptent aux besoins de l'enfant HPI. Sachez que je n'en retirerai aucun jugement. J'imagine que parfois, vous ne pouvez pas vous adapter à cet enfant, par manque de temps ou de moyens. Je me rends bien compte que dans le quotidien d'une classe de 20 élèves, on ne peut pas toujours s'adapter à tous. Mon travail sert à relever des pratiques qui se font concrètement en classe et non des idéaux difficiles à assumer au quotidien. Je vous serais donc reconnaissante de me répondre le plus honnêtement possible.

➔ = questions de relances qui sont posées uniquement si l'interviewé n'aborde pas le sujet de lui-même

Questions d'introduction

Qu'est-ce que c'est pour vous que la différenciation pédagogique ?

Comment définiriez-vous ce qu'est un enfant HPI ?

STRUCTURE

-> l'environnement dans lequel se font les apprentissages et l'évaluation

1. Comment posez-vous le cadre pour débiter une activité ?

- À quoi veillez-vous quand vous donnez une consigne ?
- Est-ce que l'objectif final est verbalisé dès le départ ?
- Quelles adaptations pour l'enfant HPI ?

2. Avez-vous les mêmes exigences pour tous quant au temps à mettre pour terminer une tâche ou parvenir à un objectif demandé ?

- Comment procédez-vous au quotidien ?
- Avez-vous des exigences différentes pour l'enfant HPI ?

3. Dans quels lieux de la classe les élèves travaillent-ils le plus souvent ?

- Ont-ils le choix de se déplacer pour travailler ailleurs qu'à leur table ?
- Avez-vous dû adapter certaines pratiques pour l'enfant HPI ?

4. Quel est le matériel à disposition en classe qui permet d'appuyer les apprentissages ?

- De quelle manière les élèves l'utilisent-ils ? (Initiative individuelle, suggestions par l'enseignant, etc.)

→ Matériel spécial pour l'enfant HPI ?

5. Quand un élève a besoin d'aide, quelles sont les ressources à disposition ?

- Peuvent-ils s'entraider ?
- Vous demandent-ils de l'aide en premier ?
- Comment cela se passe-t-il avec l'enfant HPI ?

6. Comment aidez-vous les élèves quand ils rencontrent une difficulté :

- Vous les relancez par une autre question
- Vous les laissez se débrouiller seuls
- Vous les accompagnez jusqu'au bout de la résolution du problème
- Comment cela se passe-t-il avec l'enfant HPI ?

PROCESSUS

→ **comment** se font les apprentissages et l'évaluation

7. Quand vous donnez un cours, de quelle manière organisez-vous la forme de travail des élèves ?

- Faites-vous des plénums longs ? Variez-vous la forme sociale de manière régulière ? (travail individuel, par deux, petits groupes, groupes de niveau, groupes de besoins, groupes spontanés).
- Quelle adaptation pour l'enfant HPI ?

8. De quelle manière accompagnez-vous les élèves dans leur travail ?

Vous êtes un-e enseignant-e qui va plutôt :

- ...pousser les élèves à émettre des hypothèses, suite à diverses observations dans le but d'en déduire un résultat
- ...induire quelque peu une réponse, car vous savez que les élèves vont perdre un temps important à trouver la bonne piste
- ...laisser les élèves expérimenter, se tromper, réessayer jusqu'à trouver une solution, quitte à prendre 2 fois plus de temps sur un même problème

9. Comment organisez-vous le travail des élèves ?

→ par plan quotidien, hebdomadaire ?

→ Quelle adaptation pour l'enfant HPI ?

10. Quelle importance donnez-vous au sens d'une tâche à réaliser ?

→ Tentez-vous de relier chaque tâche scolaire à une réalité parlant aux élèves ?

→ Les élèves peuvent-ils parfois choisir une activité, un thème de prédilection ?

→ Quelle(s) adaptation(s) pour l'enfant HPI ?

11. Travaillez-vous certains thèmes sous forme de projets interdisciplinaires ?

→ Si oui, comment s'implique l'enfant HPI dans ces projets ?

Annexe 3 : Transcriptions des entretiens

HENRIETTE

Questions liées au parcours de l'interviewé

Année : 5H

Depuis combien exercez-vous la profession d'enseignant ? 40 ans

Combien d'enfants HPI diagnostiqués avez-vous rencontrés dans votre classe ? peu de diagnostiqués – personne ne le fait de manière autonome (c'est cher). On demande uniquement quand il y a un gros problème.

Pratiquez-vous la différenciation depuis le départ ou cette « méthode » est-elle arrivée après ?

Depuis toujours. Au départ c'était plutôt pour encourager les enfants qui avaient de la peine. Depuis une vingtaine d'années, on s'adapte plus à différente problématique, car on sait qu'elles existent.

Observations de l'enseignant par rapport aux élèves HPI rencontrés :

Rapport avec l'élève : En général, ça se passe bien. Souvent, c'est quand même les plus problématiques au niveau du comportement, ils sont vite insupportables certains, surtout les garçons. Il faut de la patience.

Intégration dans la classe : Je n'ai jamais observé réellement de problèmes, à part le fait que certains perturbaient plus la classe que d'autres.

Évolution des apprentissages : Ils s'adaptent facilement. Après, je pense que certains s'ennuyaient peut-être, car les apprentissages étaient trop faciles. Mais j'ai toujours essayé de leur donner des défis en plus, de leur donner à manger.

De manière générale : J'ai eu une fois un souci avec des parents qui attendaient que je m'adapte plus. Mais avec des classes de 20 élèves, ce n'est pas possible. Mais en général, ça s'est toujours bien passé.

Note sur le contexte d'enseignement

Cette enseignante travaille à l'école publique.

Qu'est-ce que la différenciation ?

C'est adapter son enseignement au niveau et aux compétences des élèves dans le but de les faire progresser.

Qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?

C'est un enfant qui a un mode de pensée différent, qui fait énormément de lien avec tout, qui est extrêmement perméable aux émotions. Certains construisent une muraille épaisse autour d'eux-mêmes, qui n'aiment pas exprimer, ni montrer leurs émotions, qui n'aiment pas qu'on sache qu'ils en ont. Enfin bref, ils sont différents de ce point de vue là. C'est des élèves qui peuvent apporter beaucoup, et c'est aussi des élèves qui peuvent te faire grimper au mur à d'autres moments. Parce qu'il y a une sorte de révolte intérieure qui fait qu'ils ne sont pas bien là où ils sont et puis ils te le font savoir par différents comportements. Voilà.

1. La plupart des activités elles sont pour tout le monde, mais j'adapte si besoin : certains doivent faire toute la feuille, d'autres la moitié. Celui qui ne comprend pas, je vais lui expliquer tout seul. Si vraiment il y a des problèmes, je commence avec des choses simples, puis je vais augmenter la difficulté. Dans la consigne est la même pour tous, et après j'adapte. Le cadre c'est le même, j'explique le but, mais après j'adapte donc.
2. Parfois je réduis le travail ou je leur laisse le temps. Certains HP qui sont très forts en maths, y a des petits défis à faire. Mais c'est pas toujours les plus persévérants et c'est aussi un défi sur deux niveaux pour eux : les défis de faire la tâche et le défi d'être persévérant et d'aller au bout même quand ça ne va pas tout seul. Souvent c'est un problème pour eux. Il faut être un peu derrière, les bousculer et leur dire, mais t'es capable, allez, mets en place tout ce que tu sais, persévère, recommence, 10 fois si y faut. Tandis qu'un élève qui aura moins de facilité, on fait en mise en commun et on les aiguillera.

3. Ils travaillent en classe à leur table, après y a la table derrière et les corridors. J'utilise très souvent les corridors. Alors pour l'instant c'est pour les bricolages. Mais il y a aussi les bancs.
4. Ça dépend quoi. On a construit un cahier d'orthographe qui les aide comme référence. Je leur ai donné un ouvrage de 7^{ème} chut, qu'on utilise déjà. L'important c'est qu'ils fassent l'effort d'aller dans leur référence de manière autonome. Ils ont le dictionnaire, le Bescherelle... En mathématique c'est plutôt moi ou un camarade-référent auquel ils peuvent aller demander.
5. Je peux leur ouvrir la bibliothèque aussi. Je fais ça souvent. Après j'ai beaucoup de livres en classe pour les sciences par exemple. Je les pousse à s'aider entre eux. Les ordinateurs c'est encore difficile pour eux, donc je n'utilise pas trop. Après mettre moi-même des choses là-dessus, t'oublies. Ce n'est pas mon truc et j'ai juste pas le temps. Je prends ce qui existe.
6. J'utilise un peu toutes sortes de stratégies, ça dépend de la situation. Parfois patauger ça fait du bien, parfois un petit coup de pouce aussi, il y a de tout. Répondre par une question ça se peut aussi, mais c'est toujours une forme d'aide, la question est toujours ciblée. Ou alors ça peut être « est-ce que tu connais le mot dictionnaire » ?
7. Les plénums longs font que tu perds une partie de ton auditoire rapidement. Je fais ça rapidement et les lance dans l'activité. En sciences je commence souvent par une énigme, après ils doivent chercher en groupe. C'est varié. Mais c'est vrai que les longues séances au tableau c'est rarissime. Tous les élèves qui ne sont pas des auditifs, tu vois très facilement leur regard voyager.
8. J'adore leur poser des questions et les faire réfléchir. Ensuite, pour celui qui n'a pas de pistes et qui ne sait pas comment s'y prendre, un petit coup de pouce. Les

laisser patauger un petit moment, mais pas trop, parce que certains finissent par se noyer. Et pis au bout d'un moment on les connaît nos élèves j'entends, on sait s'ils vont réussir à sortir de l'eau ou pas, hein. Et à ce moment-là soit il y a des regroupements ou soit une mise en commun au tableau pour donner un coup de pouce. Je leur donne des fois davantage de temps, mais pour faire quelque chose, pas pour patauger. La pataugeoire, ça dure un petit moment, mais pas trop.

9. Je fais des plans au tableau par jour. Souvent le groupe autonome peut suivre au tableau et moi je travaille avec un autre groupe.
10. Ben tout a un rapport avec la vie scolaire, bien entendu. Ce qui est important pour moi c'est de se plonger dans la tâche, de s'y plonger et d'être autonome. Souvent en science j'utilise les questions des élèves et on approfondit ça en classe. Après, il y a le programme à suivre et je ne vais pas justifier chaque chose que je dois enseigner. J'avoue, je fais efficace, je vais à l'essentiel. Après c'est aux élèves de faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà. Après quand on me réclame des sorties au musée, j'y vais, car j'adore ça.
11. Oui, écoute, l'occasion fait le larron. Je ne les fabrique pas exprès pour, je te dirais. Voilà. Si j'estime que tout à coup je peux faire un lien avec cette tâche, ben je fais. Après si je n'en vois pas je fabrique pas. Je prends au vol ce qui vient. Je ne me complique pas la vie.

JULIETTE

Questions liées au parcours de l'interviewé

Année scolaire : dernière année scolaire (11H), mais niveaux individuels qui demandent le programme de la 6H à la 11H (voir plus loin).

Depuis combien exercez-vous la profession d'enseignant ? _____ 13 ans

Combien d'enfants HPI diagnostiqués avez-vous rencontrés dans votre classe ? _____ 4

Pratiquez-vous la différenciation depuis le départ ou cette « méthode » est-elle arrivée après ?

Les élèves n'ont pas le même niveau scolaire, la différenciation est guise dans cette classe.

Observations de l'enseignant par rapport aux élèves HPI rencontrés :

Rapport avec l'élève : ça fonctionne très bien, car j'accepte qu'ils sachent plus que moi. Je les mets en valeur et j'écoute ce qu'ils ont à me dire.

Intégration dans la classe : Ils sont là pour les autres et les autres sont moins là pour eux. Mais c'est dû aux problématiques personnelles. À part ça, ils sont très bien intégrés dans le groupe.

Évolution des apprentissages : Ça dépend des caractères et de la motivation. Ils sont tous capables, mais quand il y en a un qui ne veut pas avancer, c'est dur de le pousser. Après, ils ont quand même de bonnes compétences pour faire des apprentissages. Ils ont tous réussi à en avoir un.

De manière générale : Je pense que ma manière de faire fonctionne bien avec eux et qu'ils sont plus heureux que dans les classes où ils étaient avant.

Note sur le contexte d'enseignement

L'enseignante enseigne dans une classe spécialisée faisant partie d'une institution où des adolescents sont placés pour diverses problématiques, souvent d'ordre familial et comportemental. Les élèves ont entre 15 et 18 ans. La classe comporte 12 élèves.

Qu'est-ce que la différenciation ?

C'est avoir des programmes scolaires à moyen terme prévu pour eux à leur niveau. C'est être attentif à la façon d'apprendre des élèves (visuels, auditif), faciliter les apprentissages dans les canaux développés. Mes élèves dont la vie est déjà compliquée, j'essaye de favoriser ce qu'ils savent déjà faire naturellement bien.

Qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?

Les adolescents HPI, sont des élèves qui sont bons partout, dans le sens qu'ils ont une capacité d'une compréhension du groupe, ils sont bien intégrés parmi les autres. Ils les regardent d'une façon sensible. Donc pour une institution avec des ados c'est des élèves intéressants, parce qu'ils ont cette sensibilité différente. Ils comprennent les choses très vite.

Ils sont sensibles. Après ils n'expliquent pas du tout ce qu'ils font. Il faut leur dire c'est juste, point. Il n'y a pas d'exigence d'explication quand c'est ces élèves-là, en particulier. Après, de ce que je sais des HP, j'essaye de vérifier si je peux être la personne de référence dont ils ont besoin par rapport à leur angoisse de croiser des gens qui disent qu'ils ne savent pas. Donc je leur demande de manière assez cash s'ils veulent ou ils ne veulent pas, qu'ils peuvent chercher tout seul, qu'ils peuvent m'expliquer quelque chose et c'est chouette, donc ils ne vont pas avec moi avoir un enseignant qui va leur dire « mais vous croyez que vous savez »... Moi je leur dis qu'ils savent plus que moi et ça se passe très bien.

1. Si c'est des élèves qui ne sont pas en échec scolaire, donc si on ne les a pas stigmatisés comme étant différents, donc ils sont assez contents, s'ils peuvent travailler avec les autres, ben je les laisse. Comme ils n'aiment pas expliquer, je ne vais pas les laisser comme leader pour expliquer les choses. Par contre,

je vais plutôt utiliser les autres pour qu'ils ne soient pas toujours sous mon regard. J'utilise les autres pour les motiver un peu. C'est des grands (15-16 ans). Suivant le groupe je vais expliquer et montrer. Mais quand ils sont tout seuls, je vais adapter ma manière de faire : je vais vérifier s'il veut entendre ou voir.

2. En général, dans mes tests, le temps ne rentre jamais en considération. Ils n'auront pas toujours le temps, donc on va travailler à être efficace après coup.
3. Dans ma classe il y a 2 espaces différents où ils peuvent à l'abri du bruit. Mais les élèves HP que j'ai eus n'avaient pas besoin spécialement de s'isoler pour travailler.
4. Les élèves que j'ai eus n'avaient pas de demandent particulière quant aux outils à utiliser. Les HP que j'ai eus n'avaient pas d'autres problématiques. Dans le profil des élèves que j'ai eus, ils n'avaient pas du tout le même caractère. J'ai eu un HP qui voulait faire absolument ce qu'il voulait. Il avait une facilité à tout faire : sport, théâtre. Le reste des choses l'ennuyait. Un autre est resté longtemps en classe et il a dû travailler 4 demi-journées normalement et que des maths. Il ne faut pas être dans l'agacement quand un de ces élèves vous dit que vous vous êtes trompés. Ces élèves-là sont distingués par leur potentiel intellectuel, mais tous les élèves sont distingués par leur caractère. Donc pour moi c'est un truc en plus, mais ce n'est pas le plus important.
5. En début d'année je teste les affinités : certains vont bien s'entendre en pair, en petit groupe ou individuellement. Je vais vérifier surtout sur l'estime de soi que je vais vérifier de quelle manière ils vont travailler.

6. Ce que je vais faire c'est leur demander une explication. Je vais essayer de peser l'efficacité versus un chemin complètement détourné. En math je leur demande jamais comment ils ont fait, car ils sont incapables de m'expliquer. Mais s'ils n'arrivent, je vais leur demander de jauger une technique que je leur demanderais d'appliquer, de donner une chance à la technique versus leur façon de faire, s'ils ne sont pas efficaces. Donc ça veut dire que je vais essayer de leur vendre, de faire la promotion d'autres façons de faire. Mais je n'impose jamais la façon de faire, ni en français, ni en maths. Mais je leur demande que ça doit être efficace.
7. J'ai fait beaucoup de gestion mentale, donc je suis sensible aux manières de faire des auditifs et des visuels. Avec les HP, je n'ai pas assez d'expérience pour savoir s'ils sont l'un ou l'autre. Je m'adapte à chaque élève. Tout le groupe peut très bien commencer à faire sans avoir à écouter une deuxième fois.
8. Les élèves HP que j'ai eus sont tellement différents. Ils n'ont aucun lien, si ce n'est cette façon de pouvoir répondre. Si la question est trop vague, ils feront des détours pour expliquer les choses. En général, s'il n'y a pas de problème d'estime de soi, je vais les laisser se tromper et se débrouiller pour trouver la réponse. S'il y a un problème je vais les guider davantage.
9. Mon objectif c'est qu'ils aient envie. J'ai un plan à moyen terme sur 2 mois. Il y a des plans de semaine pour être sûr que tout soit fait, mais c'est moi qui l'a, les élèves ne l'ont pas. Les élèves aiment bien commencer la matinée en sachant comment doser leurs efforts. Je vais leur dire donc qu'on va faire ça, ça et ça parce qu'ils veulent savoir quand ils pourront lâcher et ne plus devoir donner. Les élèves HP n'ont pas de demandes spéciales. Ils ont la chance ici d'être intégré, ils ne sont pas si différents, vu qu'ils sont tous bien différents. Par contre vu qu'il est sensible au groupe, il va accepter plus facilement la

différence. C'est des élèves sympas avec les autres, alors que les autres sont pris par leurs problématiques personnelles et moins sympas avec les autres. C'est les rares élèves qui s'occupent vraiment des autres.

10. La contextualisation des apprentissages est liée quand même au programme parce qu'il y a des choses qu'on doit voir absolument. Je vais plutôt mettre en avant le côté plaisir. Je ne vais pas justifier par le PER tous les objectifs que l'on doit suivre. Ce n'est pas le programme pur et dur. En mathématique, la vie courante demande quand même des maths. Il faut distinguer la vraie question de savoir à quoi ça sert. Après ils peuvent beaucoup choisir, approfondir. Ce n'est jamais pour le lendemain, car je dois me retourner un peu. Et sur l'ensemble de la semaine, ils ne font pas tous la même chose. Donc sur la différenciation, ils peuvent tout faire. Comme un PowerPoint sur une règle d'orthographe, ce qui fait qu'ils vont faire aussi de l'informatique. J'arrive souvent à trouver des scénarios où ils ont envie de faire quelque chose et puis finalement ils ont appris un truc qu'ils n'auraient pas voulu apprendre si ça n'avait pas été présenté comme ça.

11. J'ai tout à fait les moyens de faire de l'interdisciplinarité. On arrive très vite à proposer un cours qui va leur plaire. Mais faire des projets sur un long terme c'est difficile. Je vais faire beaucoup de français et des maths en début d'année, car des élèves se présentent à des examens assez vite. Après je propose des sujets intéressants. Après tous les élèves ne sont pas là de manière assidue, car ils peuvent être en stage. Mais par exemple du théâtre, je n'en fais pas, car on n'aurait pas le temps de terminer.

Questions liées au parcours de l'interviewé

Année scolaire : 5-6-7-8H

Depuis combien exercez-vous la profession d'enseignant ? 23 ans

Combien d'enfants HPI diagnostiqués avez-vous rencontrés dans votre classe ? 6

Pratiquez-vous la différenciation depuis le départ ou cette « méthode » est-elle arrivée après ?

Une différenciation s'est mise très vite en place. C'était justement l'objectif de cette période, leur permettre de souffler un peu et de mener des projets motivants. / Sinon, prof de soutien donc la différenciation fait partie intégrante du métier.

Observations de l'enseignant par rapport aux élèves HPI rencontrés :

Rapport avec l'élève : constructif, motivant

Intégration dans la classe : ils étaient là de leur plein gré et se sont donc investis d'une belle manière dans le groupe

Évolution des apprentissages : être reconnu pour ce qu'ils sont leur a permis de gagner en confiance dans leurs apprentissages

Note sur le contexte d'enseignement

« Soutien pour le groupe des enfants qui ont des facilités »

Cette enseignante de soutien a eu une carte blanche dans un collège public pour former un groupe de travail composé uniquement d'enfants HPI. Durant 2 ans ils se sont vu une période par semaine (les mêmes élèves) et ont pu mener des projets hors cadre, lié à leurs intérêts. Parfois ils se retrouvaient aussi à midi et faisaient parfois des sorties culturelles, car une période par semaine ne suffisait pas pour mener à bien certains projets.

Qu'est-ce que la différenciation ?

C'est à l'adulte de s'adapter à l'enfant et pas à l'enfant de s'adapter au système. Donner des objectifs clairs et atteignables pour l'enfant.

Qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?

C'est un enfant qui se sent et qui se voit différent. Qui en souffre parfois, parce que socialement ils sont à des années-lumière des autres dans leur manière d'être, de concevoir le monde et dans leur sensibilité. Ils ne supportent pas l'injustice. C'est des élèves qui souvent peuvent souffrir de solitude ou s'en contenter. Ils vivent dans leur monde. Pour certains, ce n'est pas un souci, parce qu'ils s'adaptent, pour d'autres, c'est plus problématique d'être décalés.

1. Alors on avait des objectifs à court et à long terme. Le tout était explicité. Un objectif était propre au fil rouge qu'on suivait avec la petite équipe, c'est-à-dire justement mettre en place un projet qui puisse être ensuite présenté à la classe en fonction de ce qui les intéresse, mais aussi du degré d'accessibilité par rapport aux autres. Donc ça, c'était l'objectif qu'on finalisait à long terme. Il y avait des objectifs à court, c'est-à-dire des objectifs qui étaient par rapport aux exigences de l'école et à comme eux ils les vivaient, comment ça se passait dans leur tête. Donc c'était un petit peu..., bon, ben en une période ce n'était pas toujours suffisant, naturellement, mais on faisait un petit peu cette transition entre comment eux en tant qu'écoliers ils pouvaient remplir leur contrat d'écolier. On regardait comment combiner les exigences de l'école leurs manières de concevoir et de trouver quelque chose de viable entre les deux. J'étais un petit peu l'intermédiaire entre l'enseignant, l'élève et ce qu'on pouvait mettre en place. J'étais parfois la confidente, mais dans tous les cas une aide, une personne de référence.

2. Comme on différencie complètement par élève, c'était juste pas possible de donner... quelque part je ne voulais pas de ça, vu que je les accueillais durant la leçon chacun en tant que tel, chacun à part entière. Ce n'était pas du tout un but en soi de leur donner un objectif commun avec un temps commun.
3. On avait toujours un moment commun pour faire un bilan, mais en cercle. Puis selon ce qu'ils travaillaient, chacun se dispachait pour travailler à son projet avec ses objectifs, son rythme.
4. Oui on avait plein de matériel à disposition. Dans ma salle de soutien, il y a un ordinateur, des iPad, des bouquins, enfin tout ce qu'on trouve dans une salle de classe. Et puis ils pouvaient naturellement aller dans leur classe sur l'ordinateur pour aller chercher des informations. Il y avait une certaine liberté de gestion du matériel et du temps en fonction des besoins de chacun. L'autonomie était très bien gérée, vu que ce qu'ils faisaient les intéressait.
5. L'entre-aide se faisait beaucoup à travers le travail de groupe ; ils pouvaient s'écouter les uns les autres, s'entendre sur des sujets qui n'étaient pas du tout abordés dans le cadre de la classe : comment tu vis ça, comment ça se passe dans ta tête, à quoi ressemble ton quotidien... Enfin toutes ces choses. Quelque part ils se sentaient reconnus. C'est même allé plus loin, j'ai même eu des demandes de ces élèves de pouvoir aider les autres, justement, c'est des élèves qui ont même été plus que demandeurs, parce que même si après il y avait plus le groupe soutien pour ces élèves-là en soi, ben ils venaient aussi parfois coacher les plus petits, donc c'était un petit peu un compromis qu'on mettait en place avec les enseignants qui étaient tout contents aussi, car elle, elle a tellement vite lue qu'elle s'ennuie, qu'est-ce qu'elle fait, ben hop quand ils avaient des petits moments, ils venaient coacher les plus petits et se sentaient aussi utiles quelque part. Et puis j'en ai même un qui continue à venir, qu'est en 11^{ème} et puis il finit à 11h certains matins. Même s'il lui reste 20mn le temps de prendre son bus, ben il continue à venir aider les petits. Moi je trouve ça assez génial. Je n'ai pas demandé d'autorisation à gauche à

droite, je l'accueille, il est content il est là et puis voilà. Donc c'est assez sympa.

6. Je dirais plutôt qu'avec ce petit groupe-là j'avais les moyens de leur donner des pistes, quelque part. Donc, que ce soit par rapport à leur organisation, par rapport au matériel utilisé et puis plutôt que de les laisser se dépatouiller, ben on était là pour cibler aussi sur chacun, donc c'était vraiment donner des pistes, peut-être répondre à une question par une autre, parce qu'ils étaient tout le temps à entrer dans le jeu, à vouloir comprendre, donc quelque part c'est un petit peu les orienter, aussi en leur donnant les moyens à eux de trouver les outils nécessaires pour eux-mêmes arriver au bout du truc quelque part. Mais pas les laisser se dépatouiller en tout cas, c'est déjà assez le cas en classe. Donc j'avais les moyens de faire autrement. J'étais là pour eux, pour m'adapter à eux. Ils étaient très humbles, reconnaissants et contents de voir qu'il y avait aussi une évolution pour eux. Vraiment.
7. D'abord, il était important que je sache comment ils fonctionnent dans leur tête et puis certains avaient bien du mal à me dire comment ils arrivaient à acquérir les choses. Donc quelque part je donnais une piste pour tous et puis ensuite je m'adressais à chaque élève en m'adaptant en fonction de sa manière d'être, de fonctionner, parce que c'est vraiment des fonctionnements qui sont propre à chacun. Et c'est vrai que pour le même déficit, qu'après que chacun personnalisait, j'avais l'impression d'avoir des élèves qui travaillaient sur tout autre chose, donc c'était vraiment des consignes globales, mais succinctes, mais ensuite peut-être ciblées sur comment fonctionne chacun et moi pour l'aiguiller, lui donner 2-3 pistes au mieux.
8. L'idée était de les laisser le plus libre possible. Ça me rappelle un élève qui est parti sur la chimie et puis qui était passionné, enfin qui est toujours passionné de chimie et qui voulait présenter son exposé aux autres, du degré 3 à 8H. Et il était compréhensible peut-être une seconde et demi pour un élève de 3^{ème}. Donc quelque part, l'idée c'était de le faire avancer, de fixer

certaines objectifs par rapport à ce qu'il voulait présenter, puis ensuite de lui montrer par des petits flashes dans sa classe ou nous en groupe qu'il y avait des choses qui étaient vraiment formidables, mais beaucoup trop fouillées et compliquées pour être compréhensibles. Donc il y avait aussi de sa part des recherches, du travail mis en place, et parfois, ben voilà, expérimentation, essayé pas pu, il faut que j'adapte. Il a dû toute l'année s'adapter, mais à la fin j'aurais pu en pleurer, par qu'il a fait un exposé qui était merveilleusement accessible et il a pu le proposer à chaque classe avec des différenciations qu'il a lui-même trouvées et qu'il a comprises surtout parce que pour lui c'était inconcevable qu'on ne puisse pas comprendre des choses qui parfois ne sont pas évidente pour moi non plus, car mes notions de chimie j'ai du aller revoir 2-3 trucs, quoi.

9. Plus qu'un plan c'était un objectif défini entre eux, moi et l'enseignant. Donc l'idée c'était de s'organiser, prendre du temps s'ils le voulaient. Donc parfois certains investissaient du temps pendant le weekend, parfois c'était après l'école parce que les devoirs étaient trop vite faits. Chacun organisait son truc. Plus que par plan c'était en définissant ce qu'ils voulaient à la fin et à quoi ils voulaient arriver. Ou d'une leçon à l'autre et après, je présente, je regarde comment ça se passe, où j'en suis. Alors c'était chouette, parce qu'ils étaient super contents de voir où en étaient les autres, pis il y avait souvent des remarques très constructives. Donc c'était plus par objectif personnel que par plan imposé.
10. Ben voilà l'idée c'était de faire des liens. Entre ce qu'ils sont eux, comment ils appréhendent les choses, ce que demande l'école, comment ils s'y retrouvent. Donc ouais c'était vraiment ça : donner un petit peu du sens. Et puis leur montrer la chance qu'ils ont quelque part, cette différence-là c'est un cadeau, et pour certains ce n'était vraiment pas une évidence que c'était un cadeau. Et j'ai eu des témoignages de parents qui disaient : mais une période par semaine, ce n'est pas grand-chose, mais qu'est-ce que ça fait du bien d'être reconnu, pas parce que tes chaussures ne sont pas rangées à sa place, mais

parce que quelque part on fait appel à ton potentiel et qu'on te demande ce que tu veux en faire pendant cette période. Alors c'était un petit peu ça quoi.

11. On est en plein dedans quelque part, exactement. Dans ces projets-là, parfois c'était guidé par le prof, mais souvent c'était un sujet que l'enfant voulait faire connaître aux autres. Mais c'est vrai que c'est vite interdisciplinaire. Je fais du français, je fais de l'expression orale, etc. Mettre des liens et donner du sens, quelque part à mon métier d'apprenant avec mes différences, c'est vraiment un petit peu dans ce sens qu'on a abordé ces rencontres. J'avais parfois durant les sorties culturelles, on est allé à Lucerne au musée des transports pi dans le train ils sortent tout de suite du lot ; c'est assez génial, j'entends, ils s'asseyent, ce n'est pas la foire d'empoigne, puis ils te parlent de sujets et de trucs et de machins pis t'as souvent les gens à côté qui se disent, mais c'est qui ces enfants, ils sont bizarres, ils sont intéressants, tiens, ils connaissent ça... ben c'est assez marrant, quoi. Mais voilà c'est des enfants qui ont vraiment faim et qui ont bien vécu ça e manière générale.

MALOU

Questions liées au parcours de l'interviewé

Année scolaire : _____ 3-4H

Depuis combien exercez-vous la profession d'enseignant ? _____ 38 ans

Combien d'enfants HPI diagnostiqués avez-vous rencontrés dans votre classe ? _____ ne
sais pas

Observations de l'enseignant par rapport aux élèves HPI rencontrés :

Rapport avec l'élève : souvent compliqué

Intégration dans la classe : ça dépend, mais c'était plutôt compliqué

Évolution des apprentissages : ont de la peine à entrer dans l'écriture, mais sont bons ailleurs

De manière générale : ces enfants sont pour moi comme les autres, mais souvent ils ont des comportements plus compliqués. Ils ont besoin d'un cadre plus important.

Note sur le contexte d'enseignement

Cette enseignante travaille dans un collège public en ville.

Qu'est-ce que la différenciation ?

C'est un mot un peu compliqué pour dire quelque chose de plus simple. C'est savoir s'adapter à ses élèves.

Qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?

C'est un enfant qui a des capacités supérieures dans plusieurs domaines et qui a de la peine à s'adapter à son entourage social. Cela engendre de nombreux conflits.

1. Lorsque je lance mes élèves dans une activité, je leur dis la consigne, pis ils y vont. Si vraiment ils ne comprennent pas, je répète, puis ils me redisent avec leurs mots ce qu'ils ont compris. Après, expliquer l'objectif, je ne le fais pas. Ils ne comprennent pas ce que j'attends d'eux, ça compliquerait un peu trop pour eux. Ils découvrent en faisant, c'est comme ça que je préfère enseigner.
2. Normalement, ils ont le temps pour finir ce que je leur demande de faire. Si vraiment y en a un ou une qui est en retard, je demande aux plus avancés de l'aider. Comme ça on peut continuer la prochaine activité. Après, le problème c'est que c'est toujours les mêmes qui ont fini en premier. J'ai toujours du travail en plus prévu pour ceux-là. Comme ça, les autres ils ont le temps. Oui, je laisse le temps.
3. Ils ont tous leur pupitre. C'est principalement là qu'ils travaillent. Après, j'ai les ateliers, c'est les tables là-bas. Mais en début d'année, je n'y vais pas beaucoup. Ils doivent s'habituer à devenir autonomes. Quand ils travaillent en groupe, c'est difficile au début. Il faut cadrer souvent, pis on n'avance pas beaucoup. Après, ils peuvent se lever pour boire, des fois on fait des exercices pour s'étirer les muscles. Bon, après je sais que peut-être je ne suis pas parfaite, mais c'est ma technique. Mes 3H, ils doivent s'habituer à plus jouer. Ce n'est pas si simple.
4. Ben, ils ont leurs références collées sur leur sous-main, 2-3 livres, mais ils n'arrivent pas encore à aller chercher les infos tout seuls. En maths j'ai les réglottes qui aident à compter les unités, les dizaines. Et aussi dans la classe on colle les nouveaux mots.
5. Alors là, ça dépend pour chacun. On a plein de livres dans la classe. Les ordis, ce n'est pas mon truc, donc ils n'y vont pas trop. Mais sinon ils lèvent la main et je viens les aider à leur table. Après, si je me souviens bien, les

enfants HP ne posaient pas trop de questions. Ils avaient plutôt compris assez vite et après il fallait les reprendre parce qu'ils faisaient les zouaves.

6. Oh la la , ça c'est aussi différent par rapport à chacun. J'essaye quand même de les aider quand ils ont une question. Les laisser patauger, c'est pas trop mon truc. Après ils savent plus trop ce qu'il faut faire, et ils font d'autres choses et ça dérange. Je préfère les aider donc. Après, de nouveau. Les enfants HP qui étaient dans ma classe, déjà, je comprenais pas trop leurs questions quand il y en avait, ça parlait toujours d'autre chose. Mais sinon ils se débrouillaient très bien tout seuls.
7. Ça dépend. Quand on commence une nouvelle matière, ça prend plus de temps au tableau. Après, ils travaillent d'abord tout seuls à leur table. Les années où j'en ai beaucoup, j'essaye de les faire travailler par deux : un qui est bon avec un moins bon. Comme ça ils peuvent s'aider et moi j'arrive à suivre le fil de ma journée. Sinon, ça va dans tous les sens. Pour les enfants HP, ça je peux vous dire qu'ils travaillaient souvent seuls à leur table. C'est des sacrés bavards. Ils dérangent tout le monde sinon.
8. Je trouve très important de les laisser se tromper, mais pas trop non plus. Il faut savoir doser. Alors après je les aide en les mettant sur le bon chemin. Mais c'est différent un peu pour chacun.
9. Alors, chaque jour y a un nouveau plan au tableau avec les choses principales à faire et les choses facultatives, pour les avancés. Comme ça tout est noté, les fiches à faire, les devoirs à corriger. C'est de nouveau toujours les mêmes qui finissent tout en premier. Mais pour ceux-là, il y a toujours des activités, des jeux en plus. Et ils lisent beaucoup. C'est important la lecture.
10. Donc pour moi, l'école ça a du sens pour apprendre à écrire, à lire, à calculer. J'utilise des anciennes méthodes et des nouvelles où tout est préparé.

J'imagine qu'ils ont fait ça en y mettant du sens. Après si vous parlez des centres d'intérêt des enfants, en science et en dessin on fait pas mal avec les saisons, on parle de choses qu'ils voient, on essaye de répondre à des questions qu'ils posent. Après, j'avoue que je ne me casse pas la tête. Quand il y a un truc qui vient, je le prends, sinon, je ne vais pas le chercher. C'est du travail quand même.

11. Alors là, je n'ai vraiment pas le temps de me lancer là-dedans. J'ai vu des collègues travailler comme ça, mais elles sont jeunes, et vives. Moi j'ai plus envie, ça prend vraiment beaucoup de temps. Alors non, je ne fais pas de projet interdisciplinaire.

MARTINE

Questions liées au parcours de l'interviewé

Année : 3H à 11H

Depuis combien exercez-vous la profession d'enseignant ? 23 ans

Combien d'enfants HPI diagnostiqués avez-vous rencontrés dans votre classe ?
chaque année 5 à 6 / 20

Pratiquez-vous la différenciation depuis le départ ou cette « méthode » est-elle arrivée après ?

C'est la base pédagogique de cette école : chaque enfant à un projet pédagogique, des objectifs adaptés à son niveau.

Observations de l'enseignant par rapport aux élèves HPI rencontrés :

Rapport avec l'élève : ça s'est toujours bien passé. On est vraiment à l'écoute et on reconnaît leur différence. Ça change tout. Ils se sentent bien ici.

Intégration dans la classe : Ils sont acceptés par tous et aident beaucoup dans le groupe, car ils comprennent vite les problèmes entre les enfants et aident à régler les conflits.

Évolution des apprentissages : Chacun a son rythme et il évolue bien. Ils apportent des choses farfelues parfois, mais c'est très intéressant pour tout le monde. Ils n'ont pas de problèmes scolaires en général, même si certains peuvent être lents parfois dans les branches des langues.

De manière générale : ce qu'on fait ici, c'est vraiment adapté pour eux. Ils sont bien.

Note sur le contexte d'enseignement

Cette enseignante travaille dans une structure privée inspirée de la pédagogie Freinet. L'école accueille 20 élèves de 6 à 16 ans (école obligatoire). 2 « étages classes » de la maison accueillent les élèves : les plus jeunes se trouvent à un étage et les plus âgés à l'autre pour les apprentissages. Pour le reste, des activités proposées par l'école, le mélange entre les

enfants est favorisé : ils cuisinent et mangent ensemble à midi, journée sportive, camp théâtre et camp de marche se font avec toute l'école.

Qu'est-ce que la différenciation ?

Je dirais que ce n'est pas l'enfant qui s'adapte au système, mais le système qui s'adapte à l'enfant.

Ça veut dire que nous ici on s'adapte vraiment à chaque enfant.

Donc chaque enfant est différent, chaque enfant a un autre besoin et nous ici on travaille vraiment dans le besoin personnel de chaque enfant.

La différenciation va de soi à ce moment-là.

Qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?

Pour moi les premiers signes je les vois dans sa réflexion je le vois dans les langues très souvent, mais pas tout le temps dans l'apprentissage du vocabulaire dans la réflexion des verbes, très vite les verbes séparables par exemple en allemand, faire une phrase très longue.

Je le vois aussi dans les discussions en général, ils trouvent vite l'essentiel.

Il trouve aussi les parallèles, ils ne dévient pas dans des trucs complètement différents, ils sont extrêmement rapides en mathe, surtout à l'oral.

Ils sont en général nuls en livrets, dans tout ce qui est apprentissage pur et dur. Ils n'ont jamais appris à bosser et ce sont des enfants avec une sensibilité extrême.

Donc à 10 ans ils peuvent te faire un travail d'un gamin de 14 ans. Et aime pleurer comme un petit garçon de cinq ans.

1. Je ne fais aucune différenciation. Je regarde les élèves et quand je vois qu'il y en a un qui n'a pas compris je lui explique autrement. Mais en principe le HP y a déjà compris, il est déjà au travail. Je ne fais pas vraiment la différence entre

HP et les autres élèves, du fait qu'il y a six niveaux dans ma classe pour 12 élèves. Chacun a de toute façon un autre niveau, mais très souvent le HP travaille avec des élèves plus AG. Acheter comprend la consigne au quart de tour. C'est plutôt les autres dont je vais m'occuper un peu plus. Je vais leur réexpliquer, leur faire un dessin s'il faut, il y a d'autres enfants qui ont beaucoup de difficultés. Chaque élève à son propre objectif et c'est clair que les objectifs des hauts potentiels sont déjà de nature plus élevée. Les autres subissent la scolarité, alors que le petit gaillard haut potentiel il a déjà ses idées, il sait déjà ce qu'il veut faire. Donc c'est moi par compte qui doit fixer les objectifs par rapport au travail de drill. Donc c'est-à-dire le vocabulaire, tout ce qu'il n'aime pas faire là je dois parfois un peu me battre pour que j'obtienne moi ce que j'ai fixé pour lui. Mais en général, le niveau est excellent, malgré ses lacunes. Pour les livrets il se débrouille autrement, il ne les a jamais appris; il se débrouille avec la logique. C'est énervant, mais c'est comme ça. C'est eux qui se fixent leurs propres objectifs et si je vois que dans leurs propres objectifs y'a pas les miennes, parfois je discute avec pour que cela devienne le leur, ou au pire je les impose je dis maintenant tu fais les livrets. Ça peut aussi arriver. Je parle des livrets, car c'est l'exemple clé de tous les hauts potentiels.

2. Ça dépend. Parce qu'en principe par exemple je donne un exemple : on a été au camp de ski et ils doivent écrire un texte. Alors les hauts potentiels ils vont très vite écrire un texte super, probablement assez court, hein, par ce qu'ils ont déjà dans l'idée qu'ils doivent recopié. Donc ils ont déjà toute une stratégie, mais très intéressant avec un vocabulaire choisi. Ils vont, c'est très rapide. Après quand il faut recopier ce même texte qui est plus court que celui des autres ça prend trois fois plus de temps. Mais si tu vois le tout ils ont commencé plus ou moins tous en même temps est terminé tous en même temps. Mais pour copier quelque chose : ça sert à quoi ? Pourquoi je dois le faire ? Mais c'est pour faire un joli cahier, pour avoir un... Écrire le premier jet c'est hyper rapide. Après voilà, je laisse le temps je dis parfois fait autre chose, reprend ça ou je mets un délai : voilà tu as jusqu'à vendredi pour

terminer ça, à toi de gérer à quel moment tu veux le faire. Oui il y a des moments je n'ai pas vraiment le temps il y a des moments où ils sont hyper rapides. Copier, colorier, tout ça ce n'est pas leur truc. Alors là ils perdent énormément de temps. Mais quand tu vois la totalité, ils font encore partie des plus rapides. Mais là, je ne les pousse pas. Parce que je sais qu'il déteste. Je me mets des limites ou je leur mets un ultimatum : ça doit être terminé, mais ils n'aiment pas, ils n'aiment pas copier. Je dirais que 80% des hauts potentiels ont les mêmes signes, les mêmes intérêts finalement : mais ça me sert à quoi... toujours : mais ça me sert à quoi. Si j'ai compris, pourquoi je dois encore faire un exercice ? Mais des fois quand je leur demande de copier une page avec une jolie écriture, déjà jolie écriture pour les hauts potentiels ouhou vu qu'ils ont toujours évité l'écriture, mais voilà, je ne sais pas si ça répond...

3. Non, ça dépend si c'est un au potentiel très bavard j'essaye de le mettre avec un autre calme que ce soit au potentiel c'est égal, parce que tu es souvent très bavard. Donc j'essaye de ne pas mettre au potentiel ensemble pour ça par contre dans le travail je les mets souvent ensemble. Parce que si j'ai un au potentiel dans son travail de groupe ou c'est sous forme de coach ou c'est lui qui va tout faire et l'autre il ne va pas suivre, il ne va pas comprendre. Sinon il se déplace beaucoup chez moi dans la classe. Il y en a toujours un debout. C'est un peu comme dans une famille où ils font des devoirs. Tu vois il faut imaginer comme ça : une famille qui font des devoirs et en a un debout, tu en as un qui va aux toilettes, il y en a un qui va boire, un qui regarde par la fenêtre aussi.
4. Ils sont assez doués pour faire des recherches sur Internet. Donc ça c'est parce qu'ils ont un très bon niveau de lecture et aussi un bon niveau de vocabulaire. Ils peuvent sur Wikipédia trouver des informations. Je ne laisserai pas n'importe qui chercher une information sur Wikipédia, parce que je sais que sinon c'est peine perdue. Sinon ils ont exactement le même matériel que

d'autres dans l'école. Actuellement, j'ai un élève en huitième. Il est très jeune, il a été avancé d'une année, il est vraiment très jeune. Alors lui le matériel de maths il va le chercher dans la classe de Monique, dans la classe des secondaires. Il est au bout de ce que j'ai moi, et vu que tout est progressif dans le matériel Freinet, ben il va chercher le matériel en bas. Je ne fais jamais refaire un exercice à haut potentiel quand c'est compris. Tu vas dire refais un autre exercice pour voir si c'est compris. Ce n'est pas possible il va faire n'importe quoi, il va prendre des heures. Plus on les pousse plus ce sont des élèves faciles parce qu'ils sont très vite en train de déranger de faire autre chose, car ils ont beaucoup d'activités. Ce n'est pas des hyperactifs, mais ils ont beaucoup de punch, beaucoup d'énergie. Ça va hyper vite si tu ne leur donnes pas des trucs à faire. Ils vont trouver des trucs à faire absolument pas très scolaires, ou qui dérangent. Par contre plus tu leur donnes du nouveau ou des défis ou j'ai aussi des énigmes tout ça, ça ils aiment faire. Donc je n'ai pas un matériel spécifique, mais un matériel à leur niveau. Ils savent où est le matériel pour eux comme ils veulent.

5. Ils essayent la plupart du temps de se débrouiller seuls. Ils n'aiment pas poser de questions, car poser une question ça veut dire je sais pas. Ils ont beaucoup de peine. Ils préfèrent chercher par eux-mêmes. Mais ça arrive qu'ils posent des questions, mais c'est rarement sur un thème scolaire. Ils se débrouillent toujours pour ne pas perdre la face quoi, mais par contre sur le monde en général, ils posent sans arrêt des questions. Pourquoi ci, pourquoi ça, t'as vu hier aux infos, tu peux m'expliquer ? Mais sur le scolaire très rarement.
6. Bon, il y a beaucoup de situations, mais la plupart du temps j'essaye de donner un indice pour qu'il puisse trouver lui-même, mais ça, c'est pour tous les enfants. J'essaye de ne pas leur donner la réponse, parce que donner la réponse ou aider trop, c'est dans un certain sens un échec pour l'enfant et pour la confiance en soi, il faut qu'il trouve lui-même, donc j'essaye de donner

un indice et souvent pour ces enfants-là ça suffit et d'autres ils ont besoin de cinq indices.

7. Je laisse toujours aux élèves le temps qu'il faut. Je laisse beaucoup parler les élèves. Quand j'introduis un sujet, je prends le temps. La semaine prochaine, on va parler d'Hiroshima. On va donc voir s'ils savent ce qu'est une bombe atomique. Alors c'est sûr que mes HP vont arriver avec des formules. Alors moi je laisse parler, on va essayer de faire comprendre ça à tout le monde. Oui, prendre le temps. Il n'y a jamais de stress. Je n'aime pas les mettre sous stress. Il faut qu'il y ait du plaisir à faire quelque chose. Si je commence à les stresser, ça va être fini.

Tout dépend les activités, je varie beaucoup les formes de travail. Comme ce matin, on a travaillé sur le tennis, on était tous ensemble. Sinon pour les textes à copier ils travaillent seuls. Il y a des moments comme la semaine prochaine on va travailler sur l'histoire japonaise, ça va être par groupe tous ensemble, puis par petits groupes. Parfois durant toute une semaine c'est que du travail personnel et parfois ça change. Après avec les thèmes qu'on va étudier sur le Japon ils vont travailler par groupe sur la population, la nourriture, le sport... Je dirais en gros que c'est 50% seul et 50% en groupe. De toutes façons ils disent toujours la même chose à la fin « Quoi, c'est déjà l'heure ?! » Je trouve que c'est génial.

8. Je laisse mes élèves expérimenter. Avec tout le temps qu'on perd, on finit par le gagner. Et en plus ça reste. Le fait qu'on donne le temps aux enfants, qu'on les laisse se débrouiller et faire faux. Ils apprennent par leur faute. Ça n'a rien à voir avec les hauts potentiels, mais en général de les laisser se débrouiller ça prend du temps, mais après ça reste. Ils n'ont pas besoin d'apprendre des formules par cœur. Là, un haut potentiel arrive plus vite et retient encore mieux. Bon, si je vois qu'ils sont vraiment paumés et que c'est un thème qui les dépasse, ben là j'aide un peu, je change. Bon, ça, c'est Freinet.

9. Donc ils ont un plan sur 15 jours. Il y a deux parties : la première c'est le travail qui doit être fait, comme la dictée par exemple. Il y a aussi l'arithmétique, il y a vraiment des choses à faire régulièrement. Et il y a une partie où c'est plutôt des exercices à faire par deux. Et là ça doit être varié. Ce n'est pas un quota que j'aimerais avoir. C'est juste pour voir sur 15 jours, si un enfant n'a fait que des maths, je vais lui apprendre que ce n'est pas possible de faire que des maths. L'important c'est qu'ils doivent gérer le fait de faire un peu de tout. Ils ont une feuille avec leur nom et ils mettent une croix, le numéro de l'exercice. En principe tous les 15 jours je photocopie la feuille dans une autre couleur et là je regarde et je mets des urgences. « Commencer par la dictée », par exemple. Il peut y avoir mauvaise volonté, incapacité à se gérer ou la peur de quelque chose que je ne sais pas faire. Là, il faut trouver le pourquoi.
10. Oui, tout doit avoir du sens. C'est pour ça qu'on fait la règle de 3 au moment qu'on fait les repas. Si je fais ma recette pour 4 personnes et que j'ai 19 convives, ben sans la règle de 3, je ne sais pas comment je vais m'en sortir. Alors ça, ça a un sens. Il faut toujours que ça ait du sens. Bon, il y a certains drills, comme la dictée, bon ça ça a un sens, car il faut savoir l'orthographe. Et il y a les livrets. Quand je commence les calculs en colonne certains se demandent: « Mais pourquoi il fait plus vite que moi ? ». Et moi je réponds qu'il sait ses livrets et pas toi. Et donc voilà. Toujours par le sens. Parfois j'arrête les élèves quand ils travaillent et je leur dis « stop », vous arrêtez tous ! Pourquoi tu fais ça ? Ça te sert à quoi ? Et il me dit : « Je ne sais pas ». Ben tu peux arrêter alors. Tu peux même jouer au jardin. Il me regarde complètement catastrophé. Et à l'autre : « Pourquoi tu fais ça ». Parce que, je veux être bon en orthographe. C'est bien, continue. Voilà. Posez-vous la question pourquoi vous le faites. Si vous ne trouvez pas, ben arrêter, car ça ne sert à rien. Remplir des pages quand on ne sait pas, ça ne sert à rien. Je trouve qu'on ne le fait pas assez, même ici, de les remettre au centre des apprentissages, le « pourquoi » tu fais ça. Mais de nouveau, les hauts

potentiels, ils sont beaucoup plus sensibles à ce sens. Si ça n'a pas de sens, ils vont se manifester : « Pourquoi on doit faire ça ? » Des fois quand j'en ai ras le bol de justifier mon travail, je leur dis que c'est pour me faire plaisir... mais je ne le fais pas souvent. Un élève en difficulté scolaire peut faire un travail stupide, faux et le faire pendant des heures. C'est à nous de nous adapter toujours.

11. Oui, tout. Bon là ça va être le Japon. On a déjà fait la géographie, on a regardé comment on vit à Tokyo. On va travailler sur l'école, les samouraïs. Bon pour les plus jeunes j'adapte. On va faire la cuisine japonaise, donc plein de choses. On essaye de faire le plus possible. Les maths aussi, parce qu'il y a des chiffres ; les villes, l'argent. On peut trouver toujours des maths. Les proportions, mais aussi la cuisine. On a travaillé sur les nombres négatifs en commençant avant Jésus-Christ. Et les chiffres romains. Je réécris des textes plus simples pour les plus petits. Ils ont tous un thème à leur niveau. Pour les petits, ça va être la mode par exemple et le haut potentiel la religion, parce qu'il a tout de suite choisi ça. Après les autres, c'est des sportifs. Donc on leur a demandé ce qu'ils aimeraient étudier, on a fait une liste et on a regardé ce qui était faisable en petit groupe. Les gros thèmes c'est nous qui les préparons. Les groupes sont mélangés entre petits et grands. Ils en prennent des fois deux. Il y a aussi des intervenants spécialistes qui nous aident, qui viennent expliquer, animer des après-midis.

PAUL

Questions liées au parcours de l'interviewé

Année scolaire : 3-4-5H

Depuis combien exercez-vous la profession d'enseignant ? 15 ans

Combien d'enfants HPI diagnostiqués avez-vous rencontré dans votre classe ?

Beaucoup (sur demande des parents).

Pratiquez-vous la différenciation depuis le départ ou cette « méthode » est arrivé après ?

Sensible à ça depuis le départ. Envie d'amener l'enfant le plus loin où il peut aller.

Observations de l'enseignant par rapport aux élèves HPI rencontrés :

Rapport avec l'élève : très bonne relation avec chaque élève

Intégration dans la classe : très bonne

Évolution des apprentissages : s'émancipe bien dans ma classe

De manière générale : ma manière d'enseigner convient bien à ces enfants-là

Note sur le contexte d'enseignement

Enseignant à l'école publique dans une classe atypique de 3 degrés. Intérêt de la part des parents de placer les enfants HPI, au vu des âges différents dans une même classe.

Qu'est-ce que la différenciation ?

C'est s'occuper de chacun tel qu'il est. Être sensible à l'enfant tel qu'il est en adaptant son langage et ses exigences. C'est trouver des exercices qui pourront être faits par tous, où chacun peut se développer.

Qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?

Alors déjà c'est un enfant pour moi. C'est des super capacités dans certains domaines et puis également des grandes difficultés dans d'autres. Mais il y a surtout très grandes capacités dans certains domaines.

1. Alors c'est super important. J'essaye toujours de trouver la petite phrase qui fait qu'ils vont être créatifs durant une période. J'essaye de voir ce qu'ils savent déjà eux. Après j'ajoute quelques éléments si je vois que c'est pas très clair. Je dis très peu de choses. Je les laisse beaucoup développer leur propre pensée. Ils savent toujours ce que j'attends d'eux.
2. Ça dépend du type de tâche. Bien sûr ils sont libres, ça, c'est essentiel. Par contre, je vais faire en sorte qu'ils aient toujours de quoi faire, voilà. Pour moi il n'y a pas de « j'ai fini un exercice - tu peux aller au coin pour t'amuser », alors qu'il y a l'autre qui doit passer tant d'heures à galérer sur le même exercice. Alors dans ma tête c'est: « comment faire faire pour que chacun ait de quoi grandir de quoi apprendre de quoi s'exprimer », donc je fais attention à ça. Quand j'imagine des leçons, j'imagine toujours des suites. Si un enfant a terminé, je vais l'amener plus loin, par exemple.
3. J'ai une façon d'enseigner qui fait qu'ils ne sont pas souvent à leur table. Pour résumer la semaine, ils passent une matinée entière en forêt ou dans le village, par exemple. Donc pas du tout assis, ou très peu. On fait une période de théâtre où là ils bougent tout le temps. On fait une période de conseil, où on a un autre endroit et où on se met en cercle. Bon, il y a énormément de types d'activités et les moments où ils sont vraiment à leur place et je les trouve super importants ces moments-là aussi et du coup je les trouve très efficaces dans ces moments-là parce qu'il y a tout le reste, ça peut faire une demi-heure, trois quarts d'heure, mais c'est grand max. Après on va danser, on va chanter, on va bouger. Donc je mets beaucoup d'importance dans le mouvement, dans le déplacement.

4. Alors le matériel pour moi c'est l'humain, voilà. C'est- à dire que je vais énormément leur faire créer de choses. Par exemple ils vont imaginer des maquettes, c'est eux qui vont faire les plans qui vont amener le matériel. J'aime bien quand ça vient d'eux, encore une fois. Sinon on a une tablette, on a trois ordinateurs en classe. Et puis sinon j'ai les moyens officiels que j'utilise dans le plan. J'ai des jeux, je les sélectionne. J'en ai pas beaucoup, mais je prends ceux qui me semblent les plus parlants. Je crée aussi beaucoup de choses moi-même. Tous ces outils, ils savent qu'ils les ont à disposition et ils peuvent s'en servir librement quand ils en ont besoin. Après il faut quand même beaucoup les accompagner, les habituer à utiliser les bons outils.

5. Bon déjà je suis vraiment à disposition. Maintenant quand t'as 22 élèves, c'est sûr que tu ne peux pas tout le temps être là. C'est pourquoi je suis un fan des classes à multidegrés ; je les mélange, en fait, avec des groupes de tables. Quand un petit a une question il l'a pose au grand pour commencer. Le grand lui explique, du coup pour le grand c'est valorisant, ça lui permet de répéter des choses, ça lui permet de prendre conscience qu'il a compris des choses pi qu'il a fait une évolution. En fait, je les fais pas mal travailler par paire comme ça. Typiquement, dans l'apprentissage de la lecture, il y a des élèves en difficulté qui arrivent à apprendre avec tout ce qui est mis en place, mais pour moi c'est un plus d'avoir des copains qui transmettent leur façon de faire. Donc si le copain ou la copine à côté ne peuvent pas aider, ben ils viennent vers moi. Ou bien alors ils trouvent du matériel, mais ça dépend du type d'activité. Ils ont des feuilles plastifiées avec tous les sons, par exemple. Dans la classe, il y a aussi des tableaux auxquels ils peuvent se référer par exemple.

6. Je vais toujours essayer d'entendre leur problème, je les pousse à aller le plus loin possible, qu'ils expriment où ça bloque, quel est le problème. J'essaye d'être le plus précis possible pour donner des aides utiles. Ben voilà, après mon langage change pour chaque enfant, alors ça c'est évident. Et pi, y a un enfant avec lequel je vais prendre du matériel, un autre à qui je vais

simplement lui expliquer avec les mots. D'autres je vais faire des dessins. Je m'adapte aux élèves que j'ai en face de moi.

7. J'aime bien diversifier au maximum. La majorité des activités où ils sont dans la tâche où j'ai dit juste quelques petits mots de départ. Maintenant ça m'arrive de faire des sortes de spectacles devant la classe où j'explique avec des schémas et tout ça, et puis ils aiment aussi beaucoup, mais c'est peu souvent ça. La plupart du temps, je parle peu en fait. Je les écoute plus que ce que je dois répondre des choses.
8. Alors j'insiste beaucoup là-dessus : pour moi l'erreur est essentielle. Je ne vais pas leur poser des questions pour lesquelles j'ai déjà les réponses. Je me souviens que j'ai détesté ça quand j'étais élève où je savais que le prof connaissait déjà la réponse et il posait quand même la question. C'est une question qui sonne faux. J'aime mieux leur présenter des choses, des règles et autre. Si j'estime qu'ils peuvent trouver des réponses en eux, j'aime mieux les questions ouvertes. Typiquement, je ne vais pas faire tout pour les amener à ce qu'ils racontent que j'ai envie qu'ils disent, voilà. À force, tu induis, tu induis et quand un élève donne la réponse que tu voulais, c'est celle que tu valorises et les autres, même si elles sont intéressantes aussi, tu vas peut-être passer à côté. Ça rassure plus le prof qu'autre chose et ce n'est pas terrible. Tu ne t'adaptes pas du tout au public que tu as en face.
9. Le travail de plan ça les rend autonomes dans la gestion de leur fiche justement. Mais y a pas que des fiches dans le plan. Ils adorent ça d'ailleurs. Donc je pense que s'il y en n'a pas trop, ça peut même être un grand plaisir de faire de la fiche. Mes plans durent 2 semaines. Il y a le plan à l'endroit et le plan à l'envers. J'estime que tout enfant est capable de finir le plan à l'endroit, alors je fais en sorte que tout le monde soit heureux de terminer son plan à l'endroit. Donc ils ont tous ce plaisir d'avoir terminé le boulot. Le plan à l'envers c'est pour aller plus loin. Il n'y a pas de nouvelle notion. Chacun a sa feuille.

10. C'est gigantesque ! Je bosse à fond là-dessus pour tout. En fait ce que j'ai remarqué c'est que notre boulot c'est de faire prendre conscience à l'enfant que ce qui fait va lui être drôlement utile et va même être peut-être chouette et plaisant. Et dès que tu as réussi à faire ça, en fait ils bossent tout seuls. Bon là c'est un peu idéaliste, mais y'a franchement beaucoup de ça, parce que même l'élève qui galère, parce qu'il est dysphasique ou il est dysorthographique, il va y aller comme un dingue. Ben à la maison ils font plein de trucs qui nous dépassent. Enfin je vois plutôt l'école comme un peu... on sème un peu des envies comme ça. Pis tout ne se passe pas à l'école, alors c'est clair que si l'enfant il rentre à la maison pis qu'il n'a plus rien envie d'écrire de lire et autre, ben, il ne va pas progresser de la même manière. Pis le but n'est pas atteint parce que ça ne veut pas dire qu'ils doivent tous lire, parce qu'il y a des enfants, ce n'est peut-être pas leur truc non plus, ils ont plutôt envie de sauter dans la boue en rentrant à la maison et ça va très bien aussi. Ah le sens, mettre du sens. Souvent, je leur fais réinventer des trucs par exemple, réinventer les lettres ; qu'est-ce qu'ils s'imagineraient pour réinventer les lettres par exemple. Et ils réalisent que c'est tout simplement un groupe qui a décidé que ce dessin-là, ce serait le A.
11. Ben oui, typiquement on travaille la construction de bateau. Je leur ai donné une feuille blanche et je leur ai dit de construire un bateau. Votre défi c'est de construire un bateau qui va flotter et on ira essayer de voir s'il flotte ou non sur l'étang des Enfers. Pis du coup ben ils prennent leur crayon pis je leur dis vous devez faire un dessin de profil, vu du dessus, vu du dessous pis là voilà, ça part direct : ils écrivent ils prennent des mesures, donc ils font des maths, du français. Ben oui, donc j'essaye vraiment d'utiliser beaucoup ça. J'aime bien en fait quand ils ne savent pas vraiment ce qu'ils ont fait. Ils ne peuvent pas dire « j'ai fait des maths, j'ai fait du français ». Ils les utilisent comme outil. J'aime bien voir les branches comme des outils. Et oui des fois, ce n'est pas du tout ça. Des fois on fait des maths, on fait du calcul. Mais je pense qu'on a besoin des 2. Si tu n'as pas bossé à fond tes calculs ou tes mesures. Je

pense que c'est bien de donner du sens, pis après de travailler à fond la notion pour qu'ils puissent être efficaces dans ces projets-là. Et en fait ce que j'ai remarqué c'est qu'il n'y a jamais personne entre les collègues, les parents qui m'a dit quoi que ce soit. Donc, prenons cette liberté-là. Si toi tu as ta ligne et que tu la tiens, tu peux les amener assez loin. Faut avoir une certaine cohérence. Tout est assez calculé en fait. Si on me demande des comptes, je pourrais tout expliquer, même si je ne fais pas des listes d'objectifs avant de lancer dans l'activité. C'est intuitif, c'est en moi. Faut être convaincu que ce que tu leur donnes à faire leur apporte énormément de choses. De la cabane en forêt à une tâche plus scolaire en classe.