



Master

2008

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La relation pédagogique : une mystérieuse et fascinante rencontre à construire : étude compréhensive réalisée sur l'émergence de la relation pédagogique entre une enseignante et ses élèves en division spécialisée

Galati, Sabina

How to cite

GALATI, Sabina. La relation pédagogique : une mystérieuse et fascinante rencontre à construire : étude compréhensive réalisée sur l'émergence de la relation pédagogique entre une enseignante et ses élèves en division spécialisée. Master, 2008.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3834>

La relation pédagogique : une mystérieuse et fascinante rencontre à construire

Etude compréhensive réalisée sur l'émergence de la relation pédagogique entre une enseignante et ses élèves en division spécialisée.



GALATI Sabina
Mémoire de licence
Décembre 2008

Membres de la commission :

M. LAPLACE Claude, directeur
Mme CIFALI Mireille
Mme PERREARD-VITE Anne

Le Résumé :

La première semaine de la rentrée scolaire présente des enjeux concernant le lien qui se crée entre un enseignant et ses élèves. Il s'agit d'une relation qui évolue et prend forme dans le temps. Ce mémoire se pose alors la question de savoir s'il est possible de déceler les moyens que se donne un enseignant durant les premiers jours de sa rencontre avec ses élèves pour nouer avec eux (à un élève et au groupe) une relation porteuse d'apprentissages, favorisant le désir d'apprendre et l'investissement des élèves.

Il est à préciser que ce mémoire se base principalement sur le fonctionnement d'un seul enseignant. Les enjeux issus de cette recherche figurent en résumé dans la partie conclusive. Ils ne font pas office de marche à suivre, mais permettent en revanche de susciter une réflexion chez le lecteur concernant ce moment de l'année. L'analyse des résultats s'articule sur quatre axes, à savoir :

- les aspects contextuels et le lieu classe
- les postures relationnelles
- l'accès au savoir
- les interactions outre les situations d'apprentissage

Les remerciements :

Je tiens à remercier très chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidée à réaliser ce mémoire :

M. Claude Laplace pour son intérêt porté à cette recherche, pour ses conseils et pour sa disponibilité aussi durant les moments difficiles.

L'enseignante observée pour avoir ouvert sa classe à ma recherche et explicité librement ses pratiques professionnelles. Il a été très agréable de travailler avec elle.

Mme Mireille Cifali qui me fait l'honneur de faire partie de la commission.

Mme Anne Perréard Vité pour avoir accepté de prendre part à la commission, pour son soutien et pour ses précieux conseils concernant les annexes.

Ma famille pour sa patience, pour son soutien moral et grâce à laquelle j'ai pu réaliser mes études.

Mes amis, Célia, Cinta, Laetitia, Marina, Sarah, Alexandre et Stéphane pour leurs encouragements, leurs aides et leurs conseils, ainsi que M. Luisier également pour la relecture.

Les techniciens de l'université, pour avoir eu la patience de m'aider dans la numérotation des vidéos et pour la réalisation d'une composition d'extraits de vidéos visionnés durant la soutenance.

Chapitre 1 : Introduction	6
1. Thématique	6
2. Objet d'étude.....	7
3. Justifications et intérêts.....	8
4. Quelques mots sur le contexte spécialisé	11
Chapitre 2 : Problématique et questions	15
1. Problématique.....	15
2. Questions et hypothèses.....	16
2.1 Question générale	16
2.2 Questions spécifiques	16
2.3 Les hypothèses	16
Chapitre 3 : Méthodologie.....	20
1. Type de recherche	20
1.1 La démarche compréhensive	20
1.2 Ante terrain.....	21
2. Le terrain.....	22
2.1 Les outils de recherche	22
2.2 Préparation et durée.....	23
2.3 La population.....	24
3. Recueil de données	25
3.1 Les observations	25
3.2 Les entretiens.....	29
4. Matériaux, modifications du plan et analyse.....	31
4.1 Les transcriptions	31
4.2 L'évolution du plan et du contenu	32
4.3 Analyse du matériau et rédaction	34
Chapitre 4 : Cadre théorique.....	36
1. La relation	36
1.1 Des définitions.....	36
1.2 Et à l'école ?.....	38
2. L'enseignant et l'élève.....	40
2.1 Représentations, catégorisation et attentes.....	40
2.2 La relation et l'autorité	42
3. Les premiers moments.....	46
4. L'affect à l'école	48
5. Un regard sur les interactions : la systémique.....	55

5.1	Quelques éléments généraux.....	55
5.2	Les axiomes de la communication.....	58
5.3	La classe, un système artificiel	60
5.4	Une logique circulaire	61
5.5	Diminuer les interactions transgénérationnelles et augmenter les interactions horizontales.....	64
Chapitre 5 : Analyse et résultats		66
1.	Les aspects contextuels et le lieu-classe.....	66
1.1	Aspects contextuels	66
1.2	Aspects organisationnels.....	72
2.	Les postures relationnelles.....	75
2.1	Les places de travail et de discussions.....	75
2.2	Le dialogue pédagogique	77
2.3	La médiation.....	77
2.4	L'autonomie et la distance	80
3.	L'accès au savoir	83
3.1	Dispositifs anodins ?	83
3.2	Les stratégies des élèves et de l'enseignante	90
3.3	Les mots qui rassurent, qui encouragent et qui exigent.....	95
4.	Un regard sur les interactions	99
4.1	Le cadre et les exigences.....	99
4.2	Le climat général.....	103
4.3	Un lieu d'échange.....	106
Chapitre 6 : Conclusion		111
1.	Apport de la recherche.....	111
2.	Limites de la recherches et ouverture	116
3.	Petit clin d'œil.....	117
Chapitre 7 : Bibliographie		120
Chapitre 8 : Annexes		124

Chapitre 1 : Introduction

1. Thématique

La pratique d'enseignant était bien différente de celle de nos jours « à une époque » où le champ éducatif tenait un discours techniciste comme réponse aux problèmes existants. Dans une telle conception, la valeur absolue véhiculée était l'efficacité. Ainsi, il y avait l'exigence d'avoir un contrôle sur les résultats, de réduire le réel à un élément mesurable sans pour autant se soucier du « reste » – imprévis, incontrôlables – et d'opter pour une technique unique d'enseignement (Reboul, O., 1989, cité par Imbert, F., 1997, p. 11). A ce sujet, Imbert (1997) déclare qu' « il ne faut pas s'étonner de voir [au travers de ces propos] les pratiques éducatives et pédagogiques revendiquer haut et fort la totale rationalité et scientificité de leurs démarches, l'intelligibilité exhaustive de leur objet » dans l'atteinte des objectifs institutionnels (p. 11).

Cependant, divers travaux en psychanalyse, en psychologie, en pédagogie et en sociologie, dont certains seront utilisés dans ce mémoire, expliquent l'existence de l'aspect relationnel dans l'acte d'apprendre, ainsi que ses conséquences. Dans le milieu scolaire, le lien entre la dimension relationnelle et l'apprentissage des élèves a été relevé également à maintes reprises. L'ouvrage de Cifali (2005), « Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique », souligne que, dans une situation d'apprentissage,

la scène est trompeuse, on pense que l'essentiel se joue dans un face-à-face entre le savoir et soi-même. Or, ce qui se passe entre soi et le savoir est inexorablement pris dans un jeu de relations qui n'est pas sans influencer la qualité du face-à-face (p. 208).

Il s'agit d'un jeu de relations qui représente aussi bien des binômes élève-école, élève-maître, élève-groupe de pairs et élève-famille pouvant influencer l'acte d'apprendre, que des réseaux de ces relations. Pour ce mémoire, le choix est de se focaliser plus particulièrement sur la relation enseigné-enseignant bien qu'on ne puisse faire entièrement abstraction des autres.

2. Objet d'étude

Ce mémoire s'oriente plus particulièrement dans le contexte scolaire et se centre sur un élément transversal, à savoir : l'émergence de la relation maître-élève lors de la première semaine de la rentrée scolaire. Il est ainsi mon intérêt de *déceler les moyens que se donne l'enseignant dès les premiers moments de sa rencontre avec ses élèves pour nouer avec eux (à un élève et au groupe d'élèves) une relation porteuse d'apprentissages*. Le but de la recherche sera ainsi de comprendre ce qui se joue dans la rencontre entre un enseignant et ses élèves au travers d'aspects variés, mentionnés plus loin dans « Questions et hypothèses », afin de cerner au mieux cet objet d'étude.

Sachant que la profession enseignante relève d'un métier de l'humain, l'enseignant se trouve face à une population qui représente une diversité maximale. La relation à un élève ne peut s'établir comme la relation à un autre ou au groupe. Cependant, la relation n'est pas une élaboration individuelle qui part de l'enseignant et va vers les élèves. Elle s'enrichit par les acteurs de la classe qui s'envoient continuellement des signaux par des réactions verbales et/ou physiques qui conditionnent le comportement de l'interlocuteur. Pour ce mémoire, une focalisation sera faite sur l'enseignant tout en tenant compte des élèves. Sans cela, il serait lieu d'« ignorer la dialectique du vivant, la dynamique de toute rencontre inscrite au cœur de l'humain et oublier que le désir d'apprendre doit se greffer sur celui d'autrui pour se déployer » (Moll, 1994, p. 172). De plus, suite à mes expériences personnelles, j'ai réalisé que la relation enseignant-enseigné est très importante et qu'une centration sur son avènement en début d'année serait intéressante. Cependant, les premières impressions sont parfois mauvaises si on connaît peu son vis-à-vis. Il est donc primordial de ne pas rester figé dans des préjugés. C'est à l'enseignant d'user de stratégies pour éviter que cela advienne.

Dès lors, par le biais de l'analyse (apports théoriques et empiriques), il sera intéressant de relever des éléments qui favoriseraient l'émergence d'une relation féconde pour l'investissement de l'élève dans ses apprentissages et pour son désir d'apprendre. L'investissement fait penser à une action alors que le désir relève d'un sentiment intrinsèque façonné par le vécu, la personnalité, la culture, le sexe et l'âge. Il se définit également par l'expérience scolaire de l'élève et par le sens accordé au savoir. Le désir peut être néanmoins suscité ou entravé par l'enseignant. Je mets donc l'accent sur les deux termes « investissement » et « désir », car un élève peut s'impliquer dans une activité par contrainte sociale sans pour autant éprouver du plaisir. Cependant, je tiens à préciser qu'il est illusoire de penser que la qualité d'une relation efface toute réticence ou désintérêt

pour une discipline. Je pense qu'elle facilite l'accès au savoir et, à l'inverse, une relation médiocre ne ferait que détériorer cet accès.

Enfin, dit autrement, cette recherche a pour but d'appréhender une manière dont se construit une relation saine dans laquelle l'élève se sent libre de s'investir et d'effectuer ses apprentissages. Mon intention est de saisir, de repérer et de comprendre les enjeux de cet objet d'étude et non de construire un simple tableau de compétences de l'enseignant ou encore de critiquer sa pratique professionnelle. L'émergence de la relation est néanmoins une notion complexe à appréhender. C'est pourquoi je n'ai pas la prétention de parvenir à tout décrypter.

3. Justifications et intérêts

Le choix de cet objet de recherche a un fondement principalement personnel qui s'est développé lors de mon parcours universitaire. Je considère ainsi ce mémoire comme la résultante de mes interrogations auxquelles la formation universitaire a tenté de répondre et de faire évoluer. Cette partie invite le lecteur à prendre connaissance de mon évolution personnelle ayant permis d'aboutir à ce sujet de mémoire.

Durant l'année académique 2005-2006, j'ai suivi le cours de Mme Mireille Cifali, professeur à l'université de Genève, intitulé « Analyse de pratiques : approche psychanalytique et historique de l'éducation ». A cette occasion, différentes pièces ont été écrites pour le dossier pédagogique qui faisait office d'évaluation. Une mise en lien de ces pièces m'a permis de relever mon incompréhension face à la violence de certains enfants dans le contexte scolaire. Dès lors, en revisitant mes expériences de remplacements et de stages, réalisées durant les deux premières années d'université, j'ai pris conscience des problèmes de non respect de l'autorité et de l'enseignant, ainsi que de rébellion et d'agressivité éprouvées par certains élèves. Mon sentiment d'incompréhension face à ces situations conflictuelles, que j'ai qualifié de naïveté de ma part, relève de mon vécu scolaire, de ma personnalité et de l'éducation reçue.

En réfléchissant à la raison de ce genre de comportement, je me questionnais d'ores et déjà pour ce dossier sur le rôle de l'enseignant dans les rapports conflictuels des élèves face aux apprentissages et à l'institution scolaire. Pour résumer ce dossier, il en est ressorti que l'école est non seulement un lieu d'acquisition de savoirs, mais encore le lieu d'inscription du sujet dans une communauté humaine favorisant le lien social. Cependant,

elle est parfois la cause de réactions violentes motivées par le comportement inapproprié d'enseignants. Toutefois, l'insoumission à l'autorité est signe de bonne santé psychique. Elle montre que l'enfant n'a pas estimé la forme de relation instaurée, bénéfique pour lui, et la vit comme une injustice. Du côté de l'enseignant, une attitude de remise en question de sa propre pratique professionnelle est à privilégier. Cette posture l'aiderait à porter un regard sur ses pratiques pédagogiques et didactiques. Elle servirait également à faire face aux situations difficiles en s'interrogeant sur le fonctionnement et les réactions de ses élèves. Pour ce faire, les préjugés sont à bannir. Porter une réflexion sur ses qualités humaines est également important pour favoriser un climat de confiance et l'estime de soi. Ce sont des éléments essentiels qui permettent de restaurer ou d'instaurer une relation et un contexte de travail favorable au développement de l'élève. De plus, par désintégration des repères symboliques, « l'absence ou la carence de limites intériorisées, amène des enfants à adopter un comportement explorateur faisant preuve de vulnérabilité et d'agitation » (Citation tirée de mon dossier d'évaluation). L'enseignant doit ainsi trouver des moyens pour instaurer un cadre rassurant qui « tienne » ces élèves sans pour autant faire usage de la force.

En outre, lors des deux dernières années universitaires, les stages dans le contexte spécialisé (classes ou institutions) m'ont aidée à comprendre que les obstacles aux apprentissages rencontrés par les élèves ne sont pas toujours générés par un manque de connaissances ou de stratégies. Ils peuvent relever également de l'affect parfois si présent et si difficile à gérer que l'élève parvient avec plus de peine à se concentrer dans les apprentissages. Pour illustrer mes propos, voici un aperçu très bref d'une situation vécue. Lors d'un stage, j'ai découvert qu'une fillette ne parvenait pas à dépasser un certain niveau de connaissances qui ne correspondait pas à son âge. Après avoir bénéficié d'un soutien psychologique. Il s'est avéré qu'inconsciemment, elle ne « s'autorisait » pas à apprendre pour des raisons personnelles que je ne peux expliquer. De plus, le rapport subjectif entretenu avec le savoir, issu de l'expérience scolaire de cette élève, ne faisait que renforcer sa position. Ainsi, il peut y avoir des causes manifestes et inconscientes de perturbation dans les apprentissages. Dans ce cas, l'enseignante a poursuivi avec cette élève un travail du point de vue scolaire pour rétablir la relation au savoir qui était entravée. A mon sens, on note également que la qualité de la relation est à nouveau un élément fondamental pour le développement de l'enfant. Dès lors que la fillette s'est permise d'apprendre et s'est sentie à l'aise et en confiance dans le milieu offert par sa maîtresse, elle a osé affronter ses obstacles.

Durant cette période, je me suis également posé un grand nombre de questions concernant la relation qu'un enseignant établit avec ses élèves et des conséquences qu'elle peut engendrer sur le psychologique, et principalement sur la mobilisation dans les apprentissages et le désir d'apprendre des élèves. Les stages et les cours universitaires ont favorisé une réflexion sur mon rapport à l'autorité en lien avec la relation que l'on désire instaurer. En me remémorant mes stages, je me souviens que, par crainte de provoquer révolte et frustration, je parvenais difficilement à savoir comment m'imposer ou quand imposer les limites dans une classe. Peu à peu, j'ai appris à dire « non ». Un « non » sensé qui structure le cadre et qui pose des limites rassurantes tout comme le « oui » selon les circonstances. La relation était dès lors moins conflictuelle, car je passais moins de temps à faire le « gendarme », du temps et de l'énergie gagnés pour les investir autrement. En outre, depuis le début de ma formation, les discussions avec divers enseignants m'ont fait prendre conscience de l'importance de la rentrée scolaire. Un élément reliait pourtant leurs propos qui faisait transparaître l'idée qu'au début de l'année, il ne faut rien laisser passer. Il faut être ferme et mettre un cadre m'ont-ils dit à plusieurs reprises. Cependant, quelle compréhension peut-on avoir de ces affirmations ? Comment peut-on être ferme et ne pas provoquer la révolte des élèves ? Peut-on tout imposer ? Par ce biais, comment instaurer un cadre et une relation favorisant l'acte d'apprendre et d'enseigner ? La rentrée scolaire est donc un élément intrigant pour moi, orné d'une quantité de points d'interrogation.

Enfin, ce mémoire sera l'occasion de répondre aux questions que je me pose sur l'avènement de la relation entre un enseignant et ses élèves. Il me permettra de découvrir ce moment si important de l'année durant lequel un grand nombre de phénomènes sont en jeu. Je pense qu'il contribuera à atténuer mes craintes et à me sentir plus sûre de moi dans l'exercice de ma future pratique professionnelle. Sans aucune prétention, je pense que ce mémoire pourra être utile à de jeunes maîtres ou à des étudiants qui sont dans la formation enseignante. Il pourrait également aider des professionnels à se questionner sur leurs pratiques. Pour finir, il est adressé à toute personne intéressée par l'émergence de la *relation éducative* et *pédagogique* entre l'enseignant et l'élève en vue de favoriser son *désir d'apprendre* et son *engagement dans les apprentissages*. La théorie ainsi que l'analyse favoriseront une meilleure appréhension de ce moment. La théorie ne donne pas explicitement des éléments concernant la construction d'une relation mais elle met en avant différents éléments qui permettront de mieux appréhender la situation analysée.

4. Quelques mots sur le contexte spécialisé

Du fait que la recherche se base uniquement sur des données recueillies dans une classe de la division spécialisée, il est opportun d'explicitier la complexité de ce contexte, définie par Chatelanat & Pelgrims (2003). Pour ce faire, des termes sont tout d'abord à préciser. Ces auteurs expliquent que, pour la Suisse, l'expression *pédagogie spécialisée* sous-entend l'existence d'une théorie, d'une pratique et d'une formation pour les personnes qui s'occupent d'individus de tous âges ayant des besoins spécifiques particuliers. Cette théorie se base sur le diagnostic établi à leur sujet. L'*éducation spécialisée* désigne l'éducation, scolaire ou non, prodiguée à ces personnes qui ne peuvent suivre le parcours « ordinaire ». Ce terme est mis entre guillemets car on peut se demander s'il existe des frontières qui permettent vraiment de distinguer ce qui est ordinaire de ce qui ne l'est pas. L'*enseignement spécialisé*, quant à lui, relève uniquement de « l'éducation scolaire, de l'instruction » (p.9). Il comprend également la totalité des paramètres microsystemiques et macrosystemiques en relation avec les pratiques de scolarisation de ces personnes. En voici une explication :

Selon la *théorie écosystemique* (Bronfenbrenner, 1979, cité par Chatelanat, 2007-2008), le développement d'un individu se réalise à l'intérieur de cercles concentriques. Dès sa naissance, un enfant se situe dans un microsysteme dans lequel il va subir, profiter et bénéficier d'influences positives et négatives en interaction constante avec son système. Le *microsysteme* désigne donc un « pattern d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles dont la personne en développement fait l'expérience dans un contexte donné qui a des caractéristiques physiques et matérielles qui lui sont propres » (Bronfenbrenner, 1979, cité par Chatelanat, 2007-2008). Ensuite, vient le *mésosysteme* qui représente l'interaction de divers microsystemes tels que l'école et la famille, à titre d'exemple. L'avant dernier cercle se nomme *exosysteme*. Il concerne le contexte de développement de la personne en évolution, dans lequel elle ne participe pas activement mais elle en est affectée. Il s'agit par exemple de la politique locale de la santé ou du travail de ses parents, qui peut se révéler problématique par la distance ou les horaires. Le *macrosysteme* se situe au niveau le plus haut. La personne en développement n'y est pas active mais elle en est à nouveau affectée. Il se réfère aux structures globales au niveau de la région, de la nation et de la culture. Il comprend également le système juridique, éducatif et politique. Ce niveau du système véhicule des valeurs et des idéologies sociétales qui fournissent « implicitement ou explicitement, un sens et une motivation aux organismes, aux interrelations et aux rôles observés aux niveaux inférieurs de

l'écosystème » (Lambert & Lambert-Boite, 1993, p. 18). Cependant, le mésosystème et l'exosystème ne sont pas abordés dans cette partie.

Pour revenir à la capacité de différencier ce qui relève du « normal » ou du spécialisé, Chatelanat & Pelgrims (2003) identifient **deux types de critères** qui facilitent la distinction entre ces deux groupes de personnes, bien que les frontières soient parfois difficilement repérables. Les *critères institutionnels* reconnaissent plus particulièrement les apprenants « en difficulté » alors que les *critères cliniques* identifient les personnes ayant « des besoins spécifiques » qui ont « une déficience visuelle, auditive, motrice, physique, un retard mental, des handicaps multiples, un polyhandicap, des troubles du langage, du comportement ou encore de la personnalité » (OCDE, 1995, SPC, 2000 cité par Chatelanat & Pelgrims, 2003, p. 10). De plus, ces auteurs énoncent au niveau du macrosystème **trois politiques éducatives** et scolaires susceptibles d'être adoptées par les pays en fonction des périodes de l'histoire. L'*exclusion* sous-entend que l'éducation formelle et l'instruction ne sont pas accessibles pour tout un chacun, ce qui relève d'une forme de ségrégation. A son opposé, l'*inclusion* prône une école pour tous sans exceptions où l'instruction est obligatoire. Enfin, une politique nommée *intégrative* est adoptée par la plupart des pays. De même que l'inclusion, elle postule une instruction pour tous les enfants, à la différence qu'elle oriente les personnes en situation de handicap vers des institutions qui leur conviennent le mieux (p. 14). De plus, Chatelanat & Pelgrims (2003) notent que la terminologie adoptée au moment du diagnostic pour désigner le problème que rencontre un individu a évolué dans le temps. Ces auteurs relèvent le changement de l'appellation de « débilés mentaux » à « oligophrènes », de « difficiles » à « en difficulté », de « anormaux » à « en situation de handicap » (p. 11). Ces termes trouvent également des différences entre systèmes sociaux, ce qui rend difficile la traduction et par ce biais, une intercompréhension entre pays.

En outre, en comparant les structures institutionnelles de l'éducation et enseignement spécialisés et « ordinaires », Chatelanat & Pelgrims (2003, p. 12) relèvent que ces structures sont variées autant dans le contexte spécialisé que dans l'« ordinaire ». Plus particulièrement au niveau du primaire et du secondaire obligatoire, à Genève, il y a les *classes spéciales* qui se déclinent sous diverses formes : classes spécialisées, classes d'intégration, d'observation, d'adaptation, à effectif réduit, pour handicap mental léger, et bien d'autres. *Les institutions et les écoles spécialisées* englobent tout internat ayant pour titre le nom du diagnostic des apprenants. Les individus sont regroupés par tranches d'âge au sein desquelles d'autres sous-groupes peuvent être formés selon les besoins spécifiques, le niveau ou autre. Il y a également les classes dites de « petits » (6 à 9 ans)

ou de grands (9 à 13 ans) » (Pelgrims, 2006, p. 15). Dans les écoles qui ont des classes spécialisées, diverses possibilités d'organisation s'offrent à eux. Il peut y avoir des décroissements constants par groupe de besoins, d'âge ou de niveau. Dans l'école où le recueil de données a eu lieu, les élèves sont regroupés par tranches d'âge (« petits » et « grands ») et par niveaux. Chaque enseignante se charge de la prise en charge totale de sa classe et amène des différenciations nécessaires à chaque élève. Ma classe d'observation avait le niveau de 4^{ème} primaire. L'unique décroissement concernait la discipline de l'allemand, car au sein des classes, les connaissances des élèves différenciaient parfois fortement. De manière générale, l'effectif était d'une dizaine d'élèves pour améliorer l'aide qui leur est apportée. Il y avait également un élève qui était intégré dans une classe « ordinaire » pour une discipline.

Concernant le rôle de l'enseignant spécialisé, Pelgrims et Chatelanat (2003), précisent qu'il s'apparente à celui de l'enseignant « ordinaire ». Les deux lient avec leurs élèves une relation pédagogique en se fixant des objectifs d'apprentissage. La différence fondamentale réside dans les exigences du point de vue du programme. Les enseignants spécialisés n'ont pas de contraintes de programme, ni d'échéances annuelles à respecter. Les élèves ne sont pas évalués de manière sommative, ce qui engendre une grande responsabilité face aux choix à effectuer pour les apprentissages. Le risque est de provoquer de grandes disparités entre les élèves même si les décisions ne sont pas prises par l'enseignant seul. Une autre différence relève des pédagogies adaptées, différenciées et individualisées ainsi que par la collaboration avec d'autres spécialistes (p. 12). Les enseignants ont cependant un *Portrait de l'élève* qui est dressé sur la base de « six rubriques relatives à des dispositions et compétences psychologiques générales de l'enfant-élève, ainsi [que le résumé d'un] projet de scolarisation » (Pelgrims, 2006, p.14). Le *Livret-enseignement spécialisé* a été conçu comme outil de communication avec les parents en lien avec les entretiens. Il reprend des rubriques du *Portrait d'élève* et y ajoute des contenus d'apprentissage selon les disciplines scolaires.

Enfin, Chatelanat & Pelgrims (2003) expliquent qu'une diversité de professionnels travaille ensemble dans le contexte de l'éducation et de l'enseignement spécialisé. Plus spécifiquement dans les institutions, il y a, entre autre, les intervenants, les enseignants spécialisés, les éducateurs spécialisés, mais encore les logopédistes, les psychomotriciens et les thérapeutes. Par ce biais, le nombre de professionnels qui travaillent simultanément auprès d'un élève peut s'élever facilement à dix en prenant en compte les répétiteurs. D'autre part, il y a une abondance d'actions éducatives et thérapeutiques, telles que diagnostiquer, prévenir, traiter, accompagner, enseigner, éduquer, réguler, etc. (p. 13). Dès

lors, au niveau du microsystème, dans le champ spécialisé, le parcours scolaire et éducatif d'un élève peut se différencier fondamentalement d'un autre, car il est individualisé (les horaires sont flexibles dans certaines structures). Au niveau du mésosystème, cela pose le problème de la collaboration ou du partenariat entre les divers systèmes qui gravitent autour de l'enfant. Ainsi, les décisions prises aux différents niveaux du système de « soutien pédagogique et psychothérapeutique » engendrent des conséquences sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage (Pelgrims, 2001, p. 147). A ce sujet, Pelgrims (2001) a mené une étude concernant la différenciation pédagogique qui tient compte du profil de l'élève dans les diverses structures spécialisées. D'après sa recherche, il en résulte que « l'étiquetage institutionnel des structures et des élèves présente peu de pertinence scolaire puisqu'il n'entraîne pas de variation systématique des dimensions d'enseignement observées dans les études » (p. 162). Selon cet auteur, les différences structurelles ne sont pas le reflet des différenciations pédagogiques. Ce sont les contraintes contextuelles (diagnostic, effectif, etc.) qui engendrent des différences entre les structures et exercent des contraintes sur les types d'enseignement ainsi que sur les conditions d'apprentissage. Cet auteur précise encore que les résultats ont montré qu'en classe spéciale, la majorité du travail est effectué en individuel. Il y a peu de collectif et uniquement 6 % de travail demandant des interactions entre pairs.

Chapitre 2 : Problématique et questions

1. Problématique

Dans le contexte scolaire, et plus particulièrement dans la classe, l'enseignant exerce un métier qui le met quotidiennement face à des êtres humains : les élèves. Ils sont constitués de valeurs, d'expériences, d'une culture, et bien d'autre, qui peuvent fortement diverger de celles de l'enseignant et de l'institution. Ces élèves sont dotés également de compétences cognitives et d'affects présents dans la classe. Ainsi, dès le début de l'année, l'enseignant accueille et compose avec cette diversité, pour aider chaque élève à se développer tant du point de vue cognitif que social, et pour l'accompagner vers l'accès à une autonomie. Inversement, les élèves apprennent à connaître leur enseignant en évaluant ses qualités humaines et relationnelles, de pédagogue et de didacticien afin de comprendre son fonctionnement pour mieux y adhérer. Selon divers auteurs cités dans ce mémoire, l'enseignant garde une place prépondérante dans l'accès aux apprentissages, dans lesquels l'élève va persévérer et nourrir de l'intérêt. Ainsi, l'instituteur a la faculté de s'adapter aux besoins de la classe et en même temps de garder en vue les objectifs à atteindre.

De plus, la relation se caractérise par une naissance et une fin et garde un aspect évolutif dans le temps. Cependant, les enjeux du début de la relation sont considérables. Durant ces moments, l'être humain analyse le vis-à-vis au travers d'une grille de lecture subjective personnelle qui lui renvoie une image de l'autre. Ainsi, lorsqu'une relation nuisible se pose durant les premiers jours, il est davantage difficile de la modifier. Bien qu'il soit possible de le faire, cela prendra plus de temps. C'est pourquoi il est important de partir sur de bonnes bases avec les élèves dès le début, une qualité qu'il va falloir maintenir durant l'année. L'autorité est une des composantes qui modèle la relation. Les règles permettent de poser un cadre clair et rassurant pour faciliter la vie du groupe et pour créer un climat de classe. La manière dont l'enseignant interagit avec ses élèves dans toutes situations, permet d'entrevoir la place et l'importance qui leur sont données.

Enfin, la complexité de la relation qui lie un enseignant à ses élèves ainsi que la complexité de l'acte d'enseigner et d'apprendre ont été relevées par divers auteurs, dont certains ont été choisis et cités dans ce travail de recherche. La mise en lien de ces deux éléments amène ce mémoire à traiter de la naissance de la relation maître-élève.

2. Questions et hypothèses

2.1 Question générale

Peut-on déceler les moyens que se donne l'enseignante durant les premiers jours de sa rencontre avec ses élèves pour nouer avec eux (à un élève et au groupe) une relation porteuse d'apprentissage, favorisant le désir d'apprendre et l'investissement ? Quels sont les enjeux de cette première semaine ?

2.2 Questions spécifiques

1. Peut-on relever des éléments contextuels et organisationnels qui facilitent la relation entre l'enseignante et ses élèves ou qui l'engage différemment ?
2. Dans la position que l'enseignante adopte face aux élèves, peut-on relever des postures relationnelles ?
3. De quelle manière l'enseignante amène-t-elle le savoir et facilite-t-elle son accès ?
4. Outre les situations d'apprentissage, quelle place et quel statut sont donnés aux interactions ainsi qu'à la parole de l'élève et de l'enseignante ?

2.3 Les hypothèses

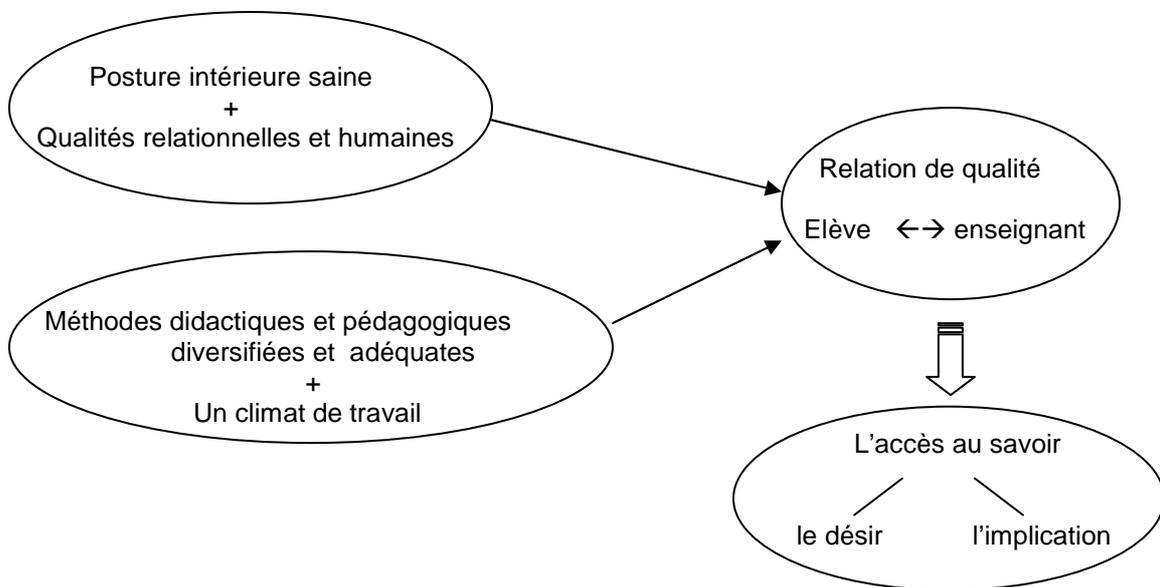
Les hypothèses de recherche découlent des questions et se fondent en regard de mon expérience personnelle, professionnelle et du cadre théorique. Elles représentent l'état actuel de mon questionnement et amènent des réponses provisoires aux sous-questions de recherche en vue des résultats attendus. L'opérationnalisation des hypothèses servira de critère d'identification des informations.

2.3.1 Hypothèse générale

A mon sens, il n'existe pas de modèle du bon enseignant. Bien que certains s'échangent entre eux des « astuces », la mise en pratique de ces dernières prend une coloration différente en fonction de la personnalité de l'enseignant, du moment et du lieu. En effet, chacun de nous anime les situations de la vie quotidienne à sa manière et ne peut s'extraire de sa propre personnalité, ni feindre de se comporter comme une autre personne. De cette manière tout un chacun perdrait son authenticité. Ainsi, je rejoins l'idée

de Moll (1994) lorsqu'elle énonce deux caractéristiques d'un enseignant qui permettent d'établir une relation éducative. D'une part, je pense à une posture intérieure saine. Cet adjectif qualifierait, pour moi, un enseignant qui fait preuve non seulement de sollicitude et de considération, laissant place à la parole et à l'écoute empathique, mais encore de fermeté et de rigueur afin de poser un cadre clair dans lequel règne le respect réciproque. On voit ici transparaître les qualités relationnelles et humaines qui relèvent de sa personne et du transversal. D'autre part, il importe que l'enseignant fasse preuve de méthodes didactiques et pédagogiques diversifiées et adéquates qui tiennent compte de l'avancement de ses élèves dans leurs apprentissages, favorisant un climat de travail approprié. Un bon contact avec ses élèves et une relation de qualité dépendront principalement de ces deux aspects.

Le schéma ci-dessous illustre les propos développés aux paragraphes précédents. Les deux grandes bulles à gauche représentent les caractéristiques d'un enseignant qui établiraient une relation de qualité. La flèche entre l'enseignant et l'élève montre les influences mutuelles qui se manifestent dans la relation éducative entre les deux acteurs. La grosse flèche verticale symbolise que la relation influence les modalités de l'accès au savoir.



Légende :

- = engendre
- ↔ = influences mutuelles
- ↓ = facilite ou entrave

Pour finir, la relation se construit différemment au groupe et à l'individuel. Il me semble que l'enseignante va développer un rapport et des attentes propres à chacun et au groupe-classe. De plus, la relation évolue dans le temps. C'est pourquoi je fais l'hypothèse générale que certains éléments sont spécifiques en ce début d'année. L'enseignante met en place des dispositifs ou utilise des stratégies relationnelles lui permettant d'établir une relation adéquate avec ses élèves.

2.3.2 Hypothèses spécifiques

Ces hypothèses sont numérotées respectivement aux sous-questions de recherche :

1. Les aspects contextuels relèvent de divers éléments qui touchent ce qui se passe en « dehors » de la classe. Ce mot est mis entre guillemets car les éléments externes à ce lieu peuvent influencer la relation maître-élève selon qu'ils y sont niés, considérés, valorisés, énoncés par l'enseignante. Par exemple, si elle a connaissance de ses élèves : leur nom, leur parcours scolaire, leur statut scolaire, etc., et si elle en fait part dans la classe. L'organisation de la classe comprendrait la façon dont elle est disposée, présentée, organisée. Comment sont institués l'espace, le temps et les responsabilités de tout un chacun.

2. Par « postures relationnelles », j'entends des postures qu'on ne voit pas directement mais qui sont implicites dans ce qui est dit et pratiqué par l'enseignante. Par ses gestes, les dispositifs, sa manière de s'adresser et de se positionner face aux élèves, il est possible de déceler si l'enseignante favorise la distance, l'autonomie ou la dépendance et la fusion. Je pense aussi à la place qu'elle occupe dans l'école, son statut, sa réputation.

3. L'idée « d'amener le savoir » et de « faciliter son accès » constitue la deuxième caractéristique, énoncée dans l'hypothèse générale qu'un enseignant devrait posséder à mon avis. Il s'agit d'avoir des méthodes didactiques diversifiées et adéquates qui tiennent compte de l'élève et qui lui permettent d'avancer dans ses apprentissages en le conduisant vers l'autonomie. Il serait intéressant de constater la place donnée à l'élève dans l'acquisition du savoir, les dispositifs utilisés (la différenciation, les remédiations, l'organisation, en individuel, en collectif, etc.), l'attitude de l'enseignante pendant le temps d'apprentissage et le climat qui règne dans la classe. Est-ce que cette dernière « inculque » le savoir ou est-ce qu'elle le fait émerger des élèves ? En somme, ce sont des éléments qui rendent compte de la façon dont l'enseignante met en relation le savoir avec ses élèves d'un point de vue des apprentissages. Cette partie est spécifiquement centrée sur les apprentissages et tout ce qui est en lien avec eux. La première caractéristique de

l'enseignant, celle de la posture intérieure saine sera perçue tout au long du recueil de données car l'enseignant se trouve dans toutes les situations.

4. A mon avis, la place et le statut donnés aux interactions ainsi qu'à la parole de l'élève et de l'enseignante favorisent une meilleure compréhension de la position qu'elle occupe face à ses élèves. Je pense également qu'il y a des éléments qui sont imposés par l'enseignante, d'autres qui sont discutés. Ainsi, en regard de l'autorité, il est probable que l'enseignant fasse plus preuve de prise de pouvoir en début d'année pour instaurer des limites claires.

Chapitre 3 : Méthodologie

1. Type de recherche

1.1 La démarche compréhensive

Dès le début de mes réflexions, j'ai gardé une préférence pour l'approche compréhensive qui m'a parue la plus adaptée au sujet de ma recherche. Le lecteur averti a sûrement pu déjà anticiper cette position grâce à la manière dont j'ai formulé et questionné l'objet d'étude. A présent, je prendrai le soin d'expliquer ce qui m'a séduite dans l'approche dont je me suis fortement inspirée. Un parallèle avec ma démarche de recherche sera effectué le long de ce chapitre. Je tiens à préciser qu'il a été souligné dans les cours universitaires, suivis lors de ma formation, qu'il existe des recherches en compréhension qui se déclinent sous des formes particulières. Malgré ce fait, je me suis basée sur les fondements essentiels de la démarche compréhensive.

Dans le cours de Mme Saada-Robert (2006-2007), nous avons pu relever la caractéristique principale de la démarche compréhensive. Elle permet de saisir des situations de l'intérieur afin de décrire, comprendre et interpréter les phénomènes qui s'y jouent à partir des actions des sujets induites par leurs intentions. Elle permet de tenir compte de l'évolution de l'objet de recherche afin de d'appréhender « la dimension spécifiquement humaine du phénomène, tel qu'il nous est donné dans l'expérience ordinaire » (Berthelot, 2001, cité par Schurmans, 2006-2007). Il s'agit ainsi de comprendre les raisons de l'action ainsi que les processus de nature symbolique que l'on peut déceler à travers cette action. Les données sont des indices, des traces ou des signes qui permettent de comprendre le sens caché des événements. La connaissance est donc un processus en construction et s'infère à partir des observables. Cette démarche donne ainsi une grande place à l'action. La validité externe de la recherche n'est pas principalement recherchée. La démarche compréhensive s'intéresse aux cas prototypiques pour en comprendre les spécificités et moins à relever des généralités incontestables. Cette démarche vise également l'explication causale du type implicatif conceptuel, dans le sens où un phénomène implique un autre, d'où l'importance d'évaluer le contexte d'une situation. Les causes sont internes au réseau des composantes du système observé considéré dans son entier. Ce procédé analyse ainsi les relations des composantes dans le système. Elle travaille sur les intentions des sujets, les moteurs de l'action, et les valeurs des acteurs. Enfin, cet auteur énonce que la compréhension s'inscrit dans une démarche

systémique dialectique. A chaque étape de la recherche, le chercheur croise les apports théoriques et les données recueillies. Ce « va et vient » entre la théorie et le terrain révèle l'aspect interactionniste de la démarche. Il aide également le chercheur à ne pas s'enfermer dans sa subjectivité pendant l'élaboration du sujet de recherche et pendant l'analyse des données. En effet, dans ce type de recherche, Schurmans (2004-2005) précise que le chercheur accède de manière interne à l'objet, car il ne peut s'extraire et s'empêcher d'interpréter le système de représentations symboliques qui l'entoure. L'expérience subjective du chercheur est le fruit de son expérience avec le monde qui affecte son intérieur, structurée par le temps, la socialisation et l'espace (Schurmans, 2006, p. 59).

1.2 *Ante terrain*

Dans son cours, Schurmans (2006-2007) explique que cette démarche se compose de deux niveaux. *La phase exploratoire* est le niveau atteint par un mémoire de licence dont les résultats obtenus ont le statut d'hypothèses. La phase suivante est *la validation des hypothèses*. Ce niveau est atteint par une thèse de doctorat, par exemple. Le matériel est récolté jusqu'à saturation de l'information. Cette phase consiste à mettre fin à la recherche et à produire un texte prenant place dans le théorique.

Alors que je me situais dans la première phase, en tant que « chercheuse », je suis partie de mon sens commun pour pouvoir m'en éloigner progressivement. Pour ce faire, j'ai avant tout conçu mon rapport subjectif à l'avènement de la relation lors de la rentrée scolaire en relevant mes représentations et interprétations à ce sujet. Dès lors, je me suis projetée dans mes souvenirs d'enfance et j'ai également repensé à un stage effectué en début d'année dans une classe à double degré (deuxième enfantine, première primaire). J'ai exercé par la suite un travail indispensable de distanciation grâce aux outils de recherche tels que des entretiens informels, des observations et des lectures. Effectivement, avant de me lancer sur le terrain, j'ai pris le temps de m'entretenir avec divers enseignants à ce sujet. Ces discussions ainsi que les observations effectuées, même lors de stages qui ne se déroulaient pas obligatoirement en début d'année, ont nourri mes réflexions et ont guidé le choix des lectures spécifiques à mon domaine. Les informations et les éléments principaux issus dans une première partie de cette phase ont été annotés dans un canevas sous forme de prise de note ou de mots clés. L'idée était de garder les éléments relevés dans un carnet qui retrace l'évolution de mes réflexions.

Ainsi, cette réflexion sur moi et le fait d'« avoir vécu l'expérience » d'une rentrée scolaire auront sûrement facilité une meilleure compréhension, de ma part, face aux expériences des acteurs observés ou questionnés. Ce travail m'a également permis de conscientiser mon savoir et de considérer d'autres manières de concevoir la réalité de la rentrée scolaire et la relation maître-élève, tout en m'éloignant de mon expérience personnelle. De plus, j'ai pu tester mon sujet de mémoire afin de mieux l'appréhender au travers d'une démarche de recherche et des outils de recueil de données plus appropriés. Dans les deux points d'analyse qui suivront, le lecteur pourra également suivre mon évolution et les choix effectués jusqu'au traitement des données.

2. Le terrain

2.1 *Les outils de recherche*

Les outils classiques de recueil de données utilisés pour le mémoire, l'observation et l'entretien, ont retenu toute mon attention pour recueillir les informations et tenter par la suite de les décrire, de les comprendre et de les interpréter. Dès lors, j'ai dû entreprendre des lectures pour m'informer de leurs usages, leurs avantages et leurs limites. J'ai également pris connaissance de la manière dont le matériel doit être traité d'un point de vue éthique.

Premièrement, selon Blanchet et al. (2000), l'observation était indispensable. En effet, je me suis rendu compte de la différence existant entre ce qu'un individu pense faire et ce qu'il fait réellement. Un enseignant pourrait raconter ce qu'il se passe dans sa classe, mais a-t-il réellement conscience de ce qui effectue et des enjeux sous-jacents ? Pour ce faire, trois méthodes d'observation ont été utilisées : la caméra vidéo, la grille d'observation et le journal des échanges développés plus loin sous le point 3 intitulé « Recueil de données ». Cette phase constitue une base importante d'informations pour l'élaboration du mémoire.

Deuxièmement, afin d'obtenir des informations complémentaires à l'observation, l'entretien me paraissait un outil plus adéquat que le questionnaire. En effet, mon intention était d'appréhender une réalité, au travers d'une mise en relation entre un ancrage théorique et des observations empiriques. Plus précisément, la technique de l'entretien d'explicitation développée par Pierre Vermersch (1990, 1994) permettait de revenir sur cette réalité pour y réfléchir et apporter des éléments de compréhension supplémentaires. Cette méthode sera développée plus loin dans la partie « 3. 2 Les entretiens ». Une recherche par

questionnaire aurait demandé bien souvent des réponses claires, brèves et succinctes qui ne tiennent pas toujours compte du contexte dans lequel se déroule la recherche. Bien que certaines questions invitent à des développements, une personne ne peut s'exprimer par écrit comme à l'oral. Il manquerait l'intonation et la possibilité de revenir sur des réponses ou questions pour bénéficier d'explications complémentaires, alors que ce moment d'interaction et d'échange est primordial dans un entretien.

2.2 Préparation et durée

Comme le soulignent Arborio & Fournier (2005), le recueil d'informations provenant du terrain demande une préparation bien réfléchie et structurée afin d'obtenir une recherche de qualité, de limiter les effets de surprise et de savoir s'adapter au mieux aux situations imprévues. Le sujet de ma recherche demandait beaucoup de rigueur, car je pouvais me rendre dans la classe uniquement lors de la rentrée scolaire. Arrivant à la fin de mes études, je n'avais pas l'opportunité de revenir sur le terrain l'année suivante. De plus, le contexte et le fonctionnement de l'enseignante observée m'étaient connus, car je venais de terminer en fin d'année précédente un stage dans cet établissement. Les vacances d'été m'avaient permis de mettre une distance face au terrain pour éviter une trop grande familiarité qui aurait gêné, me semble-t-il, le recueil des informations nécessaires.

Le temps d'observation dans la classe a duré une semaine. J'avais prévu que ces premiers jours d'observation auraient favorisé une récolte d'informations plus riche qui aurait décliné les semaines suivantes. Il n'est pas dans mon intention de faire croire au lecteur que la relation entre un enseignant et ses élèves s'établit uniquement durant les premiers jours. Au contraire, elle est de nature changeante et elle évolue continuellement. Cependant, je suis d'avis que, durant les premiers instants de rencontre, il se passe un certain nombre de phénomènes qui forment une base importante sur laquelle se construit la relation. Il s'agit du moment durant lequel des personnes entrent en contact pour la première fois. Des habitudes et des règles de vie de la classe commencent à s'installer et c'est justement ce commencement qui m'intéressait. Arborio & Fournier (2005) précisent que « la temporalité du déroulement de l'enquête est fonction de celle du terrain retenu. Le temps d'observation doit être assez long pour que le réel ait le temps de se présenter sous une figure diversifiée » (p. 31). La prise en compte de la temporalité est une autre caractéristique importante de la démarche compréhensive.

2.3 La population

2.3.1 Choix de l'enseignant

Trois critères ont déterminé la sélection de la population ciblée. Le premier se base sur la prise en charge d'une nouvelle classe par l'enseignant à la rentrée scolaire. Je pensais qu'en retrouvant son ancienne classe, un enseignant aurait plus de facilité à rétablir le fonctionnement instauré avec ses élèves de l'année précédente. Dès lors, j'aurais eu moins la possibilité d'observer l'émergence de la relation, car les élèves auraient déjà établi un lien avec leur enseignant et certaines règles seraient connues et ancrées. Ainsi, beaucoup d'implicites règneraient dans la classe et cette situation n'aurait pas été appropriée pour ma recherche. Elle aurait, je pense, entravé la prise d'informations nécessaire à l'analyse.

Le deuxième concerne l'enseignant. A mes yeux, il était indispensable qu'il ait non seulement du métier pour me faire part de son expérience, mais également une posture réflexive pour me faciliter l'accès à sa manière de faire et de penser. On dit dans le sens commun un enseignant qui « a de la bouteille », qui ne craigne pas d'être filmé ni questionné, et qui se sente libre de se montrer comme il se comporterait dans son habitude. Un enseignant novice aurait hypothétiquement appréhendé le jugement externe, car il n'aurait pas encore acquis assez de confiance en lui. Son manque d'expérience dans le métier ne lui aurait peut-être pas permis d'avoir assez de recul sur sa pratique professionnelle.

Le dernier critère relève de l'accord général des parents pour la présence de la caméra dans la classe. Si la plupart des parents n'avaient pas accepté que leur enfant soit filmé, l'enregistrement vidéo aurait alors été problématique ou n'aurait pas pu avoir lieu.

2.3.2 Une ou deux classes ?

Au départ, je pensais observer la rentrée scolaire de deux classes, afin d'obtenir plus d'informations. Un ultime critère s'est alors avéré indispensable. Les deux classes devaient se situer dans le même établissement. J'ai alors pris la décision de faire appel à ma formatrice de terrain du dernier stage de didactique¹ qui a immédiatement accepté. C'est une personne que j'estime pour sa personnalité et son attitude professionnelle, ainsi que pour son investissement dans son travail. J'ai également sollicité le maître principal qui a

¹ Stage effectué dans le cadre de la formation LME qui a permis l'exercice de six disciplines : les mathématiques, le français, l'allemand, les sciences, l'histoire et la géographie. Les arts plastiques, l'éducation physique et la musique ont été exercés lors d'un premier stage de didactique avec, à nouveau les mathématiques et le français.

donné d'emblée son accord concernant ma présence dans sa propre classe. Cette personne mettait toute son énergie autant dans son rôle d'enseignant que dans celui de maître principal. Il m'avait dès lors invitée à assister à un conseil de classe, afin de déceler quelque peu son rôle et celui de ses élèves durant ce moment particulier.

J'ai rencontré ensuite ma formatrice avant les vacances d'été pour lui donner les demandes d'autorisation pour filmer. A ce moment, j'ai discuté avec elle sur le temps de ma présence dans les deux classes respectives. Pour ma part, l'idée était de naviguer dans les deux lieux lors de la première semaine d'école. Suite à cette conversation, j'ai réalisé les conséquences négatives de ce mouvement. L'enseignante m'a fait remarquer que je manquerais sûrement d'informations favorisant une meilleure contextualisation des évènements, car je ne suivrais pas une classe en continu. Certains évènements qui se déroulent en classe sont parfois la suite de ce qui se passe en récréation ou lors d'un déplacement dans l'établissement scolaire. Cette discussion a eu un effet déterminant sur le nombre de classes à observer. Dès lors, j'ai pris la décision de me centrer uniquement sur une classe pour ne pas engendrer des obstacles à ma recherche. L'observation de deux classes aurait sûrement contribué à une perte d'informations importante, car j'élaborais seule mon mémoire. Dans ce cas, j'aurais gagné peut-être en quantité mais je doute en qualité. J'ai finalement opté pour la classe de ma formatrice qui enseigne en division spécialisée. Je pensais qu'un nombre plus restreint d'élèves faciliterait l'observation et la prise d'informations nécessaires.

3. Recueil de données

3.1 *Les observations*

L'observation, qui relève d'une pratique sociale commune, devient un outil de recueil de données en recherche. Elle « est une démarche d'élaboration d'un savoir, au service de finalités multiples, qui s'incèrent dans un projet global de l'homme pour décrire, comprendre son environnement et les évènements qui s'y déroulent » (Blanchet et al., 2000, p. 17). C'est une méthode qui facilite l'étude de « la dynamique des comportements » et « des conduites humaines dans leur contexte » (Blanchet et al., 2000, p. 22). Dès lors, tout élément d'observation est un observable qu'il va falloir étudier pour relever sa pertinence afin de l'utiliser à bon escient. A présent, je tiens à relever quelques petits obstacles à l'observation avant d'explicitier les méthodes utilisées.

3.1.1 Les obstacles

L'enseignante qui m'a accueillie avait un statut de maîtresse principale de la division spécialisée, ce qui engendrait une rentrée scolaire exceptionnelle pour ses élèves. Contrairement aux autres classes, le premier jour d'école débutait le mardi et ses élèves étaient accueillis à 9h00 du matin et non à 8h00. Le lundi était consacré aux tâches administratives. La première heure du mardi était effectivement indispensable pour régler les « derniers » problèmes rencontrés par les autres enseignants ou parents. Pour ce faire, l'enseignante avait envoyé une lettre à tous ses élèves les informant de cette particularité. Je suis arrivée en classe quinze minutes avant l'heure pour préparer le matériel. A ma grande surprise, la majorité des élèves étaient déjà présents. Ils étaient venus plus tôt en même temps que leur jeune frère ou sœur. L'enseignante m'a assuré leur avoir uniquement demandé de s'asseoir en attendant l'arrivée des derniers élèves et la mienne.

Lorsque tous les élèves furent assis, j'ai éteint la caméra, je me suis présentée et j'ai expliqué la raison de ma présence dans la classe. Il a été primordial de définir les rôles de chacun. J'adoptais une posture d'observatrice externe, que je suis parvenue à maintenir non sans difficultés. Pour ma part, les nombreux stages effectués dans les écoles primaires genevoises dans le cadre de ma formation renforçaient l'envie de me situer de l'autre côté de la caméra, auprès des élèves. Pour ces derniers, il n'a pas été difficile de m'accorder une place dans la classe. Les élèves m'ont connue en même temps que leur enseignante, raison pour laquelle je pense ne pas avoir rencontré de difficultés majeures à faire accepter ma présence dans le groupe, ainsi que celle de la caméra. Malgré cela, les élèves m'interpelaient souvent. Il a fallu repréciser mon rôle à plusieurs reprises, même au travers de mimiques, pour ne pas déranger l'enregistrement vidéo. Au fur et à mesure du déroulement de la semaine, les élèves avaient mieux intégré ma posture de chercheuse et profitaient alors des moments de récréation pour entrer en interaction avec moi. Leur attitude était curieusement changeante dès le son de la cloche. Ils se précipitaient également vers la caméra pour effectuer quelques grimaces de temps à autre lors de déplacements. Cependant, durant l'heure de mathématique du jeudi matin, j'étais assise aux grandes tables sur lesquelles des activités étaient disposées. Un élève n'a pas pu s'empêcher de me poser des questions au sujet d'un problème et moi de lui répondre.

Arborio & Fournier (2005) énoncent que la présence d'une personne dans la classe influence toujours le déroulement des faits. C'est pourquoi j'estimais en premier lieu indispensable de me rendre dans un établissement connu et chez une enseignante qui a l'habitude d'exercer sa profession en présence de regards extérieurs (les stagiaires). En

outre, il a été important de clarifier, dès le début, la raison de ma présence et les rôles de chacun afin de maintenir une distance entre les élèves et moi-même favorable au bon déroulement du recueil de données.

3.1.2 Caméra vidéo

Au moment du choix de mon objet de mémoire, je ne pensais pas faire usage d'une caméra pour relever les informations indispensables à ma problématique. A mon sens, des prises de notes, mon observation ainsi que des entretiens devaient suffire pour le recueil de données. Suite à cette décision, je me suis entretenue au sujet de mon mémoire avec une chargée d'enseignement de didactique en faculté des Sciences de l'éducation. Notre rencontre a été fortuite mais déterminante. Elle a immédiatement relevé l'erreur que j'allais commettre si je ne filmais pas. Arborio & Fournier (2005) spécifient que le piège de faire recours uniquement à l'observation est de perdre des informations, car la concentration de l'observateur peut se réduire après un certain temps ou bien des fois, se restreindre à noter les éléments remarquables. De plus, au moment du traitement des données, le risque encouru d'oublier ce qui est advenu dans la classe est grand. Par souci de tout retenir, j'ai estimé nécessaire d'utiliser une seule caméra pour une raison de gestion et parce que le nombre d'élèves s'élevait à neuf. Il a fallu demander l'autorisation à l'Université de Genève pour me rendre dans l'établissement et aux parents des élèves avant la rentrée des classes. L'enseignante m'a fait parvenir les autorisations des parents aussitôt reçues pendant les vacances d'été.

La gestion de la caméra n'a pas été évidente. Je voulais filmer l'attitude, les gestes et les dires de l'enseignante, mais également les réactions de toute la classe. Quand l'enseignante parlait au collectif, je parvenais à enregistrer tout le monde. En revanche, lorsqu'elle se dirigeait vers chaque élève, on entendait difficilement ce qu'elle leur disait. J'estime que cet inconvénient n'est pas si dramatique. La classe travaillait en grande partie regroupée autour de tables situées devant le tableau noir. Les moments individuels ont permis de constater la manière dont les élèves se comportaient seuls face à leur feuille ou lorsque l'enseignante s'occupait de l'un d'entre eux. Une caméra restreint donc le champ de vision. C'est pourquoi avant de me rendre sur le terrain, j'avais décidé qu'il était indispensable de relever les informations également au travers d'une grille d'observation et d'un cahier que j'ai nommé « journal des échanges ».

3.1.3 Grille d'observation

La grille d'observation est composée de quatre colonnes qui gardent un aspect très complémentaire. Cet outil orientait une prise d'informations structurée favorisant une lecture des premiers moments (Annexe 1). Les informations recueillies ont été intégrées aux transcriptions des vidéos.

La première colonne nommée « Moment (lieu/temps/espace) » permettait de voir si certaines manières de faire ou dispositifs étaient en lien direct avec le moment et le lieu d'une activité. Connaissant la manière de fonctionner de l'enseignante, je pensais par exemple qu'elle privilégierait les moments collectifs réunis autour de tables pour aborder une nouvelle notion. Il était ainsi intéressant de constater la durée générale des moments durant lesquels on pouvait déceler la place physique et la place de la parole des acteurs de la classe. « Comment certains éléments sont-ils imposés, discutés, appris et dans quel lieu ? »

Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, j'ai énoncé qu'un enseignant devrait avoir deux qualités pour établir avec ses élèves une relation pédagogique adéquate. Sur cette base, j'ai conçu les deux colonnes suivantes. La colonne « Comportements observés verbaux et non verbaux » relevait à tout moment si l'enseignante privilégiait une relation individuelle ou collective, ses gestes et ses dire, les interactions effectuées et bien d'autres. La prise en compte des éléments du contexte pouvait être décelée au travers de ses interventions. L'enseignante montre-t-elle qu'elle a connaissance de l'élève ? Est-il important de faire prendre conscience à l'élève de l'intérêt que lui témoigne l'enseignante ? L'avant dernière colonne, est appelée « Dispositif didactique et organisationnel ». Plus précisément que la première, cette rubrique m'aidait également à comprendre la façon dont l'enseignante exploitait les dispositifs ou les emplacements de la classe, pour amener le savoir et le rendre accessible. Par ce biais, il était possible de relever à nouveau les places de chacun et la relation qui se profilait.

La colonne « Remarques et indicateurs (Miens) » était consacrée à mes remarques éventuelles, à mes incompréhensions, à mes effets de surprise ou de réconfort ou encore aux questions à poser durant les entretiens. Cette colonne avait ainsi un statut différent par rapport aux autres. Cette colonne faisait partie de cette grille car elle aidait à situer le moment durant lequel mes interrogations ont émergé. Dès lors, l'enseignante se remémorait avec plus d'aisance le moment qui demandait réflexion lors de l'entretien ou de discussions informelles.

3.1.4 Journal des échanges

L'utilisation d'un cahier a permis de noter des éléments suite aux discussions informelles ou aux événements qui intervenaient en dehors du cadre de la classe. Il s'agit d'un petit document qui détient des informations favorisant une meilleure compréhension des réactions de l'enseignante ou des élèves qui ont eu lieu dans la classe. Ce cahier commence par un entretien téléphonique avec l'enseignante qui s'est déroulé le dimanche avant la rentrée scolaire, et se poursuit avec notre rencontre du lundi. Durant les trois jours d'école, il a facilité la récolte d'informations intervenant dans les couloirs ou dans le préau entre l'enseignante et les élèves. J'ai noté également les informations issues des discussions avec l'enseignante en l'absence des élèves. Ces échanges se déroulaient pendant les récréations, les pauses de midi, lors de nos déplacements dans l'établissement ou encore les informations dont l'enseignante m'a rapidement fait part pendant que les élèves travaillaient seuls. La totalité du contenu de ce journal ne figure pas dans l'annexe. Les éléments importants ont été directement utilisés dans l'analyse.

3.2 Les entretiens

La conduite d'entretiens avec l'enseignante s'est avérée nécessaire grâce à leur aspect complémentaire aux observations. Il fallait que j'obtienne les informations indispensables à la compréhension de ses actions et de plus amples explications sur les situations observées. C'est pourquoi je me suis inspirée de la technique de l'entretien d'explicitation proposée par Vermersch (1990, 1994). Seuls deux moments de discussions ont eu lieu car l'enseignante ne pouvait pas me consacrer tous les jours un moment pour mener un échange de vue. Son statut de maîtresse principale dans l'école lui prenait beaucoup de temps. Nous avons ainsi pensé, à nouveau, miser sur la qualité au détriment de la quantité. De plus, avant d'effectuer les entretiens, j'ai écrit de manière générale des questions à poser et la manière dont je devais m'y prendre, une base sur laquelle je pouvais tabler pendant le déroulement de l'entretien. En effet, dans un genre d'entretien qui relève de l'entretien compréhensif, « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 1996, p. 48).

3.2.1 Premier entretien

Le premier entretien s'est déroulé après le premier jour d'observation. De même que pour l'observation, les rôles respectifs de l'enseignante et le mien ont été clarifiés dès le départ. Comme le note Vermersch (1994), mon idée était de revenir sur les faits. Mes questions relevaient plus du *comment* pour faire émerger la description des situations et non leur explication causale en évitant de formuler des questions d'explicitations directes à l'aide de *pourquoi*. Cette manière de mener un entretien

visait à recueillir a posteriori une verbalisation décrivant le déroulement de l'action. Pour ce faire, il se rapporte uniquement à l'exécution d'une tâche réelle, et cela engage l'interviewer dans un guidage actif pour que le sujet s'exprime en référence à une occurrence singulière de son action (Vermersch, 1990, p. 230).

Cet entretien est donc un discours sur l'action durant lequel l'enseignante évoquait d'emblée, ou à ma demande, une situation advenue lors de mon observation. Mon rôle était donc celui de guider cette description. Par le questionnement, je l'aidais à prendre conscience de ses actes et des raisons pour lesquelles ils sont advenus à un moment précis. Les relances servaient à approfondir un sujet car ce qui « motive le questionnement est la recherche d'intelligibilité, la recherche directe d'explication » (Vermersch, 1990, p. 232).

En outre, comme le souligne Kaufman (1996) durant les entretiens, l'idéal est de rompre avec une hiérarchie des rôles tout en prenant garde que chacune maintienne le sien. Selon cet auteur, j'étais ainsi le « maître du jeu » en dirigeant ce moment de discussion, afin de recueillir des informations sur ce dont j'avais besoin. L'enseignante détenait quant à elle un rôle central. Toute l'écoute était centrée sur sa personne, car elle possédait un savoir précieux à mes yeux qu'elle seule pouvait me révéler. Je gardais ainsi une position discrète faisant preuve d'empathie, mais je savais intervenir au bon moment pour faire réagir l'enseignante et rythmer l'entretien, grâce à une écoute active et participative. Cependant, par manque de formation et de pratique de cette forme particulière d'entretien, je dois avouer que certaines questions émises se composaient de *pourquoi*. Il s'agit d'une formulation de questions utilisées fréquemment dans le quotidien. Dans ce sens, contre mon gré, je ne suis pas toujours parvenue à respecter le déroulement d'un entretien d'explicitation. C'est la raison pour laquelle j'ai précisé m'être inspirée de cette technique, et non pas prétendu l'avoir respectée minutieusement. Une autre raison concerne le déroulement du deuxième entretien.

3.2.2 Deuxième entretien

Le second entretien a eu lieu le mardi suivant, car les deux derniers jours, l'enseignante devait régler des questions importantes. Nous avons donc jugé préférable de reporter notre discussion à un moment durant lequel elle avait la possibilité de se consacrer uniquement à l'entretien. Grâce au week-end qui séparait la semaine de terrain de notre rencontre, j'ai pu prendre du recul par rapport à l'observation et au premier entretien. De nature quelque peu différente du premier, le second a été utile pour revenir sur mes incompréhensions ou oublis, ainsi que pour mener une réflexion plus générale sur les événements survenus lors de mon observation. Dès lors, la méthode de l'entretien d'explicitation, davantage utilisée lors du premier entretien, n'a pas été le seul procédé pour obtenir des informations complémentaires aux observations. En effet, de simples questions ont été posées pour faciliter l'accès au sens de ce qui s'est déroulé dans la classe. Cette notion est également soutenue par Arborio & Fournier (2005). « Poser des questions à caractère informatif est une façon commode d'économiser du temps d'investigation. C'est un moyen d'obtenir des commentaires des acteurs sur leur pratique, qu'ils soient donnés entre eux ou à destination de l'enquêteur » (p. 38).

4. Matériaux, modifications du plan et analyse

4.1 Les transcriptions

La retranscription des entretiens s'est effectuée dans sa quasi intégralité sur la base d'un enregistrement. En commun accord avec mon directeur de mémoire, je n'ai pas reformulé les propos de l'enseignante ni mes questions pour en rendre la syntaxe correcte. J'ai omis les « euh » ou le « mm » prononcés souvent lorsqu'une idée ou une formulation sont recherchées. Les intonations et les gestes de l'enseignante ne figurent pas dans la retranscription de l'entretien.

La retranscription des vidéos, s'est avérée plus problématique. Ne sachant pas comment m'y prendre, j'avais opté pour un programme informatique utilisé par beaucoup d'étudiants, mais non sans difficultés. Après un mois de bataille, je suis retournée aux vieilles méthodes : Microsoft office Word et Windows Media Player. Concernant les *modalités de transcription*, j'ai décidé de rester fidèle à ce qui a été dit, de même que pour l'entretien, à la seule différence que je n'ai pas tout retranscrit. Au début, je pensais montrer uniquement les parties importantes mais, par soucis de compréhension, j'ai pris la décision de retranscrire la quasi-totalité du temps d'observation. Le reste est décrit. J'ai rajouté le

minutage au début de chaque changement d'activité ou dès lors que la séquence se montrait intéressante. J'ai précisé les moments de la journée (les récréations, les pauses de midi et la fin de journée), les activités réalisées et les déplacements au sein de la classe. J'ai rencontré cependant quelques difficultés à entendre ce que l'enseignante disait aux élèves lorsqu'elle se situait près d'eux, un problème déjà relevé précédemment.

Les notes que j'ai prises au travers de la grille d'observation m'ont aidée à comprendre les éléments manquants qui ont été reportés dans la transcription des entretiens par le biais d'éléments descriptifs. Mes notes se sont avérées précieuses pour le vendredi car ce dernier jour n'a pas été filmé. Elles ont été entièrement retranscrites soit sous forme de description, soit sous forme de dialogue, lorsque je suis parvenue à en écrire une petite partie. Ainsi, garder une attitude active et une envie de découvrir est aussi indispensable sur le terrain que pour décortiquer le matériau récolté. Pour finir, afin d'avoir une vision générale du déroulement de la semaine, j'ai effectué un tableau (Annexe 4) qui retrace le déroulement de la semaine observée, à savoir : les activités effectuées et l'organisation. C'est un tableau à double entrée qui croise les jours de la semaine et les moments de la journée. Il contient également les moments que l'on peut visionner au travers des vidéos. Ce tableau a été conçu à l'origine comme outil de travail pour l'analyse.

Enfin, pour des raisons éthiques, l'entièreté des entretiens ne figure pas dans les annexes. Le lecteur trouvera deux tableaux (Annexe 2 et 3), respectivement à l'entretien 1 et 2, dans lesquels figurent les questions principales posées et les réponses de l'enseignante. Certaines sont notées sous forme de phrases clés, d'autres sont des citations des propos de l'enseignante utilisées dans l'analyse. Concernant les transcriptions des vidéos, quatre extraits significatifs ont été laissés en intégralité dans les annexes 5, 6, 7 et 8. Pour contextualiser ces extraits ainsi que les autres passages cités dans le chapitre 5, le lecteur peut se référer à l'annexe 4.

4.2 L'évolution du plan et du contenu

Au niveau de l'investigation du matériel, Saada-Robert (2006-2007) précise que la démarche compréhensive favorise l'induction-déduction. Ainsi, les concepts développés dans le cadre théorique permettent l'analyse des données, mais ce dernier peut également s'établir *a posteriori* en regard de celles-ci. A ce propos, j'avais établi un premier plan initial avec un cadre théorique qui me paraissait adapté à l'objet de ma recherche. Cependant, j'ai préféré retranscrire les entretiens avant de me lancer dans la rédaction de ce dernier et de faire des recherches théoriques supplémentaires. L'idée étant de partir des données,

d'en faire émerger les particularités, d'en comprendre le fonctionnement et de les interpréter, il était évident que mon cadre théorique devait se conformer au mieux aux résultats recueillis pour faciliter leur compréhension.

Une fois les retranscriptions terminées, j'ai repris mes trois sous-questions de recherche pour les analyser. Cependant, je me suis rapidement aperçue que ces dernières ne me permettaient pas d'analyser correctement le matériau. Dès lors, j'ai mis en évidence les principaux thèmes, toujours dans l'optique de la question de recherche principale. Ces éléments ont été reportés dans un cahier sous forme de mots clés de manière à avoir une vision d'ensemble. Les sous-questions de recherche ont été parallèlement retravaillées et elles sont élevées au nombre de quatre.

Des axes ont émergé de ce travail et ont donné une forme différente à mon cadre théorique. Pendant sa rédaction, ce dernier a subi néanmoins encore maintes modifications pendant quelques semaines. Certains éléments étaient fortement liés, mais il fallait tout de même que je trouve une structure à cette partie de mémoire qui devenait de plus en plus ample. Il était difficile pour moi de me limiter dans la théorie vu le sujet de mon mémoire. Puis, j'ai réalisé que cette manière de faire m'aurait amenée à analyser les résultats avant de les écrire et de constituer un cadre théorique important. En me rappelant des éléments caractéristiques de la démarche entreprise, j'ai compris que j'étais en train de m'égarer. J'ai alors envisagé de développer, dans le cadre théorique, uniquement les concepts importants de ce mémoire liés à la relation pour favoriser la compréhension du lecteur. En regard de la complexité du sujet et de la nature de la recherche, il semblait donc peu opportun de déterminer *a priori* l'entière théorie que devait contenir le mémoire. Cependant, avant de commencer l'analyse définitive, j'ai décidé de terminer le cadre théorique, de reprendre la méthodologie pour la compléter ainsi que toute la partie introductive du mémoire. Je ressentais le besoin de mettre au nettes mes réflexions. La structure du mémoire a été peaufinée au fur et à mesure que les diverses parties se constituaient. Une dernière modification du plan a eu lieu en septembre.

Enfin, concernant les hypothèses, Saada-Robert (2006-2007) indique qu'elles peuvent être alternatives - c'est-à-dire présenter des contradictions - émises au début de la recherche mais également précéder ou succéder les données recueillies ou encore être modifiées en cours de démarche. Dans le cadre de ce mémoire, les hypothèses ont été esquissées lorsque j'avais écrit mes premières sous-questions de recherche, avant le terrain. Elles ont été modifiées après avoir transformées celles-ci. En outre, les variables peuvent émerger au travers de la recherche lorsqu'un élément non prévu prenait tout à coup une importance

considérable. Ce sont les éléments issus d'un premier dépouillement des données qui ont mis en évidence des aspects nouveaux de la recherche bien que l'objet de recherche n'ait pas changé.

4.3 *Analyse du matériau et rédaction*

4.3.1 *Analyse*

J'ai ainsi effectué à nouveau une analyse du matériel au mois de mai à l'aide des quatre sous-questions de recherche. Pour ce faire, j'ai utilisé une technique qui me paraissait appropriée à chaque transcription. Après avoir parcouru les entretiens avec quatre couleurs correspondant aux quatre sous-questions, j'ai décidé de regrouper chaque partie colorée sur une nouvelle page de traitement de texte. Dès lors, il a été facile de mettre en évidence les thèmes relatifs à chaque sous-question. Les vidéos m'ont demandé un autre travail. Il n'était pas possible de faire un découpage aussi clair, car les informations se chevauchaient. Ainsi, après avoir également coloré mes quatre transcriptions, j'ai relevé les concepts importants qui émergeaient. Ces derniers ont été organisés selon la couleur avec des références aux vidéos. J'ai copié uniquement les passages importants. Suite à ce travail, il fallait regrouper et organiser les deux analyses ensemble.

Saada-Robert (2006-2007) évoque deux procédés méthodologiques pour ne pas tomber dans la subjectivité lors du traitement des données. Premièrement, il s'agit de tenir compte de l'ensemble des données saisies à l'intérieur du système observé. Les paramètres verbaux et non verbaux sont relevés au travers d'observations ou de questions qui attaquent l'objet de différents points de vue. Pour ma part, j'ai essayé de relever un maximum d'informations par le biais des divers outils de recueil de données mentionnés plus haut sans avoir la prétention d'être parvenue à tout saisir. Cet auteur spécifie que le chercheur adopte une posture d'empathie et une ouverture d'esprit face aux observables et entretiens favorisant sa décentration par rapport à son objet d'étude. Il porte son attention également sur les actions déroulées avant et après une situation afin de pouvoir mieux l'interpréter.

Deuxièmement, Saada-Robert (2006-2007) énonce le procédé qui se nomme le calcul de *l'inter juge*. Un chercheur dépouille ses données et les catégorise. Il demande ensuite à un autre chercheur de faire de même. Pour finir, ils calculent le pourcentage de catégories communes qui doit atteindre le 80% des accords. En ce qui me concerne, je fais mon mémoire seule et je ne peux honorer dans sa totalité ce procédé. Cependant, il me semble que parcourir le matériau à deux moments différents et dans une optique différente permet

d'avoir une objectivité majeure en regard du sujet de la recherche. En effet, la première fois, les transcriptions ont été parcourues en relevant les axes importants, et la deuxième fois avec quatre couleurs correspondant aux questions de recherche. Les concepts s'y sont retrouvés. Il est à préciser que le recueil de données s'est effectué en septembre, le dépouillement au mois de mai et l'analyse finale en octobre. Ainsi, avec du recul, il est plus aisé d'atteindre une plus grande objectivité.

4.3.2 Rédaction

La rédaction de l'analyse a été laborieuse mais a fini par porter ses fruits. J'ai commencé par lire parallèlement le dépouillement des entretiens et celui des vidéos pour les mettre ensemble en prenant le soin d'imbriquer les parties ensemble. Ce procédé a eu lieu pour chaque partie correspondant aux quatre sous-questions de recherche. Ensuite, j'ai ajouté les éléments recueillis dans « le journal des échanges » (JDE). Enfin, j'ai repris le cadre théorique pour le lire et constater si tous les éléments étaient traités dans l'analyse. Le cas échéant, j'aurais ôté la partie théorique qui n'était pas utile. Durant la lecture, j'ai ressenti une curieuse sensation. J'avais l'impression de revivre les parties de l'analyse en lien avec les concepts lus et la théorie prenait tout à coup plus de sens à mes yeux.

Il a été intéressant de relever à nouveau à quel point le passage à l'écrit m'amenait à effectuer des modifications. En effet, la sous-question quatre, initialement prévue à cet emplacement, a pris la deuxième place et a décalé les deux autres. Il a également été amusant de remarquer que certains passages prévus dans une partie d'analyse précise ont changé de partie, suite à l'écriture. Il a été parfois difficile de décider dans quelle partie développer certaines informations. J'ai alors décidé de les laisser à l'endroit qu'il convenait, tout en les analysant dans une optique différente selon la question. De plus, alors que je pensais avoir tout relevé lors du traitement du matériau, j'ai réalisé pendant l'analyse que beaucoup d'informations ne m'avaient pas sauté aux yeux, alors qu'elles étaient importantes. Ce qui m'a amenée à étoffer considérablement le chapitre 5. Durant la relecture finale, je me suis rendue compte, avec regret, que mon observation s'était focalisée sur certains élèves. Il s'agit d'une conséquence à l'emplacement de la caméra dans la classe et à mon champ de vision lors de l'observation. Les élèves plus proches sont plus souvent cités que les autres.

Chapitre 4 : Cadre théorique

1. La relation

1.1 Des définitions

A partir d'ouvrages de référence et d'auteurs, il s'agit de définir dans cette partie ce qu'est la relation et plus particulièrement celle qui lie un enseignant à ses élèves.

Le dictionnaire *Le petit Larousse* (2000, p. 873), mentionne que le mot *relation* vient du latin *relatio* et présente six définitions dont uniquement la deuxième et la troisième figureront ici. Cet ouvrage de référence met en exergue deux aspects. L'un relève du « lien existant entre des choses, des personnes ; rapport ». L'autre définition désigne un être humain, une « personne avec laquelle on est en rapport ».

Le *Dictionnaire de psychologie* (1980) pointe des éléments quelque peu différents. Premièrement, le terme de *relation* n'y figure pas en tant que tel, à la place duquel se trouve le groupe de mots *relations humaines*. Viennent ensuite les *relations publiques* et les *relations industrielles*. Deuxièmement, les *relations humaines* désignent les « rapports interpersonnels qui s'établissent au sein d'un groupe, plus particulièrement dans une collectivité laborieuse » (p. 1019).

En outre, dans un sens plus restrictif comprenant l'éducation, la relation relève d'une rencontre dans laquelle se réalise « l'influence d'une génération sur des enfants, des jeunes ou des adultes pour en faire des êtres insérés dans une société donnée. Elle a l'homme pour objet (en général des jeunes) et comme agent (en général des adultes) » (Dictionnaire de pédagogie, 2000, p. 99). Le Dictionnaire de pédagogie (2000) précise que le terme *éducation* apparaît dans la première moitié du XVI^e siècle. D'un point de vue étymologique, *educare* signifie nourrir, élever en latin et *educere* désigne faire sortir, tirer hors. Ainsi, le but de la relation éducative est de « donner les moyens de mettre en pratique un acquis, une connaissance, de développer des qualités morales, intellectuelles, artistiques et physiques, de devenir autonome » (Dictionnaire des termes de l'éducation, 2004, p. 50).

Postic (2001) spécifie néanmoins, par les propos qui suivent, que la nature de la relation entre un enseignant et ses élèves ne se réduit pas à la transmission d'un savoir mais relève également d'une rencontre :

La relation devient éducative, quand au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage les êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant (p. 9).

Ainsi, la relation pédagogique est une relation qui tient compte de pratiques diversifiées déployées par l'enseignant « pour développer des apprentissages précis chez un individu, ou pour un groupe, une classe, dans une relation dynamique maître-élève » (Dictionnaire des termes de l'éducation, 2004, p. 89). Le Dictionnaire de pédagogie (2000) ajoute que la pédagogie relève également des « relations affectives dans la classe, incluant les savoirs du maître [...] des savoir-faire, voire des tours de métier » (p. 76). A l'aspect pédagogique des apprentissages, s'ajoute la présence de l'aspect didactique. Le Dictionnaire de pédagogie (2000) affirme qu'il est difficile de distinguer ces deux termes car ils ont l'idée de transmettre le savoir à quelqu'un et plus particulièrement à un élève, c'est-à-dire d'enseigner. Le Dictionnaire des termes de l'éducation (2004) relève cependant que la didactique se différencie du pédagogique dans le sens où elle cherche à « définir les meilleurs moyens d'enseigner le savoir disciplinaire, sans tenir compte de la relation enseignant/enseigné » (p. 89). Il existe cependant une grande diversité de pédagogies qui ne seront pas sujettes à être développées dans ce mémoire, telles que la pédagogie de groupe, différenciée, non directive, expérimentale, institutionnelle, libertaire, par ateliers, par objectifs et bien d'autres.

En somme, à travers ces définitions, on peut voir apparaître la particularité de la relation qui est d'avoir un caractère évolutif par le biais de la rencontre entre deux individus, des apprentissages, du rapport maître-élève, etc. Elle ne peut ainsi acquérir une conformité universelle, car elle dépend des acteurs compris dans la relation et des conditions dans lesquelles elle se réalise, donc du contexte socio-culturel. Dans la théorie et dans les ouvrages de référence, deux adjectifs qualificatifs sont souvent sollicités pour qualifier la relation qui lie un enseignant à ses élèves, à savoir : pédagogique et éducative. Pour des raisons de compréhension, il est opportun d'avertir le lecteur que ces deux termes seront utilisés comme synonymes dans ce mémoire.

1.2 Et à l'école ?

L'école est le lieu par excellence du « vivre ensemble » déclare Marsollier (2004, p. 11), un espace de rencontres intergénérationnelles dans lequel l'enseignant et les élèves sont réunis pendant une durée limitée. L'importance d'une relation fondée sur l'authenticité est relevée par Moll (1999). Cifali (2005) et Postic (2001), conviennent que la relation pédagogique implique la réunion de deux individus, l'enseignant et l'apprenant, qui se réalise par le biais de la tâche scolaire dont le but est d'atteindre « des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire » qui évolue et se constitue dans le temps (Postic, 2001, p. 22). La relation éducative est ainsi finalisée et « s'inscrit dans une dimension d'estime de l'autre, de reconnaissance de son unicité [...] et se situe dans l'ordre consenti des générations, de la filiation et de la différence des sexes » (Moll, 1999, p. 475).

Postic (2001) met néanmoins un bémol sur ce qu'il en est de la relation éducative dans le contexte spécialisé. En effet, ce milieu poursuit des objectifs cognitifs et d'apprentissage, mais il donne plus d'importance aux objectifs liés au socio-affectif que le contexte « ordinaire ». En éducation spéciale, les dimensions socio-affectives retiennent plus son attention et elles prédominent sur l'aspect cognitif dans certaines circonstances ou milieux. L'enseignant de classe spécialisée ne peut faire abstraction de la dimension affective et du rapport qu'entretiennent les élèves avec le savoir, car ils peuvent être cause de souffrance et être problématiques pour l'entrée dans les apprentissages. Ainsi, les dimensions cognitive et affective prennent quasiment autant d'ampleur selon le moment et les situations. Le danger serait de se piéger dans cette relation dans laquelle l'élève est demandeur d'affect et de compréhension.

De plus, Moll (1994) affirme que « dans la situation pédagogique, ce n'est pas la relation en elle-même, mais son au-delà, ce qui, grâce à la dynamique qui la sous-tend, [qui] permet l'appropriation des savoirs en même temps que l'émergence progressive du sujet » (p. 174). Mais cette dynamique soutenant la relation dépend essentiellement de deux éléments énoncés déjà dans le « chapitre 2 » qui colorent la relation. D'une part, ils concernent les « options pédagogiques de l'enseignant » (p. 166). Le groupe-classe est organisé pour favoriser les situations d'apprentissages. Les méthodes pédagogiques utilisées permettent de définir la manière dont l'enseignant s'y prend pour amener un savoir et dont il se représente la relation. D'autre part, la « personnalité profonde » qui

sous-entend un rapport au savoir et à autrui et qui reflète ses qualités relationnelles dans sa manière d'être.

Cifali (2005) souligne cependant que pour aider un individu à se développer et à grandir, il appartient à l'adulte de se demander comment y parvenir. Ceci demande un effort de décentration et de réflexion critique face à sa pratique professionnelle. L'acte éducatif poursuit depuis toujours l'idéal « du bonheur et du bien de l'enfant ; mais pour que soient respectées « ces valeurs » on prescrit parfois des mesures qui ont pour résultat l'accomplissement d'un véritable « meurtre psychique » : d'un assassinat de l'âme » (p. 15). C'est une dérive à laquelle tout un chacun doit prendre garde. Moll (1999) ajoute que les enseignants doivent « être au clair de la violence pulsionnelle -la leur comme celle d'autrui- et de la nécessité de la canaliser, de la transformer pour faire œuvre de civilisation » (p. 475). Cependant, l'être humain ne peut échapper à la souffrance dans l'acte d'apprendre indépendamment de la qualité de l'acte éducatif.

Pour finir, la relation entretenue par un enseignant et le groupe d'élèves se différencie de celle établie avec un élève en particulier. Mais, cette dernière « n'est jamais vraiment de face à face, car le tiers – le groupe de pairs – même silencieux, agit par sa présence » (Postic, 2001, p. 139). Ainsi, la relation entre un enseignant et un élève est influencée par le groupe et par la nature des interactions de l'enseignant avec cet élève. De plus, il est illusoire de considérer le rapport entre l'enseignant et ses élèves comme un élément à part entière sans tenir compte des autres interactions qui gravitent autour d'eux et des influences sociétales qui colorent leur relation. En effet, « tout rôle, celui de l'enseignant, celui de l'élève, fait partie d'un système de rôles interdépendants, où les parents comme l'administration scolaire ont leur place » de même que les valeurs véhiculées par la société (Postic, 2001, p. 137).

2. L'enseignant et l'élève

2.1 Représentations, catégorisation et attentes.

La représentation est une manière d'appréhender la réalité et de l'organiser sur la base d'éléments objectifs. Elle tient compte de l'ensemble de ces éléments et non de ceux spécifiques à une situation ou à une personne. Sur la base de travaux effectués par Michel Gilly, dont la source n'est pas précisée, Postic (2001) insiste sur l'importance de « la représentation de l'élève par le maître ou [de] la perception du maître par l'élève, [qui permettent de déceler] les déterminants de la conduite des partenaires dans la relation » (p. 112). Cette vision générale de l'élève qu'a l'enseignant l'influence dans ses décisions. En effet, une caractéristique jugée positive ou négative à propos d'une personne ou d'une collectivité a tendance à renforcer positivement ou négativement les autres caractéristiques de cette personne, même sans les connaître. Ce phénomène se nomme effet de halo. Les représentations qu'a l'élève du maître seraient influencées par la famille de l'élève, par l'élève lui-même et par l'âge de l'élève, explique Espinosa (2003) et aussi par les rumeurs qui se propagent dans l'école.

Cependant, il est à noter que dans la relation pédagogique, l'enseignant et l'élève se basent sur des critères différents voire opposés pour se représenter mutuellement. L'enseignant est amené à établir sa représentation de l'élève en fonction de ses résultats scolaires, par son rôle attribué par l'institution. Il se focalise alors plus particulièrement sur le fonctionnement cognitif et sur l'attitude morale de l'élève en situation d'apprentissage que sur « ses qualités affectives et relationnelles. [A son opposé, l'élève privilégie] les qualités humaines et relationnelles de l'enseignant aux qualités attachées à la technique pédagogique » (Postic, 2001, p. 113). Ainsi, en situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant tente de poursuivre les objectifs et les buts à atteindre en fonction des prescriptions. L'élève préfère entrevoir sa capacité relationnelle dans son enseignement, à savoir : l'écoute, l'encouragement, la sincérité, la possibilité qui lui est donnée pour se développer, la manière dont il est pris en compte, etc. Moll (1994) précise que ce sont des demandes de l'élève fréquemment implicites qui expriment le « désir de reconnaissance par l'autre, [le] désir de communication interpsychique qui, autant que la parole engagée dans l'échange avec l'autre, spécifie tout sujet humain » (p. 167). Ce décalage peut ainsi provoquer des frustrations. Cependant, Postic (2001) précise que l'efficacité du rôle d'enseignant « d'ordre cognitif pour la réalisation de la tâche, et d'ordre affectif pour l'équilibre du groupe et des personnes, est reconnue par le groupe lui-même » (p. 104). Il a été relevé plus haut que l'enseignant dans le milieu spécialisé a un rôle quelque peu

différent de l'enseignant de classe « ordinaire » où le travail sur le relationnel, l'émotif est plus important. Le danger serait pour l'enseignant de classe spécialisée d'en oublier l'aspect apprentissage.

En outre, la catégorisation aide toute personne à donner une structure physique et sociale à l'environnement qui l'entoure de manière plus précise que la représentation. Elle peut se baser sur des caractéristiques sociales, socio-économiques, ethniques ou encore l'âge d'une personne. Dans une classe, l'enseignant catégorise principalement l'élève à nouveau sur la base de son statut scolaire. Les autres caractéristiques l'aident cependant à « orienter le degré de soutien » précise Marsollier (2004, p. 19). La dérive de la catégorisation est de parvenir à créer des stéréotypes et d'enfermer l'élève dans des étiquettes très simplistes. Postic (2001) met en garde l'enseignant face à ce piège car il faut lui donner la possibilité de grandir, de se développer et de changer. Les étiquettes transmises ont pour effet un renforcement négatif de la position délicate d'un élève. Par ce biais, il s'agit de l'aider à se créer un autre statut sur la base de son nouveau rôle. Selon cet auteur, le statut d'élève a la caractéristique d'être transitoire, il se modifie chaque année par les changements relatifs à l'enseignant, aux camarades, aux arrangements, et bien d'autres.

Pour finir, l'enseignant se situe au croisement d'attentes institutionnelles, des parents, des collègues et des apprenants. Les attentes à son égard se nuancent en fonction du contexte d'enseignement. Du côté de l'élève, il s'agit d'attentes des parents, de l'enseignant, des camarades et de l'institution. Concernant les attentes de l'enseignant au sujet d'un élève, Postic (2001) déclare qu'il « semblerait que l'effet de l'attente joue davantage sur la relation maître-élève que sur la performance de l'élève » (p. 118). En effet, selon lui, attendre des progrès d'un élève pousse l'enseignant à s'occuper plus de lui. Ces attentions particulières, bénéfiques pour l'élève, le mettront en chemin vers les attentes de l'enseignant. Cependant, il est à noter que les attentes qu'un enseignant a d'un élève diffèrent d'un apprenant à l'autre en fonction du jugement professionnel effectué par l'enseignant à son égard. Les attentes peuvent porter tant sur le social que sur les performances scolaires et peuvent varier en quantité et en qualité. Enfin, un enseignant doit garder un esprit d'ouverture et avoir des attentes positives surtout face à des situations problématiques, ce qui rejoint l'idée de l'étiquetage.

2.2 La relation et l'autorité

De même que Guérin (2004), Moll (1994) dénonce l'autorité dite autoritariste qui mène à la soumission et à la révolte ainsi que l'autorité permissive qui mène au laxisme et à la perte de repères. Cependant, Guérin (2004) développe une troisième voie de l'autorité nommée « l'autorité éducative » vue comme une issue aux deux premières, sources d'impasses difficilement surmontables et vouées à l'échec. Proche de ces auteurs, Robbes (2006) pointe également trois manières de penser l'autorité qui coexistent de nos jours. Il relève « l'autorité autoritariste », « l'autorité évacuée » et « l'autorité éducative ». « L'autorité éducative » commune à ces deux derniers auteurs sera plus particulièrement développée dans cette partie considérée comme un élément essentiel à la construction d'une relation pédagogique.

2.2.1 Selon Véronique Guérin (2004)

Guérin (2004) fait référence à deux mots d'origine latine pour donner une définition de l'autorité. Selon elle, l'autorité s'inscrit dans une **relation asymétrique** où l'adulte a un pouvoir sur l'enfant et une responsabilité éducative. Elle fait donc appel aussi bien à la *Potestas* qui confère droits et devoirs [légalement reconnus par la fonction exercée de l'enseignant] qu'à l'*Auctoritas* » qui ne dépend d'aucune instance (Guérin, 2004, p. 18). On n'investit pas quelqu'un d'une *Auctoritas* [comme d'une *Potestas*] car elle émane de la personne (Prairat, 1999, cité in Guérin, 2004, p. 17). Ainsi, l'autoritarisme relève d'un abus de *Potestas* alors que dans la permissivité, la *Potestas* est très basse. Cependant, il est à noter que dans les deux formes d'autorité (permissive et autoritariste), l'*Auctoritas* est minime. L'autorité éducative, elle, se trouverait dans un juste milieu équilibrant *Potestas* et *Auctoritas*.

Dans ses arguments, cet auteur prône une autorité qui vise chez l'enfant le développement des qualités de citoyen « éclairé, libre, responsable et soucieux d'humanité » (p. 45), ainsi que la prévention de la violence dans la relation et non la peur et la soumission. Dès lors, l'autorité éducative poursuit deux objectifs qui favorisent la citoyenneté des élèves « ayant en commun des règles de société plus ou moins explicites » (p. 45).

Le premier objectif concerne le respect des règles. L'élève est un membre de la classe et accepte que les autres aient les mêmes droits. Guérin (2004) précise cependant que l'obéissance et le respect de l'ordre imposé ne suffisent pas pour déployer chez l'élève les facultés d'un citoyen. Il faudrait également exercer chez lui la capacité d'élaborer sa pensée, de donner son avis et d'écouter celui des autres, ce qui qualifie le deuxième

objectif. Pour atteindre ces deux objectifs, cet auteur énonce quatre fondements qu'il faut avoir à l'esprit (p. 55) :

- l'enfant possède des ressources essentielles à la socialisation (prête à s'épanouir).
- la socialisation de l'enfant est le résultat des relations qui se créent entre lui et l'adulte.
- les limites posées à l'enfant et les demandes, que l'on a à son égard, enseignent le respect de l'autre.
- la socialisation est le résultat des relations qui se créent entre les enfants eux-mêmes.

Ces fondements de l'autorité éducative encouragent l'élève à développer la faculté de ressentir et d'émouvoir l'autre, de prendre conscience de soi et des autres, de parler de lui grâce à une introspection et d'exprimer son ressenti et ses pensées par lui-même. De plus, se sentir aimé et respecté induit l'élève, non seulement à avoir du respect, de l'amour et de l'estime envers lui-même, mais encore « à accepter des limites liées à la présence de l'autre » (p. 57). Le respect nourri envers lui et envers les autres « facilite la mise en place de relations de coopérations » (p. 57). En somme, encourager l'enfant à se connaître, à respecter l'autre et à coopérer sont des aspects importants dans le processus de socialisation pour « devenir un être social, libre et responsable » (p. 54). Cependant, cette présentation ne suppose pas que l'élève doive maîtriser la connaissance de soi avant d'apprendre à coopérer car en coopérant, il peut apprendre à se connaître.

Du côté de l'enseignant, Guérin (2004, pp. 59-60) propose un tableau regroupant l'attitude qu'il pourrait adopter dans cette conception de l'autorité :

- Il développe une souplesse relationnelle lui permettant d'établir une distance adéquate entre lui et ses élèves.
- Il se sent libre de parler des difficultés qu'il rencontre et laisse parallèlement la place à la parole de l'élève pour qu'il puisse exprimer son ressenti et ses pensées.
- L'enseignant peut clarifier les droits et les devoirs de sa fonction ainsi que développer la capacité à s'affirmer. Ces deux éléments se réfèrent respectivement à la *Potestas* et à l'*Auctoritas*.
- Il lui est préférable de prendre conscience de ses propres représentations de l'autorité, sujettes à remises en questions. Il est en droit d'imposer des limites claires et structurantes.

Par sa fonction, l'enseignant exerce donc « une violence légitimée, censée s'exercer pour le bien d'autrui » (p. 21) et non une violence de maltraitance relative à l'autoritarisme, ce qui rejoint la conception de Robbes (2006). D'une part, cela va permettre de freiner les comportements violents sans pour autant briser la vitalité d'un élève, et développer des

attitudes de coopération et d'entraide. D'autre part, ce comportement engendre une écoute active des besoins et des capacités des élèves tout en prenant garde de ne pas céder à toutes leurs demandes. En faisant l'hypothèse que l'enseignant ne peut se soustraire à sa position centrale et à son statut, les divergences observées entre les enseignants dépendent de la manière dont ils perçoivent leur statut et celui de leurs élèves. Ainsi, alors que certains s'enferment dans des positions, d'autres décentrent l'autorité en la transférant à la classe (Postic, 2001, p. 106).

2.2.2 Selon Bruno Robbes (2006)

Robbes (2006) amène une définition de l'autorité éducative, complémentaire à celle développée par Guérin (2004) bien que certains éléments soient similaires. Selon Robbes (2006), ce type d'autorité est le fruit de réflexions récentes de la société démocratique. Elle est au croisement de trois éléments indissociables chez un enseignant : « être l'autorité », « avoir de l'autorité » et « faire autorité ». Le centre de gravité de celle-ci se situerait à l'intersection de ces trois positions.

Le premier élément, l'« être l'autorité » fait référence à « l'autorité statutaire » et au pouvoir légal. Marc (2000) définit le *statut* comme « la position qu'un individu occupe dans un ensemble social et que ce dernier lui a généralement conféré en considérant telle(s) de ses qualités (natives ou acquises, par l'obtention d'un examen) » (p. 99). Ce statut confère à l'enseignant une position d'autorité face à l'élève qu'il va devoir assumer. Elle est extrinsèque à la personne et ne se suffit pas à elle seule pour l'exercice de l'autorité. Elle est de nature non négociable sous peine de basculer dans l'exercice du pouvoir et de la force si elle n'est pas bien gérée et comprise. « L'autorité statutaire » se définit donc institutionnelle par la mission de l'enseignant et elle marque une différence générationnelle entre des partenaires de l'école qui appartiennent à deux mondes différents, celui des adultes et des enfants. Ce premier élément met également en exergue le rapport asymétrique entre l'enseignant et les élèves indispensable dans toute relation pédagogique pour éviter la confusion des places, les relations privilégiées et que le désordre règne dans la classe.

Le deuxième élément se nomme « avoir de l'autorité ». Elle est « l'autorité de l'auteur » et se profile en deux sens relevant de l'étymologie latine *auctor* et se rattache à *augere* : c'est-à-dire l'autorité de l'auteur qui s'autorise et augmente l'autre. D'une part, l'évolution de l'enseignant en tant que sujet facilite le développement de la confiance en soi et la capacité de s'autoriser dans la relation à autrui. Cette construction passe au travers des rencontres avec d'autres sujets ou de situations sociales « contribuant à renforcer chez la

personne la capacité à s'autoriser et la capacité à être son propre auteur » (Robbes, 2006, chap.III.2). On voit ici transparaître le concept de l'estime de soi qui ne sera pas développée dans ce mémoire. D'autre part, l'enseignant a également l'objectif d'ouvrir à ses élèves les voies vers l'autonomie. Ainsi, « il produit une autorité qui augmente, [et] fait croître [l'élève] et l'autorise à poser des actes lui permettant de s'essayer à être auteur lui-même » (Robbes, 2006, chap.III.2).

Le dernier élément se rapporte au « faire autorité », à « l'autorité de capacité et de compétence ». Cette autorité relève surtout des savoirs qui se fondent dans l'action et se développent par elle dans la pratique de l'enseignant en relation avec l'élève. Ce « faire » en situation est ainsi évolutif comme l' « avoir » et l' « être » en situation car ils relèvent et se constituent également de savoirs en action. Cette conception montre que l'autorité n'est pas naturelle mais se construit par des expériences situationnelles. Dans son texte, Robbes (2006) met en avant l'idée que le « faire » autorité passe par « l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances » qui s'effectue au travers du dispositif pédagogique et de la communication dans toutes ses dimensions corporelles. Ce « faire » dans l'action interdit « la confusion des places [et] une relation privilégiée qui pourrait s'installer entre maître et élèves » (Robbes, 2006, chap.III.2). L'enseignant peut ainsi revendiquer son autorité par sa position asymétrique et par ses compétences à créer des conditions didactiques ainsi que pédagogiques favorisant l'entrée dans les apprentissages par l'investissement et le désir d'apprendre.

Enfin, l'autorité doit être légitimée dans la réciprocité, ce qui diffère radicalement de l'autoritarisme dans lequel l'adulte abuse de son pouvoir accordé par le savoir. Un traitement d'égal à égal est également à exclure contrairement à une autorité permissive où « l'enseignant n'est plus le pôle dominant et ne se donne plus comme la référence obligée » (Moll, 1994, p. 171). L'enseignant doit offrir un cadre délimité empli de repères symboliques dans lequel les élèves se sentent en sécurité et libres de se développer. De plus, une autorité éducative favorise un meilleur enseignement-apprentissage et fonctionnement social du groupe-classe. Dans ce type d'autorité, l'enseignant se voit transmettre les savoirs qui appartiennent à « une culture au sens large du terme, dont l'adulte est le dépositaire. A ce titre, l'adulte se voit également être le garant du respect des grands interdits anthropologiques » (lois sociales et humaines) (Robbes, 2006, chap.III.2). Dès lors, la fonction de l'enseignant est non seulement instrumentale, par le biais de la transmission de savoirs et de la culture, mais encore symbolique, car elle véhicule des valeurs et elle représente une figure importante dans la société (Postic, 2001).

3. Les premiers moments

La « séduction est l'amorce d'une relation » déclare Cifali (2005, p. 195) pour faciliter la mise en confiance et pour « être en sympathie ». Pour un enseignant, il s'agit « d'être proche des désirs de l'autre, lui procurer ce qu'il attend, ne pas le heurter, lui retourner ce qu'il espère [...] dont le but est de combler » (p. 191). La séduction peut se réaliser sous diverses formes, à savoir : la communication verbale (un compliment, un encouragement, des mots rassurants, qui tiennent, etc.), le non-verbal (l'attitude, les gestes), les dispositifs, l'organisation, le savoir et bien d'autres. Mais la séduction est sujette à renouvellement, car elle n'est pas durable ; bien qu'elle aide à amorcer la relation, celle-ci doit être obligatoirement transformée en relation durable. Cet auteur relève cependant des dangers à cette séduction si, d'une part, la séduction professionnelle se réduit à la séduction amoureuse, et si, d'autre part, la séduction est le seul moyen de se mettre en relation avec l'autre, car dans ce cas, « l'autre n'est qu'un alibi de notre narcissisme ; il sert notre gloire, il ne nous est rien et ne doit pas l'être » (p. 195).

Robbes (2006, chap.III.3) évoque également l'importance des premiers instants de la rencontre entre un enseignant et ses élèves. La prise en compte d'un dispositif propice à ce début d'année et la préparation de la classe rendent le lieu plus accueillant pour les élèves. Ce fonctionnement permet à tout un chacun d'exister en tant que sujet et d'être reconnu en tant que tel dès les premiers instants. Selon cet auteur, il va s'agir de laisser chaque élève trouver sa place dans ce nouvel espace-temps en tant que sujet apprenant. Pour ce faire, ce dernier va se situer progressivement par rapport à ses pairs et à l'enseignant, et se donne des responsabilités afin de devenir auteur de ses actes. Des repères émergent au fur et à mesure dans la classe pour permettre à tout élève de pouvoir s'y référer. Imbert (1994) explique que ces repères forment des institutions dont le nom provient de la pédagogie institutionnelle. Au sein de la classe elles sont présentes sous trois dimensions, développées par Imbert (1994). L'*articulation du temps* envisage de découper le temps pour lui donner une structure afin d'éviter le chaos en faisant « n'importe quoi [et] à n'importe quel moment » (p. 61). La notion d'*articulation de l'espace* est étroitement liée à la précédente. Certains lieux favorisent l'adoption d'attitudes spécifiques en lien avec le travail effectué. L'*articulation du faire* engendre la mise en place de dispositifs de médiations, tels qu'une grille horaire, des tables de multiplications, des mots d'allemand disposés dans la classe à l'endroit qui leur correspond et bien d'autres, qui permettent « aux enfants d'assurer des services dans la classe » (p. 62). Le terme de services comprend diverses notions, à savoir, l'écrit, les responsabilités, la date, etc. Les élèves se réfèrent à ces dispositifs sans faire d'emblée toujours appel à l'enseignant pour

répondre à leurs questions. Les formes d'institution diverses sont ainsi nécessaires au fonctionnement de la classe favorisant une structure et une autonomisation.

En outre, Robbes (2006) affirme que l'enseignant doit imposer dès les premiers instants de la rentrée scolaire la part du non négociable. Cet auteur mentionne qu'il s'agit de se positionner statutairement, montrant l'asymétrie entre lui et ses élèves et d'expliquer les rôles et les fonctions de tout un chacun. Il est de son devoir de montrer la distinction entre la loi de l'école et l'étiquette et la loi établie à l'extérieur de l'école (quartier, maison). Une fois la part du non négociable instaurée, un espace se libère pour l'enseignant et l'élève afin de repérer ensemble sur quoi ils peuvent agir conjointement.

Enfin, lorsqu'un élève fait la connaissance de son enseignant, il ne peut savoir d'office l'attitude à adopter face à lui et les exigences du nouvel enseignant. Postic (2001) explique que l'élève prend son ancien enseignant comme référence pour situer le nouveau. Puis, en observant sa manière de se diriger vers lui, les gestes et les regards qui lui sont adressés, « il prévoit l'intention que celui-ci a envers lui », il parvient à décoder son fonctionnement et à s'adapter au nouvel environnement (p. 155). Par ce biais, Marsollier (2004) fait remarquer que la relation s'impose à l'élève dans les deux lieux de socialisation principaux de l'école, la classe et la cours de récréation. La relation est également imposée à l'enseignant mais avec le privilège de pouvoir décider quel type de relation il envisage. Cette liberté place l'enseignant face à un questionnement éthique et à des choix conditionnés par ses valeurs, sa conception de son métier et de ses élèves, etc. Doit-il les écouter ou être indifférent, les aider ou les laisser pour compte, les encourager ou les décourager ? En somme, « c'est la qualité (bienveillance, écoute, indifférence, mépris, etc.) et la nature des rapports établis avec les élèves (confiance authenticité, violence, dictature, etc.) qui délimitent cet espace de liberté relationnelle, terrain sur lequel exercent son pouvoir et sa responsabilité » (p. 12). On retrouve ici l'idée que l'enseignant, en tant qu'individu, colore l'aspect social, car il est avant tout une personne avant d'être un enseignant.

4. L'affect à l'école

Apprendre concerne un sujet dans son entier, et non pas seulement son intelligence et sa raison [...] Idéalement, le savoir est neutre, extérieur à soi : on travaille sur des symboles et on accède à des codes qu'on ne peut transformer. Le rapport au savoir est toujours lié à ce qu'on est. [On] dit quelque chose de soi dans son désir de savoir ou son refus ; l'affectif s'affiche. [...] Apprendre est angoissant mais lorsque la compréhension se fait, du plaisir s'éprouve, voire de la jubilation. « Ca y est, j'ai compris » (Cifali, 2005, p. 205).

Ces propos illustrent l'existence d'une relation subjective au savoir ainsi que la complexité de l'acte d'apprendre, dont l'entière compréhension s'avère problématique pour diverses disciplines telles que la pédagogie, la psychanalyse, le cognitivisme et la sociologie. Cette complexité s'amplifie pour des élèves en difficulté scolaire. Se mettre en position d'apprentissage signifie affronter le vide et l'angoisse de ne pas savoir, qu'elle soit petite ou grande. Mais des fois, elle est tellement grande qu'elle empêche l'élève d'accéder au savoir. Cependant, dans les situations d'apprentissage, l'angoisse ne peut être épargnée. Si l'enseignant ne met jamais l'élève devant une situation qui lui crée de l'angoisse, ce dernier n'apprendra jamais à dépasser ses craintes, tendra à se désengager de certains apprentissages à cause de l'angoisse grandissante face à ces derniers. Cette pratique peut être un risque dans les classes spécialisées pour éviter des crises réactionnelles amenant l'élève à se limiter à un niveau de savoir. Il appartient à l'enseignant de réaliser des dispositifs d'apprentissage avec une dose difficulté adéquate et d'accorder des aides appropriées pour que l'élève accepte d'affronter l'angoisse. Il semble ainsi nécessaire que l'enseignant s'interroge « sur la nature et la qualité des principales « dispositions scolaires des élèves pour tenter d'adapter sa pratique (d'enseignement) à ce qui semble bien être une caractéristique fondamentale de l'élève » (Espinosa, 2003, p. 206). Il est en effet important pour lui de garder en l'élève une « « soif » de savoir [qui] est l'essence de sa croissance et de son développement personnel » (p. 212). A ce propos, Cifali (2005) explique que l'enseignant peut être par moment un « pare-angoisse » et crée des lieux qui permettent de faire sortir cette angoisse,

savoir l'accueillir, entendre ce qui fait peur irrationnellement, sécuriser, laisser jouer à avoir peur, maintenir coûte que coûte un réseau symbolique, et ne pas utiliser son angoisse pour se l'attacher... Mais il n'est pas question de tout prévoir pour que l'angoisse ne surgisse pas (p. 95).

Pour parvenir à accéder à la manipulation des symboles (des chiffres, des lettres, etc.), l'élève doit avoir pu se séparer de l'objet de savoir. C'est pourquoi cet auteur précise qu'il est dangereux de mettre l'élève en situation d'apprentissage empli d'affect. A cette composante individuelle de l'acte d'apprendre s'ajoute une dimension sociale, évoquée dans le premier chapitre du mémoire. Ce « qui se passe entre soi et le savoir est

inexorablement pris dans un jeu de relations qui n'est pas sans influencer la qualité du face-à-face » (Cifali, 2005, p. 208). A ce propos, dans son ouvrage nommé « L'affectivité à l'école », Espinosa (2003) explique que dans la classe, il y a la présence de liens intersubjectifs fortement marqués par l'affectivité. L'expérience scolaire se réalise essentiellement à travers un mode relationnel triple à savoir le rapport au savoir, le rapport à l'école et le rapport au maître. Cet auteur cite deux références (Blanchar-Laville et al., 1989, p. 99) et Baillerot et al. (1996, p. 151), reprises ici pour donner une définition du premier rapport :

[le] rapport au savoir est le processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. [Il] se réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes, mais aussi ses dimensions sociales et groupales (p. 17).

Concernant le rapport au savoir, cet auteur explique que la famille et son entourage jouent un rôle dans la construction du rapport au savoir social. Ainsi, l'élève débutant l'école a déjà une conception et une manière d'appréhender le savoir. Espinosa (2003) explique que chaque famille entretient un rapport au savoir particulier. Le désir des parents face à l'importance donnée à l'acte d'apprendre influence celui de leur enfant. Ainsi, l'élève construit son propre rapport au savoir par diverses expériences lui permettant d'attribuer de la valeur et du sens au savoir.

Pour comprendre le deuxième rapport, cet auteur évoque deux types de mobilisations distinctes d'un élève dans le contexte scolaire : à l'école et *sur* l'école. Etre mobilisé *sur* l'école n'engendre pas une implication d'un élève dans ses apprentissages ni la capacité de ce dernier à leur attribuer du sens, un élément fondamental dans les situations d'apprentissage. Cette mobilisation reflète l'opinion des parents concernant la nécessité d'une scolarité où la croyance générale en une utilité de l'école. L'enfant répète ainsi des phrases ou des mots qui embellissent l'école sans pour autant leur attribuer du sens. A son opposé, la motivation à l'école engendre une réelle implication de l'élève dans son travail afin d'atteindre de bons résultats ainsi qu'une croyance personnelle et profonde en l'importance de l'école. Les élèves en difficulté plus particulièrement ont plus de peine à élaborer cette pensée.

Pour finir, le dernier rapport, celui au maître a été développé dans les diverses parties du cadre théorique par le rapport asymétrique qui qualifie leur relation, par l'importance de la confiance ou par la distinction des représentations entre l'enseignant et l'élève et bien d'autres. Ce rapport est plus particulièrement développé par ce qui suit.

4.1.1 L'enseignant : une influence

Espinosa (2003) précise que ces trois rapports (au savoir, à l'école, au maître) sont en interrelation et s'influencent mutuellement mais que le rapport à l'enseignant garde une prépondérance particulière sur les autres. Ce dernier peut se situer à la base d'un changement dans ce que cet auteur appelle le « chemin scolaire » et dans la « pensée de l'élève » développés ci contre. Selon les élèves en difficulté et plus particulièrement pour eux, l'enseignant joue un rôle primordial dans les apprentissages. Il a été déjà relevé qu'une grande place est également donnée à sa personnalité et à son aspect plus humain. En effet, l'élève qui vit moins bien une relation sur le mode cognitif avec son enseignant privilégiera un mode affectivo-relational pour combler ce manque. En revanche, selon elle, les élèves en réussite privilégieraient sa dimension professionnelle.

Le « chemin scolaire » représente la voie, de l'échec ou de la réussite, qu'entreprend un élève dans son parcours scolaire. L'engagement dans un chemin dépend de quatre facteurs : le rapport à l'école, le rapport au savoir, le rapport au maître et l'estime de soi qui dépend des trois rapports. Selon Espinosa (2003), l'élève trouverait la motivation ou la démotivation à apprendre dans un, deux, trois ou quatre de ces éléments. Une pensée qui diverge de celle de Pelgrims (2006) qui énonce que la motivation se fonde sur d'autres facteurs que le lecteur pourra retrouver dans la partie suivante « 4.1.2 Les variables motivationnelles ». Le terme « chemin » est utilisé, car l'élève a la possibilité de changer de route pendant son parcours scolaire face auquel la responsabilité lui est conférée. La « pensée de l'élève » est en lien avec le niveau de ses résultats scolaires. Elle est « une disposition, intellectuelle et affective, de l'élève à l'égard de l' « objet scolaire » qui comprend sa manière de se situer et d'être face à elle » (Espinosa, 2003, p. 204). Ainsi, l'enseignant joue un rôle primordial dans le chemin et la pensée.

Cifali (2005) explique que l'échec et la réussite scolaire « engendrent l'amour et la haine, l'obéissance et la désobéissance, l'acceptation et le rejet » (p. 209). Ainsi, un élève peut réussir ou échouer pour faire plaisir, ou encore pour punir ou décevoir l'enseignant. Mais échouer garde cependant des bénéfices car l'enseignant s'occupe davantage de l'élève en difficulté et parce qu'il est moins dangereux que de réussir. En effet, il est plus aisé de maîtriser l'échec que la réussite car elle met constamment l'élève face à des situations qui demandent toujours plus. Moll (1994) explique que le rapport à l'enseignant est important car « l'être humain ne peut se constituer comme sujet, ne peut s'approprier son désir d'apprendre, que s'il est reconnu par un autre, appelé par lui et soutenu inlassablement dans son désir d'exister » (p. 169). Il est également essentiel que l'enseignant préserve

son envie de savoir pour amener l'enfant dans cette quête. Il doit cependant prendre garde à ne pas entraver la passion et le désir de l'élève par les siens. Moll (1994) précise encore que la passion d'un adulte intrigue les élèves et éveille en lui le désir d'apprendre qui somnolait depuis quelques temps. Dans une relation porteuse d'apprentissage, « il y a de grandes chances que le désir de l'élève rencontre celui de l'enseignant et que, de cette collusion, naisse une coalition secrète où l'un et l'autre, désormais rivaux tout autant que complices, poursuivent ensemble leur conquête » (p. 174).

Pour finir, selon Espinosa (2003), cette affectivité est présente tout autant dans la relation à l'enseignant que dans le rapport au savoir. Elle se décline en cinq composantes : la motivation, la confiance en soi, les attitudes, les émotions et les attributions. Pour des raisons de clarté, ces composantes affectives seront présentées et majoritairement développées dans le point suivant.

4.1.2 Les variables motivationnelles

Dans sa thèse intitulée « Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classe spécialisée : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre », Pelgrims (2006) traite principalement de ce qui motive ou dé motive les élèves à s'engager et à persévérer ou au contraire à se désengager d'une tâche scolaire. La dimension affective et la notion d'émotion dans le rapport au savoir transparaîtront à travers ses propos. En effet, selon elle,

le champ de la motivation concerne l'étude du choix ou de la direction du comportement qu'un individu entreprend [...], le temps pris pour l'initier [...], l'intensité et la persévérance de son comportement [...] ainsi que les émotions suscitées avant, pendant, après un épisode comportemental (Pelgrims, 2006, p. 44, basée sur Weiner, 1992).

Bien que le sens ait de l'importance dans l'acte d'apprendre, cette partie du cadre théorique se construit sur la base des variables motivationnelles retenues pour sa thèse. Elles concernent la manière dont un individu perçoit sa valeur et ses compétences (le concept de soi, l'estime de soi, le sentiment de compétence). Elles comprennent également la façon dont l'élève perçoit la contrôlabilité de son échec ou réussite (les attributions causales) et l'impuissance acquise. Le terme de motivation est donc à considérer davantage comme une dynamique intrinsèque plus durable qu'extrinsèque et de nature plus ponctuelle. La réussite et l'échec ne seront pas traités comme précédemment en rapport au sentiment qu'éprouve l'élève face à l'enseignant. Enfin, d'autres auteurs seront cités pour développer cette partie, tels que Cifali (2005), Marsollier (2004) et Postic (2001).

- Concept de soi, estime de soi et sentiment de compétence

Pelgrims (2006) explique que le *concept de soi* se compose de diverses représentations, de perceptions ou d'appréciation de soi qui résultent d'un procédé d'autoévaluation ou de jugement de soi. L'*estime de soi* est une composante de la conception de soi comprenant le sentiment « d'acceptation de soi », « de respect de soi », et « d'amour propre » (p. 45). Ainsi, un enfant peut avoir une estime de soi élevée sans pour autant se sentir compétent dans tous les domaines scolaires. En outre, les composantes du concept de soi sont modifiées, renforcées ou diminuées, « par l'intériorisation de jugements produits par des personnes affectivement ou socialement significatives » pour l'élève ainsi que par des jugements personnels issus de comparaisons avec des pairs (p. 46). A ce propos, Postic (2001) se réfère aux travaux de Gilly (1968) qui affirment que le statut scolaire d'un élève peut influencer la manière dont il se perçoit. Son statut informel dépend des jugements subjectifs des camarades en termes de sympathie et de rejet vis-à-vis de lui. Le regard des pairs, de l'enseignant et de l'attitude de ces derniers à son égard jouent un rôle important dans sa conception de soi. Le groupe d'appartenance de l'élève est ainsi très important. Dans l'avancement des jours, l'image que l'enseignant donne de l'élève se renforce. L'élève le ressent et sait également comment l'enseignant va l'aborder et dans quelles conditions.

En outre, en se basant sur des travaux de Harter (1982, 1996), Pelgrims (2006) précise que, dans le contexte scolaire, la perception qu'un élève a de ses propres compétences scolaires et de leur utilité ainsi que l'évolution de la perception de l'estime de soi en cours d'apprentissage sont des facteurs importants pour la motivation intrinsèque. On voit ici transparaître l'idée de sens donnée aux apprentissages de la part de l'élève. Sur la base de travaux effectués par Wigfield, Eccles & Rodriguez (1998), cet auteur ajoute que ces perceptions des compétences divergent en fonction des disciplines scolaires influençant « leurs attentes, ou probabilités, de réussite ultérieure, ainsi que la valeur » accordée aux apprentissages dans une discipline donnée (p. 47). Un élève qui se sent compétent et qui a de l'intérêt, mobilisera plus de stratégies cognitives et persévère dans ses apprentissages. Ainsi, le sentiment de compétence a un rôle motivationnel qui engendre l'implication et l'effort dans la durée. Il se définit par deux composantes de la conception de soi, à savoir : la perception qu'un élève a de ses compétences et la perception de ses capacités.

Dans sa thèse, Pelgrims (2006) fait référence à des travaux qui montrent des résultats contradictoires concernant l'estime de soi et le sentiment de compétence des élèves de

classe spécialisée par rapport à celle des élèves de classe ordinaire. Certaines recherches affirment que ces élèves se sentent moins compétents que leurs pairs de classes ordinaires mais autant compétents que les élèves de classe spécialisée. D'autres déclarent qu'ils se sentent autant compétent, voire même plus, et ont une estime d'eux aussi satisfaisante ou meilleure que les élèves de classe ordinaire. Ces divergences relèvent de divers facteurs tels que le sentiment de compétence n'est pas évalué pour toutes les disciplines, donc le sentiment de compétence général est biaisé. La pression des programmes, les objectifs et les contraintes sont différents de ceux des classes ordinaires, etc.

- Impuissance acquise et attributions causales

Pelgrims (2006) évoque les notions d' « impuissance acquise » et d' « attribution causale » de la réussite et de l'échec en se basant principalement sur des travaux de Weiner (1985, 1986) impliquant la motivation et l'émotion. Lorsqu'un élève accumule les expériences d'échec, il commence à douter de ses compétences et à attribuer à la réussite de la tâche scolaire un statut incontrôlable, le conduisant à l'échec plutôt qu'à la réussite. Ces croyances le mènent « à éviter les tâches d'apprentissage, ou à se désengager dès qu' [il est confronté] à un obstacle, et par conséquent, à de nouveaux échecs renforçant [son] sentiment d'impuissance » (p. 51). Un cercle vicieux se dessine alors, duquel l'enseignant peut aider l'élève à sortir.

La théorie de l'impuissance acquise postule que le style d'attribution, défini par le degré d'internalité, stabilité et globalité des causes expliquant la réussite vs l'échec, oriente les attentes de contrôle sur les réussites subséquentes, et, conséquemment, le degré d'engagement dans les conduites menant à la réussite ainsi que les performances (p. 53).

Un élève est ainsi « essentiellement motivé par les théories subjectives qu'il élabore afin d'expliquer les éléments positifs et négatifs qui lui arrivent » (p. 56). Pour ce faire, il attribue la responsabilité de sa réussite ou de son échec à trois types de causes qui prédéterminent les composantes motivationnelles et cognitives des conduites et performances » (p. 56). Le premier désigne le *lieu* de causalité : externe/interne. La causalité externe est liée à l'environnement social c'est-à-dire à la chance ou au hasard contrairement à la causalité interne qui se réfère à l'élève lui-même, à ses capacités et à ses compétences. Le deuxième concerne le *degré* de stabilité donc stable/instable. Sur la base des travaux de Weiner (1979), Postic (2001) explique que cet auteur combine les facteurs interne/ externe et stable/instable dans un tableau à double entrée pour constituer quatre facteurs de cause : « l'effort (interne et instable), la capacité ou compétence, les

aptitudes (interne et stable), la chance (externe et instable), la difficulté de la tâche (externe et stable) » (Postic, 2001, p. 108).

En évoquant les travaux de Weiner (1985, 1986) parus plus tard, Pelgrims (2006) relève un dernier facteur concernant la *contrôlabilité* : contrôlable/incontrôlable. Le lieu aurait une influence sur l'estime de soi, énonce Pelgrims (2006). En effet, pour l'élève qui attribue sa réussite à une cause interne, son estime de soi augmente. L'effet inverse se produit pour l'échec. La cause qui relève de la stabilité engage les attentes de réussite. La dernière forme de cause induirait certaines émotions. Cet auteur parle de *culpabilité* lorsque l'effort a manqué et a engendré l'échec, une cause interne, instable et incontrôlable. Elle évoque la *gêne et la honte* lorsque l'échec est issu de la croyance en un manque d'aptitude face auquel l'apprenant est impuissant c'est-à-dire une cause interne, stable et incontrôlable. Ainsi, lorsqu'un élève attribue la réussite à des causes internes (contrôlables ou incontrôlables) et l'échec à des causes contrôlables (internes et externes), cela aura une inférence positive dans l'apprentissage. A l'inverse, le profil d'attribution causale inférant un sentiment *d'impuissance acquise* se réalise lorsqu'un élève attribue la réussite à des causes externes incontrôlables et l'échec à des causes internes et externes incontrôlables (Module EAT1, Pelgrims, G., 2005-2006).

En somme, la manière dont l'élève attribue les causes de l'échec et de la réussite influence son sentiment de compétence et engendre des effets néfastes dans la situation d'apprentissage. Concernant l'élève en difficulté scolaire, Pelgrims (2006) note qu'il attribue plus souvent que ses pairs en cursus « ordinaire » ses réussites à des causes externes et incontrôlables et ses échecs sont souvent liés à des causes internes/externes incontrôlables. Cela veut dire qu'il ne pense pas avoir les aptitudes pour réussir par l'effort, ce qui engendre ni de l'intérêt, ni du plaisir. En attribuant la réussite aux aides de l'enseignant, par exemple, il se sent davantage incompetent et nourrit un sentiment de peur face à l'échec. Il va dès lors solliciter fréquemment l'aide de l'enseignant, sans lequel il ne peut rien faire.

Pour finir, Pelgrims (2006, p. 61) se base sur un modèle d'apprentissage, nommé adaptatif tiré de Boekaerts (1992, 1996, 1997)², pour expliquer qu'en situation d'apprentissage, au début et pendant, l'élève active des informations provenant de trois sources. La première concerne « les caractéristiques de la tâche » spécifiques à une situation didactique telles qu'elles sont perçues par l'élève d'un point de vue subjectif. La deuxième relève de

² Modèle élargi en 1997 par le même auteur.

« l'activation des compétences cognitives » en lien avec la tâche d'apprentissage. La troisième source concerne « l'activation de croyances motivationnelles » comme les attributions causales, « les buts, les perceptions de soi et les valeurs ». Dès lors, en situation d'apprentissage, l'élève procède par des « interprétations appréciatives » qui vont influencer ses conduites. L'élève autorégule son activité « en vue d'établir un équilibre entre deux buts majeurs et parallèles : accroître [ses] ressources cognitives (connaissances et compétences) [et] maintenir ou restaurer leur bien-être (état affectif) » (p. 62). Ainsi, si l'élève ne se sent pas menacé dans son bien-être, il va former une intention d'apprendre et va mobiliser des compétences cognitives telles que la régulation, les stratégies et les connaissances spécifiques. C'est la voie de la maîtrise. A l'inverse, il forme une intention dite de « coping » qui va l'aider à faire face au stress, à la peur et à l'angoisse. Cet auteur précise que cette appréciation faite de la tâche influence directement l'intention d'apprendre et la motivation ainsi que la peur d'échouer. Par ce biais, à la seule perception d'une tâche, l'élève réactive des émotions associées à des situations homologues d'apprentissages qui peuvent faire ressurgir des craintes, des angoisses ou au contraire le calme, et la joie.

5. Un regard sur les interactions : la systémique

Cette partie est au service du lecteur qui ne connaît pas la systémique, une approche adoptée par l'enseignante dans sa pratique quotidienne.

5.1 Quelques éléments généraux

5.1.1 Un détour historique

Ludwig von Bertalanffy et William Ross Ashby sont les principaux fondateurs de la théorie systémique entre les années 1940 et 1970. Le premier est un biologiste créateur de la théorie générale des systèmes, développée dans son œuvre *General System Theory*. Le deuxième, est un psychiatre-ingénieur intéressé par la cybernétique, terme formalisé par Norbert Wiener, mathématicien, en 1947. ce dernier a contribué au développement de l'approche systémique. La cybernétique est « la science des systèmes autorégulés, qui ne s'intéresse pas aux composantes mais à leurs interactions, où seul est pris en compte leur comportement global » (consulté le 1^{er} mai 2007). La globalité exprime l'interdépendance des éléments du système et la cohérence de l'ensemble, à la fois. Le modèle systémique s'applique dans des domaines aussi variés que l'archéologie, la biologie, l'informatique, l'économie, le marketing, la psychologie, la sociologie, et bien d'autres. Il a été introduit

dans les sciences humaines dans les années 50 par les chercheurs et thérapeutes de l'école de Palo-Alto. Cette approche a été appliquée tout d'abord à la psychiatrie pour aboutir au développement de la thérapie familiale et de la thérapie brève. Ce n'est que dans les années 1970 qu'elle a fait son entrée dans le contexte scolaire.

L'école de Palo-Alto est située en Californie et porte le nom de sa ville. Les principaux fondateurs de cette école sont Grégory Bateson (anthropologue, psychologue et épistémologue), Donald D. Jackson (psychiatre), John Weakland (anthropologue et thérapeute), Jay Haley (pionnier de la thérapie familiale), Richard Fish (psychiatre) et Paul Watzlawick (théoricien, psychologue, psychothérapeute, psychanalyste et sociologue). Par la recherche interdisciplinaire, cette école a été un lieu d'expérience et de pensée qui a apporté un renouveau à la compréhension de la communication. Elle a donné aussi de l'importance aux interactions entre les individus en lien avec le contexte dans lequel les échanges se réalisent. Pour parvenir à ce résultat, les chercheurs affiliés à cette école ont adapté l'approche systémique aux situations de communication et ils ont également emprunté des notions propres à la pragmatique et à la logique. L'étude de la communication peut se subdiviser en trois domaines interdépendants, à savoir : la *syntaxe*, la *sémantique*, et la *pragmatique*. La *syntaxe* comprend le codage, les canaux de transmission, la capacité, le bruit, la redondance et bien d'autres. La *sémantique* s'intéresse principalement au sens du message et à la manière dont il est transmis et compris dans l'interaction émetteur-récepteur. Enfin, la *pragmatique* s'intéresse à la manière dont la communication verbale ou non verbale affecte le comportement. Selon cette conception, « tout comportement est communication ». Ce postulat de base a conduit les adeptes de l'école de Palo Alto à nourrir un intérêt pour la pragmatique de la communication et à mettre l'accent sur la relation unissant un émetteur et un récepteur, parce qu'elle est médiatisée par la communication.

5.1.2 La réalité et les interactions

Patricia McCulloch (1997, p. 4), formatrice à l'Institut de Formation Systémique, définit l'approche systémique comme « un point de vue original sur la réalité, une méthode pour aborder les problèmes complexes ». La systémique n'est pas une vérité absolue mais une théorie ou un modèle, « une manière d'appréhender l'expérience, d'organiser les observations et la pensée » (Blanchard, Cassagrande & McCulloch, 1994, p. 14). Bien que la notion de réalité soit essentielle, plusieurs auteurs (McCulloch, 1997 ; Curonici, Joliat & McCulloch, 1999 a, b ; Evéquo, 1987) s'accordent sur le fait qu'il peut y avoir plusieurs « réalités ». En effet, chaque être humain est doté d'une grille de lecture de la réalité lui permettant de l'appréhender, mais avec toutes ses limites. C'est pourquoi il est impossible

de se rendre compte de la réalité telle qu'elle se présente dans tous ses aspects. Pour ce faire, l'enseignant peut faire recours à un spécialiste ou à une supervision de la systémique notamment lorsqu'il est happé « dans des cercles vicieux interactionnels, entre autre en raison de [sa] manière de percevoir ou de comprendre la situation » rendant la gestion de classe difficile (McCulloch, 1997, p. 4). Ces regard multiples l'invitent à nommer et à chercher une autre définition des problèmes ainsi qu'à considérer des ouvertures possibles en élaborant des projets nouveaux. Cependant, la systémique peut faire partie intégrante de la pratique pédagogique quotidienne de l'enseignant, lorsque ce dernier a compris comment l'utiliser.

Le point central de cette approche est l'intérêt porté aux interactions entre les éléments d'un système (l'école, la famille, le quartier, etc.) et la complexité de son organisation. Ses caractéristiques sont des éléments essentiels à la mise en pratique de cette approche. Les objets désignent les composantes d'un système avec des propriétés qui sont les attributs. Les objets entretiennent des relations internes à cette dernière avec des effets mutuels (interdépendance) et des contraintes réciproques. Le milieu se définit par l'« ensemble de tous les objets tel qu'une modification dans leurs attributs affecte le système ainsi que les objets dont les attributs sont modifiés par le comportement du système » (Hall & Fagen, 1956, p. 20 cité par Watzlawick et al.1972, p. 121). En somme, il s'agit d'« un ensemble aux frontières repérables composé d'individus en interaction, évoluant dans le temps, organisé en fonction de l'environnement et des finalités » pour former un tout (Curonici, Joliat & McCulloch, 1999 a, p. 28).

Evéquo (1987) précise que porter un regard systémique sur la situation comprend le sujet en tant qu'entité ainsi que ses caractéristiques propres. Adopter une posture systémique c'est ne plus regarder une personne comme une monade isolée, mais déplacer le regard vers les interactions continues qui se réalisent entre la personne et son entourage pour « comprendre le symptôme comme une modalité relationnelle » (p. 49). Cependant, ce regard détourne l'attention de son contexte familial ou de son histoire et se focalise dans le contexte situationnel. Dès lors, l'action est portée sur le système en son entier sur le moment présent en s'interrogeant sur les finalités de toute manifestation désignée problématique dans le contexte dans lequel elle apparaît. Ainsi, « le fait d'avoir à l'esprit d'autres interactions autour du problème, permet d'envisager des solutions « ouvrantes » en faisant appel à d'autres interactions » (Curonici & McCulloch, 1994, p. 53).

5.2 Les axiomes de la communication

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., et Don Jackson, D. (1972) présentent dans leur ouvrage les cinq axiomes de la communication formulés par l'équipe de chercheurs de l'école de Palo-Alto. Le premier : *Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation...* sous-entend que la communication ne se limite pas à transmettre une information ou un contenu, mais elle induit en même temps un comportement. La manière dont une personne se positionne par rapport à une autre dans l'interaction est la relation ou « le processus relationnel ». Par ce biais, « s'il y a un problème de communication entre deux personnes, il se situe davantage dans la relation que dans le contenu de l'échange » (Curonici, Joliat & McCulloch, 1999 a, p. 28). Cependant, des auteurs nuancent cette affirmation. Dolto (2007 a) souligne que notre existence relève du fait que nous sommes liés aux autres par la parole. L'« être humain est un être de parole, dès l'origine, parce qu'il est parole lui-même » (p. 14). Il ne peut ainsi se passer de la parole qui tente de joindre et de toucher l'autre dans l'interaction, car il « est un être de relation dès sa conception » (Guérin, 2004, p. 49). Ainsi, par la pratique de la parole, l'être humain se socialise et se constitue en tant que sujet. Les interactions et les relations se réalisant entre l'enfant et son entourage l'influencent et parallèlement le jeune agit sur la relation. Le processus de socialisation va permettre à l'élève de s'affirmer sans agresser l'autre étant reconnu comme un être respectable. Encourager l'enfant à se connaître, à respecter l'autre et à coopérer sont des aspects importants dans le processus de socialisation pour « devenir un être social, libre et responsable » (p. 54). La communication est donc un élément fondamental de la relation et, pour ce mémoire, de la relation pédagogique.

Selon l'approche systémique, l'axiome central de la communication est : *on ne peut pas ne pas communiquer*. De nombreux auteurs affirment « qu'on le veuille ou non [activité] ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message [car] on ne peut pas ne pas avoir de comportement » (p. 46). Un exemple au sujet de l'émergence des règles tiré de Watzlawick (1978) explique que certaines règles vont émerger dans un groupe sans faire office d'imposition par le fait qu'un comportement n'est pas contesté par les membres. Dit autrement, « même si un événement donné n'a fait l'objet d'aucune allusion explicite [...], le simple fait qu'il se soit produit et qu'il ait été tacitement accepté crée un précédent et par conséquent une règle » (p. 97). Appelé *limitation* dans la recherche en communication, dans le cadre de la classe, les élèves parviennent facilement à décoder des « signes positifs, négatifs ou neutres » de la communication (verbale ou gestuelle) (Postic, 2001, p. 143).

Concernant le troisième axiome, Watzlawick & al. (1972) énoncent que *les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique*. L'être humain est le seul organisme doté d'une capacité de communication à deux aspects. Le *mode digital* est important « pour l'échange d'information sur les *objets* et la transmission du savoir qui assure une liaison temporelle » (p. 60). Pour ce faire, les personnes se transmettent les informations à l'aide de mots. Dolto (2007 a) précise que ce code verbal n'est pas le reflet de la réalité, car il n'existe pas de raison valable qui lie un mot à un objet. Les adeptes de la systémique relèvent qu'il n'existe aucun lien logique entre la chose et le nom qui lui est attribué. En d'autres termes, il existe entre le représentant (le nom) et le représenté (la chose) uniquement un lien arbitraire. Le *mode analogique* concerne la communication non verbale. Il comprend la kinesthésie et « les indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout *contexte* qui est le théâtre d'une interaction » (p. 60). Contrairement au mode digital, l'analogique sous-entend qu'« il y a bien quelque chose de « chosiforme » dans ce dont on se sert pour » s'exprimer au sujet d'un argument, une idée (p. 59). Ce concept se retrouve également chez Robbes (2006, chap.III.3). Ainsi, en lien avec le premier axiome, dans tout discours, il y a la coexistence et la complétude des deux versants. Le « contenu sera transmis sur le mode digital, alors que la relation sera essentiellement de nature analogique » (p. 61).

Le quatrième déclare que *la nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires*. L'être humain a la faculté de ponctuer une séquence de faits selon son propre découpage de l'interaction. Ce phénomène se note plus particulièrement pendant une dispute lorsque chacun perçoit le comportement de l'autre comme la cause de l'altercation, sans imaginer qu'il est lui-même l'effet d'une action préalablement commise de sa part. A ce propos, Cifali (2005) déclare que la parole « n'est pas qu'intellectuelle et logique » (p. 232), mais elle est de nature subjective et relève de l'affect, contrairement au langage qui se constitue de codes. Il est donc parfois difficile d'établir une intercompréhension entre les interlocuteurs d'une classe et le contexte (enseignant-élève-famille). En effet, chaque individu peut lire et d'interpréter la réalité à sa manière, comme le relève l'approche systémique. Dans une situation d'apprentissage, Postic (2001, p. 150) souligne que les obstacles à la communication sont dus à un mauvais décodage, aux différences cognitives, et aux représentations que l'enseignant ou l'élève a de son interlocuteur. Dès lors, personne n'a raison ou tort mais une mauvaise interprétation de la réalité et l'obstination de rester dans sa propre position peut engendrer des malentendus et des réactions violentes telles que le rejet ou l'agression.

Cifali (2005) met en garde les professionnels de gérer ce genre de comportement. Dans le contexte scolaire, en croyant comprendre l'élève, l'enseignant risque d'enfermer l'élève dans une situation. Ainsi, cet auteur précise que le dialogue n'est pas naturel. Il engendre des difficultés et il mène à sortir de l'égoïsme. Cifali (2005) relève également que la pensée n'est pas immédiatement logique. La parole peut ainsi embrouiller et c'est à l'interlocuteur d'aider à réguler le discours décousu (p. 237). Dans le cadre scolaire, l'enseignant cherche « cette sagesse dialogique, en n'oubliant jamais » à qui il s'adresse (p. 246). Il réfléchit à la manière dont il se positionne face à aux élèves et analyse ses réactions pour pouvoir y remédier si nécessaire. Cependant, bien que certaines situations obligent les personnes en interaction à comprendre le même message, cet auteur souligne que toute situation de dialogue ne peut s'y réduire, car cela détruirait toute « vitalité humaine ».

Enfin, le dernier s'intitule *tout échange de communication est symétrique ou complémentaire selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence*. Watzlawick et al. (1972, p. 66) expliquent que l'aspect symétrique sous-entend que les partenaires adoptent un comportement en miroir. Cet aspect ne comprend pas l'idée de « faiblesse-force, bonté-méchanceté, car l'égalité peut être maintenue à l'intérieur de chacun de ces comportements » (p. 66). Quant à la complémentarité, les comportements ne sont pas imposés par l'un des partenaires, mais les personnes qui échangent adoptent soit une position dite supérieure, soit inférieure. Chacun « d'eux se comporte d'une manière, et en même temps justifie le comportement de l'autre » (p. 67). Le *topos* est fixé dans certaines situations par le contexte social ou culturel. A nouveau, il ne s'agit pas d'une relation entre fort-faible ou de bon à mauvais.

5.3 La classe, un système artificiel

La famille est un système naturel constitué d'une union de deux personnes, consentantes de laquelle résulteront des liens de sang (1994, p. 102). En revanche, Evéquo (1990, 1994) décrit la classe comme un système artificiel. Elle est constituée et finalisée par l'homme pour une mission précise. Elle regroupe un certain nombre d'individus d'une grande hétérogénéité qui vont interagir ensemble. Cependant, en plus de ses finalités systémiques, la classe doit tenir compte des objectifs externes qui lui sont assignés tels que « l'acquisition de connaissances, la transmission des règles culturelles, la sélection et l'orientation » (1994, p. 102). Ainsi, « le dilemme systémique que doit résoudre la classe est donc de trouver rapidement une cohésion interne » (1990, p. 407) afin de pouvoir

mieux assimiler les objectifs externes. Sachant que sa durée de vie est limitée dans le temps, la classe doit être opérationnelle dès sa création.

En outre, un lien est à faire avec le point du cadre théorique « L'autorité éducative », lorsque Evéquoz (1994, p. 102) énonce que la classe se compose d'une structure centrée et hiérarchisée sur deux niveaux. L'enseignant est le niveau principal autour duquel s'articulent celui des élèves. Les liaisons verticales relèvent de la relation enseignant-élève et engendrent des interactions transgénérationnelles. Les liaisons horizontales sont caractérisées par la relation élève-élève et produisent des interactions entre pairs. L'enseignant assume le pilotage de la classe par sa position « centrée » qui a pour but « de promouvoir l'unité interne du groupe, d'obtenir la coopération et la cohésion, d'organiser les efforts des individus dans la perspective de l'ensemble du groupe, d'aider le système à effectuer des réajustements et à résoudre les conflits internes » (1990, p. 407). Cependant, la présence de comportements qualifiés de « symptomatiques » en classe, par cet auteur (par exemple un perturbateur), fait que la fonction de pilotage n'est plus entièrement assumée par l'adulte. D'un point de vue systémique, l'élève qui prend la fonction de pilotage occupera le rôle de co-pilote. En effet, le problème interactionnel oblige l'enseignant à réagir constamment aux réactions de l'élève, ce qui offusque les rôles des acteurs de la classe et les empêche de s'y tenir. Garbellini, Nanchen & Kuhfuss (1984) expliquent « qu'exercer une compétence éducative implique notamment le rétablissement de hiérarchies et de frontières claires, qui replacent l'enfant [...] au niveau de ses pairs, que ce soit dans la famille ou dans l'école » (p. 246). Curonici (1999), Joliat (1999) et McCulloch (1997, 1999 a, b, c) préconisent ainsi de briser ce cercle vicieux afin de rétablir une hiérarchie fonctionnelle. Quelque soit le trouble, ce dernier contribue à l'équilibre dynamique de la classe. Un cadre clair et rassurant évite que l'énergie de l'élève soit principalement investie dans la négociation constante de règles, mais dans les apprentissages (McCulloch, 1997, p. 6). Les élèves ne présentant pas de comportement « symptomatique » contribuent aussi au changement de la dynamique.

5.4 Une logique circulaire

Curonici, Joliat & McCulloch (1999a, p. 30) relèvent les limites d'une logique linéaire et elles valorisent les apports d'une logique circulaire en les mettant en opposition.

La logique linéaire est un mode de pensée « analytique, causaliste et cartésien » menant à une réflexion de cause à effet. L'idée est de répondre à des « pourquoi » afin de déterminer la cause d'un phénomène en isolant l'élément problématique. Il faudrait alors remonter le temps pour la trouver. Cette logique fait penser qu'un enfant, éprouvant des

troubles d'apprentissage ou de comportement causés par sa situation familiale ne peut apprendre tant que les problèmes familiaux persistent. Curonici & McCulloch (1994) précisent que dans cette logique linéaire, l'enseignant ressent plus facilement un sentiment d'impuissance face à la situation, car la cause du problème est exportée à l'extérieur de la classe. Ce raisonnement limite la recherche de solutions pouvant aider l'élève et favorise la mise en place de dispositifs compensatoires ainsi que la manifestation d'interactions aidant-aidé devenant répétitives et inefficaces. Dès lors, « dans un tel contexte, l'enfant est privé et se prive de l'apport positif [de l'école] pour son développement » (p. 55). En effet, ces dispositifs et ces types d'interactions abondent dans le sens du problème de l'élève et ils contribuent à l'enfermer dans un cercle vicieux, duquel il est difficile d'en sortir.

A l'opposé, se situe la logique circulaire considérée un élément essentiel de la méthode systémique. Parler de « commencement et de fin » ou encore « de cause et d'effet » sont des termes dénudés de sens pour cette théorie. Lorsque deux personnes sont prises dans des interactions redondantes et destructrices, cette logique permet d'analyser « comment » ce fonctionnement se met en marche afin de le contrer. « Le symptôme apparaît alors comme une redondance comme une règle de ce « jeu » spécifique qui caractérise » [l'interaction des acteurs de la classe et plus particulièrement la dyade enseignant-élève] (Watzlawick et al, 1972, p. 41). Dans cette manière de voir la réalité, le regard est tourné vers les interactions entretenues entre un individu et son entourage dans l'immédiat. Dès lors, des « boucles interactives » (entre l'enfant et son voisin ou l'enseignant) pourront être relevées au travers des interactions observées. Cette dénomination sous-entend que certaines interactions « contribuent paradoxalement à renforcer le problème qu'elles sont censé résoudre » (McCulloch, 1994, p. 117). D'autres interactions aident à sa résolution. C'est dans le contexte que la systémique va puiser pour comprendre le sens et la fonction du trouble afin d'envisager *une* solution et non pas *la* solution propre au contexte et aux particularités du système analysé. Par ce biais, elle va permettre au système-classe d'utiliser ses propres compétences et ressources pour se sortir d'une situation difficile ou pour la prévenir. Même dans un contexte scolaire, cette approche doit être utilisée à bon escient. « Elle suppose un climat de confiance et de respect entre l'enseignant et les élèves » (McCulloch, 1994, p. 113).

Au travers de cette logique circulaire transparaissent les aspects les plus importants de l'approche systémique définis par Curonici, Joliat & McCulloch (1999a, p. 29). Il s'agit du principe de totalité, les rétroactions positives, les rétroactions négatives, l'homéostasie et l'auto-organisation, parue plus tardivement dans l'approche systémique.

Le *principe de totalité* signifie que les personnes appartenant à un même système sont liées les unes aux autres. Les interactions entre individus engendrent des influences mutuelles dans un sens circulaire. Ces auteurs relèvent que les interactions complexes et subtiles entretenues par les sujets peuvent s'amplifier réciproquement en cours de discussion. Ce phénomène se nomme les *rétroactions positives*. Cependant, ces interactions peuvent également se corriger. Elles prennent alors la forme de *rétroactions négatives*. La notion d'*homéostasie* désigne « l'équilibre mouvant et dynamique du système ». Les termes de « positives », de « négatives » et d'« équilibre » ne prennent pas leur sens en tant que valeur. Ces trois aspects peuvent aussi bien être problématiques qu'avantageux.

Pour finir, face à un changement, spontané ou provoqué, le système a la faculté de se réorganiser par ses propres moyens afin de s'adapter aux situations nouvelles. En y intégrant des éléments externes ou internes, ce dernier peut subir des changements considérables. Ce procédé se nomme l'*auto-organisation*. Bien que le système parvienne à trouver un mode d'organisation reconnu par les membres, il est probable que les aménagements amènent des conséquences moins favorables pour certains membres. Au contraire, cette auto-organisation peut s'avérer très positive lorsqu'il retrouve un équilibre satisfaisant qui permette de sortir d'une situation problématique. Celui-ci garde donc un aspect évolutif en cours du temps.

Curonici & McCulloch (1994) relèvent cinq grandes catégories d'interactions circulaires indépendantes les unes des autres en classe. Il y a les interactions entre l'enseignant et le contexte extra-scolaire de l'élève désigné, l'enseignant et l'élève désigné, l'enseignant et le groupe d'élèves, l'enseignant et ses collègues ou la hiérarchie et pour finir, un ou plusieurs élèves désignés et leurs pairs. Seule l'avant dernière interaction énoncée ne sera pas abordée car, selon ces auteurs, elle mérite une étude plus particulière.

Enfin, il a été précisé plus haut que les différents systèmes autour de l'enfant sont bornés de frontières repérables donc relativement autonomes. Et ce qui se passe dans un système ne peut être dissocié du cadre dans lequel il apparaît. (Evéquo, 1994, p. 97). Ainsi, « si un enseignant dit qu'il y a un problème à l'école, c'est qu'il y a un problème à l'école. S'il y a un problème à l'école, il y a aussi une solution à l'école », déclarent Curonici & McCulloch (1994, p. 49). Ces propos mettent en avant un postulat théorique fondamental de l'approche systémique. Curonici, Joliat & McCulloch (1999 b) abondent dans ce sens en précisant que « la difficulté scolaire [...] a nécessairement quelque chose à faire avec le

contexte dans lequel elle se manifeste, au-delà de la signification que ce comportement pourrait prendre, en lien avec l'histoire de l'enfant ou à son contexte familial » (p. 24).

5.5 Diminuer les interactions transgénérationnelles et augmenter les interactions horizontales.

McCulloch (1994) relève quatre grandes catégories d'interactions : le regard des pairs, nommer et partager le problème, dégager l'enseignant de sa position centrale et engager l'aide des pairs. Ce dernier point sera mentionné au travers des autres.

A l'âge scolaire, le *regard des pairs* porté sur un enfant a une grande importance pour lui. Face à eux et en interaction avec eux, l'élève désigné adopte des comportements divers et variés en classe selon la perception qu'il a de ses camarades. Du bouc-émissaire à l'élève qui se plaint dans sa situation difficile pour ne pas montrer sa faille, McCulloch (1994) explique que « l'enfant en échec, en interaction avec son entourage, consacrer de plus en plus d'énergie au « masque » et de moins en moins à résoudre l'échec caché » (p. 112). Ces interactions entre pairs deviendront redondantes et destructrices si elles empêchent d'accéder au point de souffrance de l'élève. Elles contribuent à l'enfermer dans sa situation. Paradoxalement, ces interactions pourront atténuer sa situation et tenter de la résoudre. L'idée est donc de baser sur les ressources de la classe pour combattre le problème.

Dans une optique systémique, « le premier pas vers la résolution d'un problème consiste à l'identifier clairement », à le décrire et à le circonscrire afin que l'élève signalé comprenne réellement où se situe la difficulté (p. 114). *Nommer et partager le problème* avec la classe où règne le respect et le calme, c'est reconnaître l'élève dans sa souffrance pour lui permettre de libérer l'énergie consacrée au maintien de son « masque » vers les apprentissages. Cela sous-entend que l'élève ne doit pas se cacher ou avoir honte de sa situation face à ses camarades. Dès lors, il est plus aisé pour un enseignant d'envisager, avec lui, son projet de développement dans le temps. Dans ce cas, on retrouve à nouveau l'importance du soutien dans les interactions non seulement verticales, mais également horizontales. Le partage du problème d'un élève facilite l'engagement d'une meilleure aide des pairs envers lui. De plus, parler du problème derrière le dos de l'élève « fait de lui un objet de curiosité ou pire encore, crée autour de lui « une zone » de non-dits paralysants » rendant sa situation d'échec partie intégrante de son identité (p. 115).

Dégager l'enseignant de sa position centrale ne signifie pas qu'il démissionne de sa fonction et de sa responsabilité envers les élèves. L'enseignant quitte une position centrale de « contrôle » ou une position de « laisser faire », qui engendrent un cercle vicieux de processus interactionnels négatifs menant à l'interdépendance. Il adopte alors une position d'encadrement [l'enseignant garde] « pleinement sa fonction de « gestionnaire », garant de la bonne marche de la classe et des apprentissages » (McCulloch, 1994, p. 117) afin de permettre au groupe d'évoluer vers une autonomisation progressive. Il a été mentionné plus haut que la relation d'aide favorise l'autonomisation et le développement de l'enfant pour autant que les interactions entre l'enseignant et l'élève signalé ou un groupe d'élève ne s'avèrent inefficaces. Diminuer ou voir même supprimer les interactions transgénérationnelles infructueuses favorise une utilisation améliorée des ressources de la classe, souvent bloquées par la situation problématique ou d'échec. La position d'encadrement dégage l'enseignant « de sa position centrale par rapport à l'échec et sa réparation » (p. 116) et favorise l'émergence d'un « tissu interactionnel » au sein de la classe. Ce dernier suppose une prise d'autonomie des élèves sans avoir constamment recours aux interventions de l'enseignant et favorise *l'engagement d'aide des pairs*.

Chapitre 5 : Analyse et résultats

Pour des raisons de simplicité, les références aux vidéos et aux entretiens seront écrites sous une forme abrégée. Ainsi, TV1 = transcription vidéo 1 ; TV2 = transcription vidéo 2 ; TV3 = transcription vidéo 3 ; TV4 = transcription vidéo 4 ; TMN = transcription de mes notes (suite à la TV4) ; TE1 = transcription entretien 1 ; TE2 = transcription entretien 2 ; JDE = journal des échanges ; Le symbole [...] signifie qu'une partie de la retranscription n'a pas été citée.

1. Les aspects contextuels et le lieu-classe

1.1 Aspects contextuels

Le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche a été expliqué dans le premier chapitre, dont une partie a été consacrée à la *théorie écosystémique*. A cette occasion, il a été mentionné qu'un individu se situe au centre de cercles concentriques l'influençant dans son développement et dans son devenir. Il est intéressant, à présent, de relever les interactions observées entre trois microsystèmes dans lesquels l'élève se situe, c'est-à-dire la famille, l'école et les suivis extrascolaires (principalement les psychologues). Ces interactions sont également importantes dans une approche systémique, qui donne aussi de l'importance aux interactions élève-élève, enseignant-élève et enseignant-classe. Ainsi, cette première analyse se situe au niveau du mésosystème. Elle se focalisera sur l'école et plus précisément sur l'enseignante afin de comprendre les raisons la menant à se mettre en relation avec les autres systèmes. Le macrosystème ne fera pas l'objet de développement, car il relève de la politique et du juridique.

1.1.1 Connaître la famille et les élèves

L'enseignante accorde de l'importance à la famille de l'élève afin d'identifier **le lien** pouvant s'établir entre eux. Une situation illustrant cet aspect se perçoit avec le nouvel élève, arrivé dans la classe le premier jour de la rentrée scolaire. Dans la TV1, l'enseignante demande à voir ses parents, car elle n'a pas eu encore la possibilité de s'entretenir avec eux. Elle fait part à l'élève de sa préoccupation et de l'envie de les connaître. Selon elle, il est nécessaire

ne serait-ce que d'avoir un premier contact avec les parents, voir comment ils sont disposés, est-ce que c'est une grosse blessure que d'avoir un enfant en classe spécialisée. [...] Est-ce qu'ils pourraient les aider aussi ou bien est-ce qu'ils sont braqués contre nous ? Ne serait-ce que dans le premier entretien comme ça on sent. (TE1, Annexe 2, p. 127)

L'enseignante explique que cette rencontre est indispensable pour l'aider à **situer l'enfant dans son contexte**. En effet, discuter avec les parents aide à :

- Connaître leur disposition à collaborer.
- Comprendre leurs pensées face à l'école et à la division spécialisée.
- Connaître la valeur attribuée à cette division.
- Comprendre comment ils envisagent la scolarité de leur enfant.
- Savoir s'ils connaissent la langue et la culture scolaire de l'enfant. Cet élément est important pour comprendre si les informations venant de l'école sont compréhensibles ou encore s'ils peuvent aider leur enfant à la maison concernant les apprentissages.

Par la citation ci-dessus, il en ressort également l'existence d'une sorte de **transmission de souffrance** provenant du vécu scolaire des parents envers l'enfant :

Parce que souvent, les parents quand ils ont déjà eux souffert dans leur scolarité, s'ils ont fait eux aussi le cursus spécialisé, s'ils n'ont pas aimé l'école, s'ils étaient en échec, tout ça, les enfants les récupèrent automatiquement. Alors, soit ils vont être braqués, soit des fois, ils n'osent pas dépasser le niveau des parents, soit... (TE1, Annexe 2, p. 127).

Par ce biais, l'enseignante veut tenter de comprendre :

- Le degré d'acceptation des parents que leur enfant soit en classe spécialisée.
- Le degré de transmission du rapport négatif ou positif à l'école.
- Le niveau des parents et leur souffrance scolaire.
- Si l'enfant se priverait d'apprendre par loyauté vis-à-vis de ses parents.
- Si sa place dans cette classe se justifie principalement par des difficultés scolaires.
- Les craintes des parents.

Sachant que le contexte spécialisé se différencie du contexte ordinaire, par sa structure et son fonctionnement, un premier contact avec les parents permettrait également à l'enseignant d'atténuer leurs doutes et leurs angoisses. Par exemple, au début de la TV1, alors que tous les élèves attendent que l'enseignante « commence » l'année, cette dernière **prend le temps de s'entretenir avec** une mère au sujet de son enfant. La maman souhaiterait qu'il ne soit pas assis à côté de certains camarades, car cela l'empêcherait de se concentrer en situation d'apprentissage. Elle se renseigne également sur le niveau de la classe. L'enseignante **rassure** la mère. Elle fera tout son possible pour que son fils et ses camarades puissent bénéficier d'un climat de travail adéquat. Concernant le niveau de la classe, elle passera des « tests » pour connaître davantage les élèves, bien qu'elle en ait une idée. Ensuite, la mère part en souhaitant à tous une bonne rentrée.

Enfin, dans ces situations, on perçoit un des trois modes relationnels utilisés par l'enfant pour réaliser son expérience scolaire, développés par Espinosa (2003). L'enfant est influencé par sa famille et son entourage dans son *rapport au savoir* social. Les ressentis ou expériences des parents affectent d'un point de vue positif ou négatif le sens donné au savoir scolaire. Cette dimension sociale de l'acte d'apprendre a été aussi évoquée par Cifali (2005). Un jeu de relations se réalise entre le savoir et l'élève venant affecter la qualité du face à face, dont les parents sont un des éléments. Ainsi, accueillir les craintes, les peurs et les réticences des parents permet déjà un peu de favoriser une meilleure qualité du lien famille-école. Par ce biais, la relation élève-école ou élève-savoir peut s'améliorer, bien que cela ne puisse la changer radicalement. La suite de l'analyse permettra au lecteur d'entrevoir d'autres aspects mis en place pour l'améliorer.

1.1.2 Au sujet de ses élèves...

En parallèle à la relation aux parents, l'enseignante précise qu'il est aussi important d'avoir un contact avec l'**ancien enseignant** de l'élève, pour diverses raisons. Premièrement, pour s'informer des notions travaillées et la manière dont le savoir a été abordé avec lui. Avant la rentrée scolaire, l'institutrice prend connaissance du document « portrait de l'élève » propre à chacun. Elle explique cependant que les élèves venant de classe ordinaire sont souvent décrits avec des verbes d'état et non d'action. Cette description permet difficilement d'imaginer un « angle d'attaque » pour les aider, surtout si l'enseignante ne peut en discuter avec l'ancien instituteur (JDE). Deuxièmement, avoir connaissance de ses élèves avant la rentrée scolaire donne des **indices** et **une vision globale** de leur fonctionnement. L'enseignante pourra mieux les situer face aux apprentissages (leurs compétences, leurs difficultés) et connaître leur personnalité, leurs intérêts « ou des sujets de discussion à éviter avec [eux] par exemple pour ne pas [les] blesser et [leur] éviter des souffrances » (TE1, Annexe 2, p. 127).

De plus, en accord avec les propos de Marsollier (2004) et Postic (2001), l'enseignante met en garde contre la **catégorisation** absolue des élèves. En les enfermant dans une étiquette, elle ne tiendrait pas compte de l'aspect évolutif des ces derniers, car ils sont avant tout des êtres humains. Avoir conscience de ce phénomène aide déjà l'institutrice à lutter contre les préjugés et à favoriser une attitude réflexive face aux élèves Elle préfère les aborder sans avoir d'*a priori* dans la mesure du possible, dit-elle (TE1).

En outre, l'enseignante observée exerce ce métier depuis de nombreuses années. Elle peut, par exemple, anticiper certains comportements de ses élèves face aux apprentissages ou au cadre. Elle prend toutefois garde à ne pas faire de trop grandes

ressemblances entre les divers élèves venus dans sa classe. Elle est consciente que ce procédé pourrait être néfaste, car un être humain n'est pas comme un autre. Chacun évolue à son rythme et selon son développement. Il est ainsi préférable de garder un esprit ouvert face aux nouvelles situations ou problématiques afin de les comprendre et de rechercher de solutions. C'est une manière de penser qui est encrée dans la pratique de l'institutrice. En effet, pendant l'entretien, elle ne semblait pas comprendre la question posée à ce sujet, car selon elle, il n'est **pas possible d'identifier un enfant à un autre**. En revanche, la problématique ou de la façon dont l'élève aborde la connaissance permettrait de faire un rapprochement avec d'autres élèves.

La problématique et la façon d'aborder la connaissance comme ça « alors ça, ça oui, c'est un petit peu comme lui, comme elle ». Des fois, on peut ré-appliquer entre guillemets la même méthode, des fois, ça marche pas du tout. C'est toujours par tâtonnements. Il n'y a pas des règles comme ça bien précises $a + b = c$ non pas du tout. Alors ça, on travaille avec un matériel vivant donc, rien n'est sûr. [...] Effectivement, en cours d'année, c'est pas du tout ce qu'on pensait au départ la plupart du temps si on reste ouvert. (TE2, Annexe 3, p. 134)

A son avis, dès les premiers jours, le travail en spécialisé consiste à « voir où se situe le problème [des élèves], pourquoi ils sont en difficulté scolaire. Et puis bien sûr, il faut trouver le moyen pour remédier à ça mais comment ? Des fois, même dans le courant de l'année, on n'arrive pas à savoir comment les aider » (TE1, Annexe 2, p. 127). L'enseignante remarque que c'est grâce au petit nombre d'élèves dans la classe que ce travail est plus facilement réalisable qu'en ordinaire. Il offre en effet la possibilité de se concentrer sur la problématique de chaque élève plus en profondeur : « alors on essaye quand même d'aller au plus près de l'élève réellement » (TE2, Annexe 3, p. 127). Pour effectuer ce travail, selon elle, il est indispensable d'avoir un regard critique sur sa pratique professionnelle et de porter une réflexion sur la situation. L'idée est de pouvoir adapter son fonctionnement et réorienter les aides accordées à l'élève, si elle se trompe dans le « diagnostic », dit-elle.

Ainsi, **ces indices** au sujet des élèves permettent en début d'année de pouvoir davantage :

- *prévenir* les réactions de ces derniers face à certaines situations, scolaires ou non.
- *Savoir un peu quand/comment intervenir* : Selon l'élève, elle va le contenir, l'encourager, lui donner d'autres moyens de s'exprimer ou d'entrer dans les apprentissages, etc.
- *anticiper* la manière d'aborder les disciplines scolaires.
- *anticiper* certaines questions des élèves. A titre d'exemple, lorsque la classe lit un document administratif, l'enseignante avance des explications concernant les logements (ceux qui vivent dans un foyer, dans une famille uni-parentale, etc.) sans pour autant nommer les élèves. Ces derniers se sentent plus concernés, car ils ne devront pas poser des questions spécifiques à leur situation.

- *éviter* d'engager des discussions portant sur un thème pouvant blesser un élève.
- *montrer* qu'elle s'intéresse à eux.
- *connaître* un peu le fonctionnement de chaque élève.
- *mettre en évidence la continuité* des apprentissages antérieurs réinvestis pendant l'année.

De plus, l'enseignante entretient également un travail avec des **psychologues** pour plusieurs raisons. Premièrement, elle collabore, avec le psychologue suivi par l'élève de sa classe, si cela est le cas et si cela est nécessaire. Cette collaboration permet à nouveau à l'enseignante d'avoir un autre regard sur l'élève externe au contexte scolaire. Le psychologue peut s'avérer être une source d'informations aidant à comprendre comment l'appréhender. Par exemple, dans un des entretiens, l'institutrice explique qu'une fois, elle ne savait pas quel comportement adopter avec une élève : pouvait-elle un peu la « bousculer » ou au contraire fallait-il y aller doucement ? Il est primordial de se limiter à obtenir des informations pouvant être utiles à l'école. Le deuxième type de travail se réalise avec un psychologue de l'école. Les enseignantes de la division spécialisée se réunissent fréquemment avec lui pour évoquer des situations problématiques et réfléchir ensemble à des solutions. Le psychologue explique aussi les phénomènes qui se jouent dans certaines situations rendant par exemple la gestion de la classe difficile. Cependant, l'enseignante précise que dans toute situation, il est primordial de savoir **garder son rôle d'enseignant** pour ne pas tomber dans le piège d'exercer un autre métier que le sien. Il n'empêche que ce dernier se modifie un peu selon le contexte, le degré scolaire et la personnalité du professionnel.

Pour conclure ces deux premiers points, il est à relever l'importance que l'enseignante donne aux systèmes qui entourent l'élève. Ainsi, son expérience professionnelle et les regards multiples sur une situation l'aident à porter un autre regard sur la réalité afin d'engager sa pratique différemment. Il est cependant nécessaire pour cette enseignante de garder un esprit ouvert pour ne pas se focaliser uniquement sur les informations relevées. En effet, elle précise à plusieurs reprises qu'elle doit encore **observer** ses élèves. Il convient de connaître l'apprenant principalement par ses propres moyens pour le mettre dans une place nouvelle face aux apprentissages. Cet aspect sera majoritairement développé dans les autres parties d'analyse. Enfin, des principaux aspects de la systémique se perçoivent dans ce fonctionnement, à savoir : les regards multiples et l'idée d'aller à l'encontre ou d'anticiper certains cercles vicieux, qui s'installeraient au niveau de l'étiquetage des élèves.

1.1.3 Reconnaître ses élèves

Dans le JDE et dès la TV1, l'enseignante montre qu'elle a connaissance de ses élèves et de leur prénom avant leur arrivée en classe en début d'année. C'est une façon de leur dire qu'elle s'intéresse à eux et qu'elle les connaît déjà un peu. Selon elle, c'est une manière de reconnaître chacun dans le groupe.

Ils ne sont plus des numéros anonymes comme ça au milieu d'un groupe. Ils se disent « ben tiens, elle sait que je souffre de ça, elle sait que j'aurais besoin de ci et je suis un nom, une personne et pas un numéro ». C'est possible que ça les aide déjà à se situer dans le groupe et se disent que ce n'est pas si mauvais que ça (TE1, Annexe 2, p. 128).

De plus, l'enseignante a **connaissance des problèmes de santé ou personnels des élèves dans la mesure où ils peuvent lui être utiles et parfois aux autres élèves.**

L'institutrice précise cependant que si des informations sont évoquées en classe devant tout le monde, « ça veut dire que ce sont des sujets qu'on peut révéler, qu'on peut aborder » (TE1, Annexe 2, p. 128). En effet, elle **ne divulgue jamais des informations lorsqu'il n'est pas nécessaire ou si elles portent préjudice à l'élève.** Ce fonctionnement relève également de la systémique. Toute la classe fait partie d'un système, « un bateau » dit l'enseignante, dans lequel les éléments formant le groupe sont la maîtresse et les élèves. Une importance est également donnée à la relation horizontale entre pairs. Ainsi, nommer et partager le problème avec la classe favorise la prise en compte de l'existence d'une difficulté ou d'une particularité chez un individu. Dès lors, l'élève concerné ne doit plus passer du temps à la « cacher ». A titre d'exemples, dans la TV1 :

- l'enseignante parle du petit frère de l'élève(E2). Ce dernier devra sûrement se rendre plusieurs fois dans le préau des petits durant la récréation, dont l'accès est interdit normalement aux grands. L'explication est donnée à la classe pour éviter des incompréhensions de la part des camarades quant au déplacement de l'élève(E2). C'est une manière d'anticiper des réactions inutiles.
- l'enseignante demande à l'élève(E3) s'il a ses médicaments avec lui, sans préciser leur nom. En donnant une explication qui est sur le chemin de la vérité, la part du non-dit éveillera moins la curiosité ou l'imagination des camarades. Sachant que la prise de médicaments est quotidienne, elle deviendra alors un fait ordinaire dans la classe.
- l'élève(E8) risque de ne pas pouvoir se rendre aux cours de piscine, car elle doit se rendre chez un spécialiste toutes les semaines. De cette façon, les élèves de la classe savent pour quelle raison elle sera absente.
- l'enseignante rend attentive la classe aux allergies alimentaires de l'élève(E6). Il s'agit d'éviter de lui donner ou l'inciter à manger un aliment pouvant être mauvais pour sa santé, à l'insu de ses camarades.

1.2 Aspects organisationnels

En lien avec les propos de Robbes(2006), concernant l'importance de la rentrée scolaire, c'est au travers des aspects organisationnels que l'on voit transparaître, durant les premières heures du mardi matin, une **préparation de la classe et un dispositif accueillant** pour les élèves. Durant une discussion informelle (JDE), l'enseignante explique que les élèves sont amenés à choisir d'eux-mêmes une place dès leur arrivée le premier jour. Ils se mettent à l'endroit dans lequel ils se sentent le plus à l'aise. L'unique contrainte est de laisser les plus petits s'asseoir devant. L'enseignante prendra cependant la liberté de modifier des places si certains voisinages deviennent trop bruyants ou se distraient parmi. Dans chaque pupitre, le matériel est déjà placé. Lorsque les élèves l'ouvrent, on note dans la TV1, leur contentement en découvrant que le matériel est le même pour tous. La maîtresse aimerait aussi que les élèves personnalisent peu à peu ce lieu-classe. Elle donne l'exemple de la réalisation des pancartes. Chaque élève reçoit une pancarte sur laquelle il écrit son nom. Il la colle ensuite devant son pupitre. Les élèves personnalisent déjà cet endroit par des éléments symboliques (l'écriture) ou représentatifs (le dessin) :

Au moins là, ils ont écrit de leur propre écriture, ils ont peint dessus, ils ont choisi la couleur. C'est leur signature. Et moi, je tiens à ça. C'est leur signature, c'est eux, c'est leur identité qu'ils ont plaquée là, sur les pupitres. C'est personne d'autre qui leur a imposé une sorte de couleur ni une sorte de police. Moi, j'aurais pas aimé « toi tu te mets là, ton nom est écrit là ». Ce serait dommage. (TE1, Annexe 2, p. 130)

De plus, les repères émergent progressivement dans la classe et aident les élèves à se situer dans ce nouveau lieu. Ils sont nommés « institutions » par Imbert (1994). L'**articulation du temps** est le *plus difficile à instaurer* pour l'enseignante entre autre parce que l'horaire des maîtres spécialistes n'est pas encore décisif. Les moments d'intégration d'élèves en classe « ordinaire » influencent aussi la mise en place de la planification. L'enseignante discute également du temps de piscine, car une élève risque de ne pas pouvoir en profiter. Malgré ces difficultés, les élèves sont demandeurs de ce qui va être réalisé durant l'année et à quel moment. L'enseignante leur explique alors pourquoi le planning n'est pas encore définitif et affiché. Par exemple, un élève demande quand aura lieu le temps de s'occuper, le théâtre, le ping-pong. L'enseignante incluait ces deux derniers moments dans son programme les années précédentes. L'élève était au courant et s'en réjouissait d'avance. Cependant, les doutes planent encore sur l'horaire hebdomadaire, c'est pourquoi elle ne peut lui répondre avec certitude. Concernant les temps libres, elle répond un peu plus fermement. Elle veut leur faire comprendre que la classe est un lieu réservé aux apprentissages.

Elève (E3) : Vous avez pas répondu quand c'est qu'on a le temps de s'occuper ? E : Je t'ai déjà dit que je te répondrai après. Est-ce que c'est la seule chose qui t'intéresse dans le programme de l'école ?
 Elève (E3) : Non. (En souriant.) E : Alors, je te dirais tout de suite qu'il y en a presque pas.
 Elève (E3) : Sérieux ? E : Presque, parce que là, on a un tel programme, c'est tellement lourd ce qu'on a à faire cette année que les moments où on va s'occuper tranquille pénard, ça devient de plus en plus court, de plus en plus rare. Tu verras la semaine passe tellement vite que ce sera plein. Mais, il y en aura, il y en aura t'inquiète pas. Mais, je dois mettre en place mon horaire. Donc, je ne peux pas te dire c'est aujourd'hui ou demain.
 Elève (E3) : Et le théâtre comme ceux de l'année passée ? [---] Elève (E3) : Et le ping-pong? E : Oh là. Là, il y en a deux (élèves E1 et E3) qui dansent avant de mettre la musique. (...) E : On n'a pas de ping-pong cette année (Rigole).
 és : OH non! E : Oh là là, banzaï (Rigole). (TV1)

L'articulation du temps est une manière d'instaurer son organisation et son fonctionnement. Pour les élèves, c'est un repère. Durant la première semaine, l'enseignante veut cependant prendre le temps de connaître ses élèves et de se faire connaître.

L'articulation de l'espace de la classe est *expliquée aux élèves assez rapidement* après la récréation du mardi matin et dans les plus grandes lignes. D'autres informations sur l'espace ont été données progressivement, par exemple le rangement du vestiaire. La maîtresse commence alors par présenter la disposition du matériel et la manière dont la classe peut en faire usage. Elle désigne chaque élément en justifiant ses choix. Elle donne de l'importance à l'autonomie des élèves dans l'utilisation du matériel, ainsi qu'à leur responsabilité face à son entretien. Il y également un lieu de la classe dans lequel les élèves ne sont pas autorisés à y aller : le bureau de l'enseignante.

Je vous explique un petit peu la disposition de la classe comme ça vous savez où aller chercher le matériel, qu'est-ce que vous prenez, ce que vous gardez dans le pupitre ou pas. Parce que pour éviter que vous ayez un pupitre qui déborde, je mets le moins de matériel dans votre pupitre. Vous avez toujours vos classeurs, les cahiers et c'est tout [---] comme ça vous n'allez pas fouiller dedans comme dans un poulailler. Alors les ciseaux sont toujours là, comme ça il n'y a pas de dispute pas de « hein c'est ma paire », je vais piquer chez l'autre. C'est à tout le monde. On en a besoin, on vient se servir et on repose. La colle liquide est là. Le scotch est toujours là. Ça c'est notre réserve de couleurs. Les autres années, quand on a fini l'année, les élèves les mettent là, comme ça quand on en a besoin ou perdu une couleur on la remplace et on la met dans notre boîte. Si on n'a pas besoin, on prend juste pour utiliser et on repose. [...] Les vieilles règles aussi, les feutres, le papier brouillon. Tout est là, donc vous venez vous servir librement, il n'y a pas de problèmes. Ça aussi c'est une vieille réserve de gommes. Dès qu'on a perdu la gomme, on vient se servir là. Souvent ça arrive en fin d'année. Là (elle montre les feutres) j'aimerais que ce soit bien rangé. On n'a pas une pochette à nous et on dit « ah c'est la mienne », non. C'est à tout le monde comme ça on essaye de respecter le matériel pour que tout le monde puisse pouvoir se servir. Le taille-crayon et tout. De ce côté-là (le bureau de l'enseignante), vous n'avez rien à faire. Si je vous demande d'aller chercher quelque chose vous pouvez, mais en principe, je vous demanderai de ne pas dépasser cette limite. [...] Là les feuilles de brouillons, tout ça est mis à disposition. (TV1). [---] Il y a encore ça (une boîte). Les mouchoirs, la réserve de mouchoirs donc c'est à vous de l'alimenter. Au mois de novembre, décembre, quand il va faire froid, les rhumes vont commencer. Alors c'est vraiment agréable d'avoir une réserve comme ça. Donc c'est à vous d'amener des paquets régulièrement et on les met là, ensemble, en commun. Et puis, dès que vous en avez besoin, vous vous servez. Je vous répéterai ça une fois ou deux dans l'année, attention, il n'y a pas de mouchoirs. Après c'est à vous d'y penser. Inutile de me demander, « maîtresse, il n'y a pas de mouchoirs » [...] Est-ce que vous avez compris ? Alors ça c'est à vous, sous votre responsabilité [...] Les feuilles de carton de couleur, je vous les donnerai parce qu'après pour ranger, ça fait un désordre horrible et pour ranger c'est très lourd et très difficile. (TV1).

La maîtresse précise également que les élèves n'auront pas de responsabilités attribuées chaque semaine. Tout le monde fait quelque chose, y compris elle-même :

Moi je ne mets aucune responsabilité [car] c'est la responsabilité de tous. On est ici tous ensemble une année, alors la classe, c'est le domaine de tous. Donc, le matin vous venez, il y en a qui lèvent les stores, d'autres qui descendent les chaises, il y en a qui rangent ceci, cela. On n'est pas obligé de dire « ah c'est ma semaine, je dois faire, ceci cela ». On le fait tous et puis c'est tout. Et moi, je le fais avec vous. Est-ce que cela vous convient comme ça ? (TV1)

Une raison à ce fonctionnement relève de l'approche systémique. L'institutrice veut amener la classe progressivement à une forme d'autorégulation au sein du groupe et une responsabilisation des élèves face à lui. Les camarades, plus facilement que l'enseignante critiqueront leur copain s'il n'effectue aucune tâche. Ainsi, l'enseignante se dégage de sa position centrale de contrôle pour se placer dans une position de gestionnaire, préconisée l'approche systémique. Ce changement de position permet d'augmenter les interactions entre pairs et de diminuer les interactions verticales. Par exemple, concernant le matériel, ce sont davantage les élèves recevant un matériel cassé qui demandent à camarade de ne pas l'endommager. L'élève se rendra compte par lui-même qu'il n'est pas agréable d'utiliser du matériel abîmé. Un autre exemple, le jeudi matin l'élève(E1) propose de lever les stores et l'enseignante valorise cet acte. Le matin suivant, toute la classe s'anime pour effectuer une tâche.

Pour finir, l'**articulation du faire** engendre la mise en place d'un dispositif permettant aux élèves d'effectuer des services. Il est déjà présent dans la classe sous certains aspects. Il y a des tables de multiplications et de divisions. L'élève(E2) y fait référence lors du jeu de mathématique autour de la grande table du mardi après-midi et pendant les activités individuelles de mathématique du jeudi matin. Cependant, cette articulation du faire *émergera progressivement* dans la classe en fonction des besoins des élèves.

2. Les postures relationnelles

Cette deuxième partie d'analyse garde une place particulière dans ce cinquième chapitre du mémoire, car elle sert de tremplin pour les deux parties d'analyse suivantes. Elles se focaliseront plus spécifiquement sur l'accès au savoir et sur les situations d'interactions hors contexte d'apprentissage. Par le biais de cette analyse, le lecteur pourra se rendre compte des postures relationnelles adoptées par l'enseignante et liées aux lieux de la classe ou encore des situations la positionnant différemment face à ses élèves.

2.1 Les places de travail et de discussions

Dans la classe, deux lieux sont organisés pour les apprentissages mettant la maîtresse et ses élèves dans une dynamique relationnelle différente. D'une part, les élèves effectuent le travail individuel à leur **pupitre**. Cet emplacement place les élèves seuls face à la situation d'apprentissage et favorise des interactions plus individualisées enseignante-élève. D'autre part, la classe travaille ensemble autour des **tables** situées devant le tableau noir, où se réalisent des interactions aussi bien transgénérationnelles qu'horizontales. L'institutrice est cependant consciente que le contexte lui permet d'avoir cette organisation, difficilement envisageable en ordinaire vu le nombre d'élèves. Elle justifie l'avantage de cette disposition par les propos suivants :

[Autour des tables], ils sont quasiment coude à coude. Des fois, ils s'embêtent, là il y a cet inconvénient, sinon pour apprendre les nouvelles notions, ça, ça les rassure. Parce que bien sûr, ils peuvent guigner sur le voisin, qu'est-ce qu'il a fait. Là, c'est pas grave, parce qu'on aborde une nouvelle notion et on est tous à peu près au même niveau même si certains vont plus vite, mais ça les rassure. [En revanche,] je vais encore desserrer les pupitres. Les uns contre les autres ça sert à rien. Là, c'est vraiment le moment de concentration où chacun doit assumer ses propres compétences ou son groupe de compétences, donc, se retrouver face à son problème (TE1, Annexe 2, p. 129).

C'est alors autour des tables qu'une discussion est menée en collectif à propos d'un savoir ou d'une problématique. L'enseignante **met les élèves en réflexion** et fait souvent un tour de table pour les aider à appréhender la difficulté. Il s'agit de partir toujours de ce qu'ils savent pour faire émerger le savoir, c'est-à-dire faire réactiver par eux-mêmes les notions visées. Le but est de construire ensemble un raisonnement grâce auquel les élèves parviennent à faire évoluer leurs représentations et leurs connaissances. Une réponse incorrecte ne sera pas jugée mais discutée. « Amener une pierre à l'édifice » favorise chez eux une meilleure estime de soi. Ce fonctionnement aide aussi l'enseignante à relever les **connaissances** des élèves ainsi que leur **flexibilité dans le raisonnement**. « C'est le fait de les faire réfléchir aussi. C'est pas toujours mâché par les adultes et donné par l'enseignant. C'est à eux aussi de prendre conscience [que] eux aussi peuvent avoir des idées » (TE1, Annexe 2, p. 131).

Dès lors, à nouveau comme un gestionnaire, l'institutrice met en accord et en opposition les propos des élèves pour les faire réagir, les solliciter et les rendre attentifs. Les questions posées servent souvent à guider le raisonnement. En effet, « l'enseignant dirige le dialogue en fonction de son objectif » (Postic, 2001, p. 147) par des questions ouvertes ou fermées. Le rôle de l'élève est de parvenir à le décrypter afin de comprendre comment se positionner et les notions à activer en contexte. Cet objectif peut être aussi orienté et enclenché selon les élèves amenés à prendre la parole. Ainsi, l'institutrice les **responsabilise** face à la tâche d'apprentissage et ils se sentent également plus **concernés** par l'activité. Elle institutionnalise en restituant un résumé de l'échange de vue ou en donnant une explication finale. Elle se base bien souvent sur les propos des élèves. Par ce biais, elle donne de la valeur à leurs connaissances, ce qui les aide à prendre confiance en eux. Elle s'assure également de la compréhension de tous. Elle peut aussi demander à un élève d'expliquer à l'aide de ses propres mots ou de donner un exemple. Enfin, ce fonctionnement freine les élèves plus impulsifs et incite ceux plus passifs à prendre la parole. Le risque pour ces derniers est de ne pas s'investir et d'attendre toujours que « le savoir vienne à eux ».

En effet, les élèves sont invités à écouter l'institutrice et également leurs camarades, afin de construire ensemble un raisonnement. Pour cette maîtresse, la dimension groupale est primordiale dans la classe. Elle se reflète aussi bien dans les apprentissages qu'au niveau de la socialisation (Le lecteur pourra le découvrir dans l'analyse). Exercer chez l'élève la capacité d'élaborer sa pensée, de donner son avis et d'écouter celui des autres est le deuxième objectif majeur de l'autorité éducative de Guérin (2004). Cet élément est intéressant, car souvent les élèves ont tendance à se désintéresser de ce que disent les pairs pour n'écouter que l'enseignante. Cependant, dans ce système, il est indispensable d'en tenir compte.

Cette organisation des places est également étudiée pour situer **physiquement** l'institutrice face aux élèves et ces derniers face à elle. Dans son explication, elle montre bien le lien entre sa place physique et la relation qui se dessine :

quand ils sont là, à leur pupitre, je suis en face, c'est voulu. C'est à ce moment là que je donne des informations. Donc moi, je suis debout, je domine. Eux, ils sont là, face à l'enseignant, face à l'autorité. C'est pas un moment d'échange, c'est pas un moment convivial mais un moment où il faut se concentrer et écouter. [...] Tandis que quand on est en conseil de classe, ici, on est autour d'une table, c'est un moment d'échange, je suis assise au même niveau qu'eux et parmi eux. Donc, la position autour de la table c'est libre. Chacun peut s'asseoir où il veut. S'il y en a un qui aimerait se mettre à côté de moi et bien il est libre de choisir, tandis qu'un autre ne viendra jamais. [...] On fait partie d'un même lieu. Et on essaye de travailler ensemble bien sûr, quand il y a les leçons de math ou de français par exemple (elle montre le tableau noir). Mais c'est un lieu où vraiment on est presque d'égal à égal, on partage quelque chose (TE1, Annexe 2, p. 129).

2.2 *Le dialogue pédagogique*

Ce mode particulier de chaînes d'interactions, pratiqué par la maîtresse observée autour des tables, s'apparente à ce que De la Garanderie (1992) nomme **le dialogue pédagogique**. Il peut prendre place par exemple, pour discuter de la compréhension de consignes, de stratégies de résolution investies dans les exercices, de problèmes d'interactions sociales ou encore de ressentis. Le lecteur trouvera d'autres exemples dans les deux parties d'analyses suivantes : « L'accès au savoir » et « Les interactions ». Il a la particularité de prendre en compte « les procédures utilisées et utilisables pour apprendre, pour comprendre, pour développer..., etc. [ainsi que] les moyens à mettre en œuvre pour [aider l'élève à s'adapter] aux tâches scolaires » (p. 98). L'élève s'exprime d'abord sur les procédures mises en œuvre dans une activité. Après cette prise d'information, l'enseignante cherche à comprendre et à analyser son fonctionnement avant de proposer, si nécessaire, des procédures utilisables. Toute fois cette institutrice ajoute à ce procédé la prise en compte des propos de la classe pour construire un raisonnement commun face à un savoir ou à un problème lors du conseil de classe.

De plus, en lien avec l'approche systémique, cet auteur relève que le dialogue pédagogique ne consiste pas à chercher la cause d'un problème, mais à inviter l'élève à conscientiser sa réalité mentale pour l'en informer. Pour De la Garanderie (1992), ce « **regard intérieur** » est important. Lorsqu'il se met progressivement en place chez l'élève, il le rend plus autonome. En outre, cette maîtresse se fixe des objectifs pour éviter de mener un échange qui la mettrait dans une autre posture que celle de pédagogue. La façon dont l'institutrice anticipe cette difficulté est relevée à d'autres moments de l'analyse.

2.3 *La médiation*

Durant les moments d'interactions en groupe ou individuelles, l'enseignante se met également dans une posture qui s'apparente à celle du médiateur dans le modèle de Feuerstein³ en éducation cognitive. Selon cet auteur, l'intelligence est modifiable et l'expérience d'apprentissage se fait par contact direct ainsi que par médiation. Il préconise la théorie de l'Expérience d'Apprentissage Médiatisé (EAM), mais cette médiation doit répondre à 12 critères dont les 5 plus importants ont été présentés lors du cours de Hessels-Schlatter (2008-2009). Ils ont aussi été retenus pour cette analyse en lien avec les

³ In : Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller R. (1980), Cité par Hessels-Schlatter (2008-2009). Je tiens tout de même à préciser que ce modèle théorique ne se réduit pas uniquement aux cinq critères présentés. Toute fois, il ne me semblait pas nécessaire de développer tout le modèle de Feuerstein pour ce mémoire en évoquant ses apports et ses limites. Le lecteur intéressé est donc vivement invité à s'informer davantage sur ce modèle.

pratiques de l'enseignante. Le lecteur verra plus concrètement comment ces principes seront opérationnalisés par l'institutrice dans les parties d'analyse « L'accès au savoir » et « Les interactions ». Quelques uns ont pu être reconnus dans « Le contexte et le lieu-classe ». Cependant, ces informations accompagnées d'exemples sont indispensables pour la compréhension du fonctionnement de l'enseignante. Voici les cinq critères :

L'intentionnalité et la réciprocité : l'enseignante donne du sens aux activités, car elle explique et justifie toujours ses intentions et les buts d'enseignement. De cette manière, elle partage avec les élèves les objectifs d'apprentissage provoquant chez eux une prédisposition différente face à la tâche scolaire. Dès lors, l'enseignant et l'élève se place quasiment au même niveau. Ce dernier se sent libre de faire des propositions ou des hypothèses sans pour autant être jugé, car ses mots ont une valeur. **La transcendance** : l'enseignante favorise chez l'élève le transfert de stratégies ou de processus. En effet, elle l'invite à formuler des règles généralisables et à faire des liens entre diverses situations ou savoirs passés, présents et futures. **La signification** : l'enseignante incite l'élève à rechercher du sens dans ce qu'il fait principalement par ses propres moyens, ce qui facilite ensuite l'intégration des savoirs. **Le sentiment de compétence** ne se développe pas avec de simples renforcements positifs. L'enseignante relève en premier lieu les efforts de l'élève face à la résolution d'une difficulté ou les stratégies utilisées avec l'appui d'exemples. Elle ne se focalise pas uniquement sur l'erreur et l'amène à prendre conscience de ses progrès. Dans ces conditions, les encouragements de l'enseignante feront sens pour lui. De plus, elle n'hésite pas à dire qu'elle aussi peut faire des erreurs et peuvent rechercher ensemble pourquoi elle les a faites. **La régulation du comportement** : Comme dans l'approche systémique, l'enseignante va à l'encontre de certains comportements pouvant s'avérer problématiques en situation d'apprentissage comme l'impulsivité, la passivité ou les blocages. Elle aide aussi l'élève à se donner les moyens d'exercer les fonctions exécutives en situation d'apprentissage et à développer les métaconnaissances. Ces notions sont explicitées dans le paragraphe suivant.

Sur la base de Büchel (1996) (Cité dans le cours de Hessels-Schlatter, 2007-2008), il est à relever que ce type de dialogue mis en place par l'enseignante permet de développer deux éléments au niveau de la métacognition : les métaconnaissances et les fonctions exécutives. Les **premières** concernent les connaissances que l'on a de son propre fonctionnement cognitif, englobant trois sortes de connaissances. Les *connaissances sur soi*, c'est avoir connaissance de son propre fonctionnement cognitif, de ses propres difficultés et compétences. Les *connaissances sur la tâche*, c'est avoir connaissance de ses difficultés et des indices pertinents aidant à la résolution de la tâche. Les

connaissances stratégiques liées à la tâche concernent les stratégies permettant de résoudre cette dernière et les moyens de régulation en cours d'activité (anticipation, contrôle, ajustement). Ces métaconnaissances déterminent l'application des **fonctions exécutives** en cours d'activité ou de réflexion : anticipation, planification, contrôle continu et final. Elles relèvent du contrôle que l'on exerce sur son propre fonctionnement cognitif. Ces dernières guident et coordonnent, à leur tour, les **processus cognitifs** situés au niveau des cognitions. Ils comprennent l'encodage des informations, la comparaison, la classification, le rappel et bien d'autres.

En outre, cette théorie pointe deux éléments importants. Premièrement, les élèves en difficulté ont peu de métaconnaissances ou bien ils ont une utilisation inadaptée de ces dernières. Deuxièmement, la métacognition joue un rôle primordial dans l'activité cognitive telle que l'attention, la perception, la mémoire, l'acquisition des connaissances, la résolution de problèmes et le raisonnement. Selon cette théorie, elle serait une des raisons qui expliquerait la différence interindividuelle dans l'acte d'apprendre. Ainsi, les bons élèves ont un niveau métacognitif plus élevé que les autres. Avoir un bon niveau de métacognition rend la situation d'apprentissage plus maîtrisable favorisant une **estime de soi** et un **sentiment de compétence** meilleurs.

Ainsi, le fonctionnement de l'enseignante est très en lien avec l'éducation cognitive sous les aspects présentés ci-dessus. L'institutrice en fait inconsciemment usage dans sa pratique professionnelle. Elle a pour objectif d'outiller ses élèves, c'est-à-dire de développer et de renforcer les processus métacognitifs, cognitifs et conatifs. Ce dernier qualificatif concerne non seulement les intérêts, mais également la motivation intrinsèque. Il est également amusant de constater une conception commune entre l'institutrice et deux auteurs cités précédemment. En effet, « avoir une pensée réflexive sur son propre fonctionnement » préconisée par l'enseignante qu'elle nomme aussi « introspection » plus tard, est appelée par De la Garanderie (1992) « regard intérieur », et par Feuerstein (1980) « insight ».

Enfin, quel que soit le travail effectué, Cifali (2005) explique que « **la parole n'émerge pas ainsi**, comme suscitée par un impératif, il est des situations où le mutisme est une saine manière de se protéger » (p. 231). En ciblant toujours le contexte scolaire, « le parler » rassure un enseignant alors que le mutisme peut le troubler. Il génère de l'imagination pour comprendre la raison d'un comportement. Cependant, « parler » signifie se dévoiler, dire quelque chose de soi. Un élève en difficulté scolaire « se risque à parler, l'angoisse au ventre, car il sait bien qu'il se révèle. Il s'offre [au jugement de l'enseignant et de ses

camarades] dans le temps même de ses mots » (p. 239). La maîtresse observée est consciente de ce phénomène et en tient compte dans ses pratiques. Le lecteur pourra entrevoir comment elle prend soin de susciter la parole et de l'accueillir dans les deux dernières parties d'analyse.

2.4 L'autonomie et la distance

L'enseignante a pour objectif de développer une **autonomie générale** chez l'élève par les diverses prises de responsabilité face à son attitude, au savoir et au matériel. Par les postures et les réactions qu'elle adopte, l'institutrice initie les élèves à adopter un comportement autonome en commençant par des petits gestes quotidiens. Par exemple, dans la TV1, l'élève(E7) demande à l'enseignante où se trouve la poubelle. Cette dernière l'invite immédiatement à la chercher par elle-même. Un peu plus tard, l'élève(E4) se lève pour jeter un papier. Ayant entendu la remarque de la maîtresse, il s'est mis à la recherche de la corbeille à papier sans la solliciter.

Cette **autonomie** est également recherchée dans les **apprentissages**. En effet, le lecteur l'aura compris, l'enseignante tente d'outiller ses élèves à divers niveaux. Les modalités d'échange et les lieux de travail placent les élèves dans une relation qui n'est pas de dépendance. Elle les pousse à réfléchir et à comprendre que c'est à eux de s'engager pour aller à la rencontre du savoir. A titre d'exemple, dans les diverses TV, lors de travail individuel aux pupitres, les élèves demandent souvent « c'est juste ? » ou « qu'est-ce que je dois faire maintenant ? ». Dès les premiers instants, l'enseignante renvoie la question aux élèves en les invitant à réfléchir par eux-mêmes, lorsqu'ils en ont les moyens. Si l'élève n'y arrive pas, elle lui apporte une aide. Elle veut les amener progressivement à prendre des décisions en situation pour ne pas attendre que ce soit toujours l'adulte qui dise ce qui est juste ou faux. De cette manière, l'enseignante exerce, selon Robbes (2006), une autorité éducative qui augmente l'autre, que le lecteur retrouvera plus spécifiquement dans la partie « L'accès au savoir ». En effet, elle autorise l'élève à s'essayer lui-même et à se risquer dans l'apprendre.

De plus, cette autonomie est en lien avec la **distance** relationnelle que l'enseignante veut préserver entre elle et ses élèves. C'est pourquoi elle les incite à écouter leurs camarades pour créer une relation de groupe. Cette relation verticale est souvent favorisée par les élèves. Certains créent même une trop grande dépendance à l'enseignant.

C'est pour ça que je rappelle souvent, qu'il faut écouter les autres parce qu'ils font partie d'un groupe, ils ne sont pas tout seuls. Parce que, eux, si on les laisse faire, il y a toujours la relation adulte-enfant. [...] Ils vivent dans deux mondes différents. A la récréation c'est enfant-enfant donc ça ne regarde pas les adultes et en classe, les autres n'existent presque pas (TE1, Annexe 2, p. 128).

L'enseignante préfère également instaurer le *vouvoiement*, dans les grands degrés, pour réguler la distance. De plus, les élèves l'appellent parfois par son nom de famille. Sans l'avoir imposé, cette manière de l'interpeller s'est simplement propagée comme un écho de volée en volée. Une raison serait son statut de maîtresse principale, une autre serait qu'elle ne veuille *pas se faire appeler par son prénom*. Elle en donne une raison culturelle en précisant que la hiérarchie est très importante pour elle. En lien avec le vouvoiement, c'est une façon qui permet à chacun de se situer les uns par rapport aux autres. Selon elle, ces deux éléments sont un signe de respect envers une hiérarchie que les élèves vont retrouver dans leur futur. L'institutrice prend le temps de leur expliquer la raison de ce choix.

Soit, ils sont trop familiers [soit] ils sont très loin et ils n'osent pas entrer en contact. Alors, il y a le vouvoiement et le nom comme ça [...] ils savent à quoi s'en tenir. Et puis aussi, parce que les enseignants du cycle nous ont dit que les élèves se montrent trop familiers. [...] Alors, je leur explique le pourquoi. Je leur explique ça « et aussi pour vous préparer à votre vie d'adulte plus tard. Vous n'allez pas tutoyer et taper sur l'épaule de votre patron. Ou bien vous allez en stage ou en apprentissage, apprenez déjà. Il y a ce respect, moi, je vous respecte et vous, vous me devez le respect » » (TE1, Annexe 2, p. 130).

Cependant, l'enseignante reconnaît la difficulté à maintenir parfois une certaine distance. En connaissant mieux le parcours de vie des élèves, elle dit : « on se laisse avoir par le côté affectif [et] on se laisse un petit peu endormir » (TE2, Annexe 3, p. 135) en fermant les yeux sur certaines infractions. Afin de limiter ce type de problème, il est primordial, à son avis, d'être conscient de ce phénomène et de « rester assez objectifs pour se dégager un petit peu de cette relation et on ne voit plus quel est notre rôle et puis, on va vraiment tout mélanger. [...] C'est très dangereux » (TE2, Annexe 3, p. 135). Elle fait noter à nouveau l'importance des rôles que chacun doit maintenir dans le système même s'ils fluctuent en fonction de la situation et du lieu.

Lors du deuxième entretien, l'enseignante évoque deux situations relationnelles demandant des attitudes et des postures différentes de sa part. Tout d'abord, elle donne l'exemple d'un élève plus passif et replié sur lui, qui « a toujours mis une grande distance autant dans la relation que dans les connaissances » (TE2, Annexe 3, p. 135). Par ces propos, l'enseignante pointe le lien entre la relation établie avec l'enfant et l'entrée dans les apprentissages. Ne sachant pas comment faire, l'institutrice a discuté avec le psychologue suivi par l'élève et son entourage. Après diverses tentatives d'approche, ce n'est qu'après un certain temps que l'élève a commencé à s'ouvrir. Le second exemple survient à la suite de ma question concernant un élève que j'ai qualifié de perturbateur/provocateur dans l'entretien. Dans cette situation, il est probable que les réactions de l'élève fâchent l'enseignante. Il est alors primordial, pour elle, de réfléchir aux paroles qu'elle s'apprête à dire. Elle se doit également de maîtriser ses gestes dans ce genre de relation plus « conflictuelle ». Par

exemple, lorsqu'un enseignant sort un élève, comment cette action se réalise-t-elle ? Quels sont les mots et les gestes utilisés ?

Ainsi, pour la maîtresse observée, depuis le début de l'année, il est important de faire comprendre aux élèves qu'ils sont les mêmes à ses yeux, à savoir : des élèves. Cependant, elle adopte un comportement quelque peu « différent » vis-à-vis de chacun, car les élèves sont fondamentalement tous différents. C'est dans ce sens qu'elle est juste avec eux, car elle lie avec chacun une relation authentique répondant plus à ses besoins, sans en oublier la classe ou les règles fondamentales la régissant, ce qui lui permet d'être égale envers tous. Parallèlement les élèves apprennent à connaître son fonctionnement pour y adhérer. Face à la diversité de situations relationnelles, l'institutrice relève la nécessité de réfléchir à nouveau sur sa pratique professionnelle, ainsi que sur ses gestes et ses dires, dont l'importance a été soulevée par Cifali (2005). Cette réflexion est constamment pratiquée par l'enseignante. Ainsi, elle en est devenue un automatisme. D'autre part, il est indispensable de rester assez modeste face aux situations ne pouvant être gérées ou envisagées comme elle le souhaiterait. A titre d'exemple, un élève ayant un parent malade à la maison. Comment accepte-t-il de ne pas lui être proche physiquement ? Un travail d'un point de vue scolaire peut être fait pour aider l'enfant à s'autoriser à apprendre. Il s'agit d'une action nécessaire, mais cela n'est pas suffisant.

En somme, l'enseignante use de stratégies pour favoriser une distance relationnelle plaçant les protagonistes de la classe dans une relation pédagogique favorable aux apprentissages. De manière générale, l'institutrice se considère un peu comme un « **funambule** ». Si elle est trop « maternante », la relation devient trop familière. Au contraire, dans une relation mettant trop de distance, elle devient « la personne qui dit « je suis le savoir » et puis ça s'arrête là » (TE2, Annexe 3, p. 134). Il est alors important de parvenir à trouver une voie médiane, dans laquelle on retrouve une relation asymétrique, préconisée par Guérin (2004) et Robbes (2006). Cette voie médiane s'accompagne d'une souplesse relationnelle s'adaptant au contexte. Savoir établir une distance adéquate en situation est une conception développée par Guérin (2004). Cette souplesse dépend de la nature et de la qualité de la relation, des propos soutenus par Marsollier (2004) dans le cadre théorique. La maîtresse observée déclare :

Alors, il faut trouver le juste milieu entre justement on est assez chaleureux, on est surtout... je pense assez ouvert. Pouvoir leur faire comprendre que l'on est à l'écoute de leurs problèmes et de leurs angoisses. Savoir que c'est vrai, c'est vrai que c'est difficile telle chose que l'on va aborder, [...] il y a ce côté convivial, chaleureux mais quand même, il faut toujours rester les rênes en mains (TE2, Annexe 3, p. 134).

3. L'accès au savoir

C'est parce que l'enseignante est sensible au vécu scolaire de ses élèves et à leur problématique, qu'elle prépare **un dispositif propice** à ce début d'année, dont l'importance a été relevée par Robbes (2006). Les **observations** effectuées à leur sujet, ainsi que les interactions en situation d'apprentissage, lui permettent de mieux appréhender ses élèves et de construire une relation avec eux (JDE). En parallèle, elle leur montre au fur et à mesure son fonctionnement, ses exigences et ses attentes. Dès lors, on peut déjà voir que l'élève garde, pour elle, **une place importante dans ses apprentissages**.

3.1 Dispositifs anodins ?

Dans la TE1 et dans le JDE, l'enseignante explique que les situations d'apprentissages ne sont pas présentées de manière anodine. En effet, elle amène des activités lui permettant d'**observer** ses élèves et d'interagir avec eux, pour relever : leurs comportements (engagement, évitement, impulsivité, passivité), leur sentiment (angoisse, tranquillité, intérêt), leur conception de leurs apprentissages, leur fonctionnement, leur niveau, et bien d'autres. Les stratégies adoptées par les élèves face à la tâche scolaire seront davantage développées dans le point « 3. 2 Les stratégies des élèves et de l'enseignante ». Pour évaluer leur niveau, l'institutrice prend non seulement des informations dans des activités informelles, mais encore, elle s'aide d'activités nommés « tests ».

De plus, les situations d'apprentissage se complexifient progressivement quelque peu et les **modalités de travail** sont constamment alternées. L'institutrice explique ce fonctionnement aux élèves. Elle se préoccupe de varier les moments oraux/écrits, aux pupitres ou aux tables. Les temps en collectif ou en individuel sont aussi alternés pour faire bouger les élèves dans la classe. L'enseignante varie les activités pour éviter la monotonie ou un temps trop long consacré à une discipline. Voici l'ordre d'apparition :

- l'écriture des en-têtes des cahiers : pupitres, collectif, oral, écrit
- la lecture des documents administratifs : tables, collectif, oral
- la création des pancartes : pupitres, individuel, écrit
- le jeu de mathématique : tables, collectif, oral
- la compréhension d'un texte : tables, collectif, oral puis pupitres, individuel, écrit
- les activités de mathématiques à choix : pupitres, individuel, écrit
- Les activités diverses de mathématique : tables, collectif, oral et manipulation
- la correction de la compréhension de texte : tables, collectif, oral puis, pupitres, individuel, écrit.

Ainsi, sur la base de ce fonctionnement, l'enseignante prend à nouveau des **indices** pour mieux connaître ses élèves. De ce fait, elle pourra plus aisément anticiper, planifier et réguler son dispositif en fonction d'eux et des objectifs d'apprentissage. Il a été signalé, par divers auteurs (Chatelanat & Pelgrims, 2003, Pelgrims, 2006, Postic, 2001), que dans le contexte spécialisé, la dimension affective est très présente et les objectifs à atteindre en fin d'année dépendent aussi du contexte. Pour ne pas oublier la dimension apprentissage, les objectifs sont fixés en lien avec les collègues et après un moment d'observation. Ces objectifs peuvent toutefois se modifier en cours d'année pour un élève et en fonction de la progression de la classe. Ainsi, elle accorde de l'importance à l'apprendre sans ignorer la dimension affective qui est omniprésente. Voici une présentation générale des activités effectuées en classe en lien avec les objectifs de l'enseignante. Le lecteur peut se référer à l'annexe 4 pour situer ces activités dans la semaine d'observation.

3.1.1 Les activités : un prétexte pour mieux connaître les élèves

L'écriture des en-têtes des cahiers

L'écriture des en-têtes des cahiers n'est pas tout à fait une situation d'apprentissage en soi. Toutefois, ce moment met déjà les élèves en situation d'écriture, d'écoute et de réflexion. L'enseignante peut dès lors se focaliser sur :

- **l'écriture des élèves** : elle relève que certains forment les numéros à l'envers. Aux élèves plus rapides, elle demande de procéder sur les autres cahiers en laissant la première ligne de libre pour écrire ensemble le titre qu'il convient. Elle procède méthodologiquement pour éviter que leurs camarades progressant plus lentement confondent les informations.
- **la segmentation des mots** : elle relève qu'un élève écrit deux mots en un. Elle a alors écrit ces mots sur une feuille. Il a été plus facile pour lui de les réécrire correctement.
- **la tenue de crayon** : l'élève(E2) ne tient pas bien son crayon, ce qui l'empêche d'avoir une calligraphie régulière. Elle lui explique comment le tenir.
- **l'écoute et la compréhension de la consigne** : Elle relève si les élèves comprennent et respectent ce qui leur est demandé ou si la consigne doit être répétée.
- **la participation de la classe** : l'enseignante part des propositions des élèves pour écrire au tableau ce qui doit figurer sur ces en-têtes. Elle constate que certains participent activement, d'autres n'osent pas prendre la parole, d'autres encore préfèrent copier sans prendre vraiment part à la réflexion.

Lecture des documents administratifs

L'enseignante a profité de la lecture de ces documents pour **mettre les élèves dans une posture réflexive** et constater leurs réactions. Ainsi, dans cette situation, l'institutrice n'explique pas la raison de ces documents importants. Le raisonnement se construit par les connaissances des élèves qui parviennent difficilement à se mettre en réflexion. Pour les aider, elle pose un certain nombre de questions dirigeant la discussion, auxquelles la classe répond. L'enseignante sollicite constamment leur participation active et les **responsabilise** face à l'utilité de ces documents. Cette responsabilité est mentionnée lors de cette activité, mais la maîtresse va y insister à d'autres moments :

Vous écoutez bien parce que si les parents ont des questions à poser c'est à vous de leur répondre. Si vous n'écoutez pas et si eux vous demandent « Mais qu'est-ce qu'on doit écrire là ? », c'est à vous de savoir leur dire. Vous ne dites pas « bon ben là, la maîtresse n'a rien expliqué du tout ». (Puis, en rigolant) Alors là, je vous coupe la langue (TV1).

Les élèves affirment ne jamais avoir pris le temps de regarder ces feuilles en détail précédemment. De plus, durant ce moment, l'enseignante leur demande souvent d'observer la feuille avant de la lire. Ce procédé lui permet de rendre compte de la manière dont ils **appréhendent une feuille**. Certains regardent seulement le bas de la feuille, d'autres se perdent dans les informations. Beaucoup d'élèves parviennent peu à attribuer du sens aux divers niveaux de titres, qui sont des indices fondamentaux pour structurer les informations. Ce travail sera repris ultérieurement dans d'autres activités.

La création des pancartes

La création des pancartes n'est pas non plus une réelle situation d'apprentissage. Cette activité a été abordée dans la partie d'analyse « Le contexte et le lieu-classe ». Ces pancartes servent également à retrouver facilement le pupitre de tout un chacun, lorsqu'ils seront déplacés pendant l'heure de théâtre, et permettre au remplaçant de les appeler par leur prénom. Ce moment représente la première fois que l'enseignante les laisse en individuel face à une tâche. Il a été l'occasion de constater leur **précision** ainsi que **l'utilisation de l'espace de la feuille**. L'élève doit faire preuve de **décentration** lorsqu'il écrit son prénom en tenant compte de la distance à laquelle se situe la personne qui le lit. Des éléments indispensables sont : la grandeur, les couleurs utilisées et une bonne proportion des dessins ne cachant pas le prénom. Pour les aider, l'institutrice leur a proposé un exemple très schématique de la grandeur des lettres avant de commencer. Les élèves ont immédiatement relevé que les lettres sont trop petites. Pendant l'activité, la maîtresse pose de loin leur pancarte pour qu'ils prennent eux-mêmes conscience de ce qui ne convient pas. L'enseignante peut également observer les dessins, certains sont plus imaginatifs ou plus formels que d'autres.

Le jeu de mathématique

Le jeu de mathématique a été la première activité plus scolaire. Il a permis de mettre en évidence les **connaissances** des élèves face aux algorithmes de calcul : l'addition, la soustraction et la multiplication. L'enseignante a pu relever quelques attitudes de la classe face aux apprentissages, comme l'anxiété et l'agitation. Les **règles** du jeu sont respectées avec beaucoup de difficultés pour certains élèves. Il a été difficile d'attendre son tour et d'être attentifs au résultat trouvé par les camarades pour éviter de se faire piéger. Il faut également respecter le rythme des pairs. Alors que des élèves parviennent difficilement à ne pas dévoiler le résultat à la place de l'élève qui joue, d'autres comptent uniquement quand il est à leur tour de jouer. Pour finir, lors de ce jeu, une discussion a été menée sur la différence entre un chiffre et un nombre. L'enseignante y revient plus tard avec une activité plus spécifique.

La compréhension de texte

Le travail effectué sur la **compréhension de texte** est le plus complexe. Cependant, il faut d'abord avoir un décodage automatisé pour pouvoir consacrer une plus grande partie des ressources attentionnelles au sens et à la compréhension de l'histoire. Ainsi, l'enseignante a pu relever les capacités de **décodage** et de **compréhension** au travers de diverses relectures du texte (seuls, ensemble et en se répartissant les rôles). Un moment d'**observation de la feuille** de lecture a eu lieu. Cette fois, les élèves ont relevé plus aisément les titres, les dialogues et des images accompagnant le texte. Après cela, un questionnaire leur a été distribué, auquel ils ont dû répondre seuls.

Les activités de mathématique à choix

Durant les activités de mathématique, l'institutrice a constaté diverses **attitudes** des élèves face au choix des feuilles et leurs **intérêts**. L'enseignante évalue également s'ils ont des **connaissances** sur soi (ou s'ils ont tendance à se surestimer ou à se sous-estimer), des connaissances sur la tâche ou des connaissances sur les stratégies liées à la tâche. Ces activités sont à nouveau une autre occasion d'observer comment les élèves **appréhendent une page**, comment ils **se positionnent** vis-à-vis d'elle et comment ils **s'organisent**.

Je me suis dit voilà, comment ils se positionnent eux dans leur tête face à une difficulté ou bien devant une activité qu'ils n'ont jamais faite encore. [...] C'est juste pour voir comment ils s'organisent et leurs intérêts. Est-ce qu'ils se rendent compte de leurs compétences ou pas et puis leurs critères de choix. (TE1, Annexe 2, p. 126) [...] Après je vais revenir dessus pour leur demander ce qui les a poussés à choisir. [...] Est-ce que c'est le dessin ? Pour voir comment ils appréhendent une page de lecture. C'est comme ça que je peux avancer dans la lecture. Parce que comme on a vu pour les documents administratifs, personne n'a vu [le niveau des titres]. Alors là vraiment, je vais mettre l'accent et aller de plus en plus en profondeur (TE1, Annexe 2, p. 128).

Durant ces activités individuelles, l'enseignante peut accorder un temps privilégié pour chaque élève et leur apporter **une aide différenciée**. Elle remarque à titre d'exemple que l'élève(E2) ne connaît pas l'algorithme de la soustraction. Il dessine des bâtons qu'il barre en fonction du nombre à soustraire. Il exprime alors le désir d'apprendre une autre méthode en remarquant que son camarade procède autrement et va plus vite. Pour l'aider, l'enseignante procède par **tâtonnement** et décide de lui montrer la complémentaire c'est-à-dire de commencer par compter du plus petit nombre pour arriver au plus grand. Elle transforme la suite des calculs pour qu'il puisse exercer la nouvelle méthode. Voici ce qu'elle en dit durant l'entretien.

Et ben là, j'ai réfléchi, je me suis demandée est-ce qu'on va passer par la manipulation et on va perdre trop de temps, alors j'ai décidé, c'est la complémentaire. Et je me suis dit ça c'est peut-être mieux avec les doigts. Peut-être ça lui conviendrait parce que j'ai l'impression qu'il est très pratique lui et effectivement, ça a marché parce que j'ai fait ça avec lui pendant un moment [...] et là j'ai vu, il a compris (TE1, Annexe 2, p. 127).

A la fin de ce temps de travail, l'enseignante les complimente et demande à chacun comment s'est passé ce moment d'activité. Elle obtient ainsi des informations sur les métaconnaissances sur soi et la tâche ainsi que sur le sentiment de compétence. La correction de ces activités s'est effectuée à un autre moment. Pour l'institutrice, il est important que les élèves prennent progressivement conscience de leurs compétences et de comprendre où la difficulté persiste.

Activités diverses de mathématique

L'enseignante effectue diverses activités de mathématique dont la première est une **remédiation** servant à travailler la différence entre un chiffre et un nombre. Les deux suivantes sont des « activités test » sur l'écriture et la représentation du chiffre. Pour ce faire, elle module le matériel à **manipuler**. Ainsi, pour la deuxième activité, l'enseignante écrit à l'aide de petits cartons un chiffre pour chaque élève et il le lit. Durant la troisième activité, les élèves écrivent les chiffres dictés à l'aide d'un compteur. Il s'agit d'un carton doté de languettes numérotées. Les élèves écrivent le chiffre en bougeant les languettes. Ce dernier apparaît dans des petits rectangles entaillés. Ils manipulent aussi les « multicubes » pour favoriser la représentation du nombre. L'enseignante donne une aide différenciée à une élève ne distinguant pas 84 et 804. L'enseignante lui dicte des chiffres que l'élève compose à l'aide des petits cartons. Elle finit par comprendre et réintègre le groupe.

La correction de la compréhension de texte

La correction s'est réalisée en deux parties. La première a étonné quelque peu certains élèves. L'enseignante ne se focalise pas sur le résultat mais surtout sur la compréhension des consignes et sur les procédures utilisées. La classe commence par lire ensemble les **consignes** pour comprendre ce qui est demandé. L'enseignante souhaite comprendre ce qui a fait défaut à leur compréhension. Il est aussi important que ces derniers en **prennent conscience**. Ce n'est que dans un deuxième moment qu'une correction individuelle a eu lieu. A cet instant, l'institutrice a pu relever si les élèves ont retenu ou oublié la discussion effectuée autour des consignes. La correction s'est avérée difficile pour les élèves qui ne pensaient pas réinvestir le savoir à un autre moment.

Des questions

L'institutrice profite de poser des *questions en contexte* pour relever les **connaissances diverses des élèves en situation**. A titre d'exemple, après la récréation du mardi matin, les élèves remarquent qu'il est écrit « 2007-2008 » sur le livret de devoirs. La maîtresse profite de ce moment pour demander la raison de cette écriture. Ensuite, elle les questionne sur le nombre de mois restant avant d'arriver en 2008. Alors que certains répondent au hasard, d'autres comptent mal. L'enseignante insiste sur l'exactitude à avoir pour cette réponse. Dans cette situation, elle a pu noter si les élèves connaissent ou manipulent le calendrier. D'autres types de questions sont posés à l'élève lorsqu'il est en situation d'apprentissage. Elles consistent aussi à justifier sa réponse correcte pour comprendre son raisonnement.

3.1.2 L'entrée progressive dans les apprentissages

Durant les premiers jours, l'enseignante préfère se centrer sur la relation, c'est pourquoi le programme prévu pour la première semaine n'est pas ficelé. Elle imagine composer en fonction des événements et des besoins des élèves, car elle ne parvient jamais à faire ce qu'elle souhaiterait dans l'ordre. [Ainsi,] « si je me lance vraiment comme une page vierge, je me dis « bon, on verra bien » c'est au feeling et ça marche mieux » (TE1, Annexe 2, p. 129). En revanche, elle précise que les prochaines semaines se présenteront sous une autre forme. L'entrée dans les apprentissages se fait ainsi de manière très progressive.

Là on a quasiment rien fait. Juste comme ça, j'ai une vague idée de la lecture. Ils sont rentrés et ils ont dit « on n'a rien fait ». [Il s'agit de] regarder où c'est attrayant, écrit. [...] Mais là, il y a eu un moment de graphisme et écrire leur prénom et des moments où ils doivent se concentrer, mais très progressivement dans la semaine. Et là, maintenant, on démarre (TE1, Annexe 2, p. 129).

De plus, l'enseignante déclare qu'elle pointe des **activités plus rassurantes** en début d'année. Elle tient compte des élèves pour lesquels les moments d'apprentissage peuvent être très angoissants. Le dispositif mis en place et l'organisation évolueront par les changements que l'enseignante envisage pour la suite. A ce propos, elle dit :

On cible tout de suite les activités, qu'on appellerait rassurantes, les opérations. Alors, là, ils vont tous foncer dedans. Il n'y a pas besoin de chercher, il n'y a pas besoin de réfléchir. On sait ou on sait pas. C'est tout. Donc là, ça les rassure au départ. On aborde comme ça petit à petit des notions, rappeler des notions. Puis ensuite, partir dans des activités de recherche qui les mettraient entre guillemets en danger. Parce qu'ils risquent la plupart du temps de tomber à côté. Alors, [les activités rassurantes] ça leur permet aussi de dire « ah mais oui, ça je sais, ça j'ai appris mais j'ai oublié » (TE2, Annexe 3, p. 134).

Cependant, parallèlement à ces éléments qui rassurent, on voit à plusieurs reprises dans les points d'analyse qui précèdent que l'enseignante **déstabilise** quelque peu la classe par sa manière d'enseigner ou son fonctionnement. A titre d'exemples, il y a la discussion concernant les erreurs en compréhension de texte, durant laquelle les interactions favorisées au service des apprentissages semblent nouvelles. A ce propos, dans la TV4 (Annexe 5), il est étonnant comme les élèves répondent automatiquement par « j'ai fait faux » ou « je me suis trompé » avant même de réaliser ce qui leur est demandé. L'enseignante répète à plusieurs reprises le but de la discussion et tente de les rassurer. Ces élèves semblent ne pas être habitués à ce genre de discussion et la peur du jugement de l'enseignante se fait sentir. Ils sont également surpris qu'elle ne corrige pas immédiatement.

Enfin, durant cette semaine, l'enseignante gère fortement les situations d'apprentissage et les interactions qui ont lieu. Elle veut mettre en place son fonctionnement et ses exigences pour que les élèves puissent se l'approprier et se situer. Cependant, l'institutrice laisse peu à peu les élèves s'entraider, sans que cela ne dégénère. A titre d'exemple, pendant la réalisation des pancartes, l'élève(E1) a fini avant les autres. Il s'engage à aider le camarade(E2), car il est un peu difficile de coller la pancarte seul. Ce dernier s'investit tellement dans cette responsabilité qu'après avoir terminé, il aide l'élève(E3), voyant qu'il colle sa pancarte à l'envers. L'enseignante ne s'y oppose pas, ainsi son regard et son silence signifient qu'elle autorise l'entraide en la surveillant de loin. Accompagné du camarade(E2), les élèves (E1 et E2) semblent vraiment maîtriser la situation. Ils vont même jusqu'à la coller à la place de l'élève(E3) les regardant attentivement, intéressé par la manière dont ils s'y prennent. Il a été amusant de voir les trois camarades se comporter de cette manière. Cependant, il est vrai qu'en situation d'apprentissage, cette aide n'aurait peut-être pas été avantageuse pour l'élève (E3), car ses camarades ont œuvré à sa place. C'est pourquoi l'enseignante préfère gérer ces situations en mettant en place des moments d'entraide toujours supervisés au début.

3.2 Les stratégies des élèves et de l'enseignante

3.2.1 Quelques stratégies : Persévérance/désengagement

Dans le cadre théorique, il a été mentionné que l'apprentissage est angoissant. L'angoisse relève de la croyance des êtres humains « en leur indignité, leur non-assurance là où ils devraient être forts ; elle trahit leur doute où il faudrait être certain ; elle dévoile leur incapacité où ils auraient à être compétents ; elle souligne leur inadéquation où d'autres semblent aisément s'y prendre » (Cifali, 2005, p. 77). C'est elle qui engendre la peur et les deux conjointement (la peur et l'angoisse) rendent l'élève attentif au danger face auquel il se dirige. C'est pourquoi les élèves, de manière générale, usent de **stratégies d'évitement** les aidant à se mettre à l'abri de cette panique et angoisse.

C'est donc pour se protéger, pour ne pas trop souffrir, que ces enfants ont trouvé un équilibre précaire, qui repose essentiellement sur trois points : évitement de la rencontre avec les manques, évitement de la soumission à la règle, évitement de la soumission à l'incertitude (Boimare, 2004, p. 11).

Au travers des diverses activités développées ci-dessus dans « Dispositifs anodin ? », il a été mentionné que l'enseignante observe à plusieurs reprises les stratégies des élèves (verbales ou physiques) pour comprendre comment ils se positionnent face à l'apprendre. En lien avec Pelgrims (2006) (sur la base des travaux de Boekaerts (1992, 1996, 1997)), l'institutrice relève que, en situation d'apprentissage, l'élève examine « les caractéristiques de la tâche » activant « des compétences cognitives » ainsi que « des croyances motivationnelles ». Ainsi, la manière dont l'élève « interprète » la tâche va influencer son comportement avant, pendant et après l'activité. De plus, selon Pelgrims (2006), **l'attrait** peut se définir « comme l'intérêt et le plaisir que l'interprétation d'une tâche en situation d'apprentissage suscite chez l'élève ou encore la valeur intrinsèque à une tâche qui incite l'élève à vouloir s'y engager » (p. 66). Cet auteur distingue deux sortes d'intérêt. *L'intérêt individuel* pour un domaine ou pour une tâche se construit au travers des diverses expériences de l'élève. *L'intérêt situationnel* est plus momentané. Il dépend de l'interprétation que se fait l'élève de la tâche d'apprentissage et du contexte. Cependant, il peut y avoir intérêt que si l'élève donne du sens au savoir. L'intention d'apprendre peut se percevoir à travers le degré d'efforts et le niveau de performance. Un exemple d'intérêt situationnel concerne l'élève(E2). Lors des activités de mathématique, il montre à l'enseignante son désir d'apprendre demandant à celle-ci de lui expliquer comment soustraire plus facilement.

En prenant l'exemple des activités de mathématique, l'enseignante explique dans la TE1 la raison pour laquelle elle a proposé des activités variées. Elle tente aussi de donner des éléments de compréhension face aux attitudes des élèves comme **l'illusion**, les éléments **rassurants** et **l'intérêt**. L'institutrice relève également des attitudes en lien avec le motivationnel comme la **persévérance** et le **désengagement**.

Je voulais les pousser parce qu'il y en a beaucoup qui se disent « ah ouais, je vais prendre les plus dures comme ça, ça fait bien » ou bien d'autres qui disent « oh ben moi, ça m'intéresse absolument pas » ou bien « ça, ça me plaît », comme l'élève(E8) « alors j'essaye de faire ça » ou bien d'autres « ça c'est un jeu alors on va faire ça tranquille » [...] Donc certains prennent des opérations, c'est cadré, c'est en colonne, on n'a qu'à additionner, on n'a qu'à exécuter et d'autres qui se lancent à chercher comme l'élève (E1) et même l'élève (E2) qui faisait des opérations, mais comme il y avait des soustractions et des additions et une fois les multiplications, il s'est lancé. Je ne sais pas si c'est par mimétisme parce que les autres ont pris cette feuille et puis lui il s'est dit ben je vais faire comme eux ou bien il s'est dit, ça c'est peut-être de mon niveau (TE1, Annexe 2, p. 126).

Dans la TE2, l'enseignante donne également une interprétation des attitudes des élèves en lien avec leurs expressions verbales. Elle évoque le **déni**, le « **rien dire** », les **doutes**, les **incertitudes** et le **fait de répéter** ce que disent des camarades, sans avoir forcément compris le sens.

Le « trop facile », c'est le déni de leurs propres difficultés. Donc, « je sais » de toute façon « je sais » et c'est les autres qui savent pas. Il faut le dire et le clamer haut et fort. [...] Tandis que celui qui dit le « je n'sais pas, je n'sais pas » et ben, il a peur. Alors, il préfère être une page blanche plutôt qu'une page couverte d'erreurs. Voilà, c'est les deux attitudes opposées. Et puis, tout le reste c'est les doutes, l'incertitude, est-ce que j'ose avancer une réponse même si elle est correcte mais j'ose pas dire, parce que les autres vont me critiquer là-dessus. Ils vont peut-être me gronder... ça c'est les intermédiaires, c'est les petites nuances entre deux. Et puis, effectivement, il y a aussi essayer de répéter les réponses des autres (TE2, Annexe 3, p. 132 - 133).

Par ces observations, l'enseignante a pu finalement relever en général, d'une part les connaissances métacognitives, cognitives et conatives de chaque élève. D'autre part, la manière dont les élèves perçoivent leur valeur et leurs compétences, ainsi que la contrôlabilité de leur échec ou de leur réussite (expliqué par Pelgrims (2006) et Postic (2001) dans le chapitre 4). Ces indices aident la maîtresse à comprendre comment les outiller et les aider à faire évoluer ces composantes. L'idée est de les amener progressivement, dans la mesure du possible, vers une plus grande maîtrise du savoir, une attribution contrôlable de la situation scolaire et une motivation intrinsèque. Pour l'élève, « maîtriser un savoir » engendre un autre regard sur ses propres compétences, l'amenant à se sentir plus responsable, à se prendre plus aisément en charge et parvenir à changer au moins quelque peu son « chemin scolaire » (Espinosa, 2003).

3.2.2 L'enseignante face aux stratégies des élèves

Sur la base de ses observations et de son expérience professionnelle, l'enseignante essaye de comprendre le fonctionnement de tout un chacun. L'idée est également d'amener l'élève à accepter d'affronter l'angoisse d'apprendre, sans laquelle un apprentissage ne peut avoir lieu (Moll, 1999). La maîtresse met en place des « pare-angoisse », pour faciliter l'accès au savoir. De ce fait, l'approche de l'institutrice sera parfois différente pour l'individu et pour le groupe, ce qui engendre aussi un mode relationnel spécifique à la relation individuelle, sans en oublier la classe (Postic, 2001). En référence au JDE, dès les premiers instants, l'enseignante remarque que l'élève(E6) a du mal à accrocher ou décroche très facilement de l'activité en cours. Elle devra l'aider à s'engager dans la tâche et à garder son attention. L'élève(E2) a besoin d'être mis en confiance pour avancer dans son travail. L'élève(E7) n'apprécie pas quand tout le monde se rend compte qu'elle ne sait pas, aussi l'institutrice ne s'attarde pas sur elle quand elle ne connaît pas la réponse. Cette élève montre de l'angoisse face aux apprentissages. Pour reprendre les propos de l'enseignante, elle va tenter d'accueillir ce sentiment et mettre des « gants » pour aider l'élève à le dépasser. Elle dit : « On voit la tension monter et tous ses sentiments, ses émotions qui la bloquent et l'empêchent de parler » (JDE). Contrairement à l'élève(E7), l'élève(E1) et (E3) semblent avoir besoin que les choses leurs soient dites plus directement. Enfin, elle a remarqué que l'élève(E6) n'aime pas dire ce qu'il sait, peut-être par crainte. Il donne alors l'impression qu'il ne sait pas. A la fin des cours, il adopte un comportement différent. Il discute avec l'enseignante et lui raconte des évènements.

Ainsi, afin de focaliser l'attention des élèves sur la notion abordée, l'enseignante explique toujours son but en invitant les élèves à y prendre part. Elle envisage aussi de freiner les attitudes impulsives pour libérer également un espace de parole aux élèves plus en retrait. Il y a aussi des élèves qui s'échappent mentalement de l'activité estimant ne pas être assez compétents pour suivre. A plusieurs reprises, l'enseignante use de stratégies pour capter leur attention. Bien souvent elle leur explique leur fonctionnement par des formulations du type : « tu t'échappes parce que tu penses que c'est trop dur pour toi mais c'est faux » (TV4). L'idée est donc de rétablir un équilibre interactionnel, une mise en confiance et une estime de soi plus positive. Dans tous les cas, ces élèves sont invités à se mettre en réflexion :

Alors je leur ai dit « écoute, j'aimerais bien que tu vas plus lentement, que tu réfléchisses à ce que tu dis. Je ne veux pas que tu répondes avant les autres comme ça, mais en profondeur. Ralentis le rythme. [...] Peut-être que d'autres savent aussi alors laisse les répondre. Peut-être qu'ils vont aussi t'apprendre quelque chose. [...] Alors, il faut pousser les uns et freiner les autres. Et effectivement, j'ai vu l'élève (E6) qui dit jamais rien, qui n'ose pas, et ben, quand on lui laisse le temps, il a beaucoup de réponses correctes (TE2, Annexe 3, p. 133).

Cependant, l'enseignante est consciente que pendant une activité collective, où les élèves sont mis en interaction, « il y en a peut-être deux ou trois qui se rappellent et les autres ils suivent. Mais, le fait est qu'à la fin de la leçon, il y a tout le monde qui a pu suivre. Là j'ai estimé que là, j'ai gagné la partie (TE2, Annexe 3, p. 134). De plus, donner une réponse, c'est une manière de se dévoiler, de soumettre au regard des pairs et de l'enseignante. C'est pourquoi l'enseignante met en place des modalités de travail et des activités rassurantes. L'idée est de mettre l'élève en **confiance pour oser s'exprimer**. A ce propos, je fais remarquer à l'enseignante dans le deuxième entretien que les élèves se sentent progressivement plus à leur aise quand il est le moment de lire ou encore de prendre la parole devant le groupe. Un climat de travail rassurant s'instaure parallèlement au fur et à mesure, où la moquerie n'est pas admise.

L'**organisation de l'enseignante** permet également de calmer l'angoisse des élèves, car elle les place dans un cadre rassurant. En ayant en vue l'objectif à atteindre, l'enseignant peut faire preuve de flexibilité, d'anticipation et de gérer tout type d'imprévu. A ce propos, Cifali (2005) explique que l'angoisse se propage aisément entre êtres humains comme une épidémie. L'enseignante dit :

[En effet, les élèves] sentent aussi l'angoisse alors leur propre angoisse monte parallèlement. Alors « qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'on fait » et puis nous [on dit :] « attends, attends, je ne sais pas, je ne sais pas » alors on est mal. Alors là, il faut vraiment être prêts, la journée commence il faut que dans notre tête déjà on sache où on va et qu'est-ce qu'on a à faire (TE2, Annexe 3, p. 133).

De plus, les élèves en difficulté scolaire parviennent plus difficilement à donner du **sens aux apprentissages**. Cette conception accompagnée de l'angoisse font que l'intérêt porté aux savoir est relatif. C'est pourquoi l'enseignante profite de ses observations afin d'envisager comment amener ces élèves à se mobiliser dans les apprentissages en leur attribuant du sens, sans que ce moment soit traumatisant. Pour favoriser le sens, l'enseignante montre la continuité des apprentissages. En effet, elle les aide à faire des liens, non seulement, entre les diverses disciplines scolaires, mais également entre les années scolaires : « Je sais que vous, vous aviez fait énormément d'écriture et vous avez une très belle écriture, alors il faut continuer. Il ne faut pas dire « ouais, bon on a fait ça l'année dernière, cette année on fait comme on veut » [...] comme ça vous gardez ça toute votre vie » (TV1). En outre, l'institutrice explique aborder une même notion en utilisant un matériel varié. De cette manière, elle favorise le transfert des connaissances dans diverses situations, car elle aborde une même notion dans des optiques différentes. La notion est également travaillée à plusieurs reprises.

Sur le moment, [les élèves] sont rassurés, ils sont ensemble, en groupe on a compris tous ensemble. Mais, une semaine après, devant leur tâche individuelle, ils ne se souviennent plus vraiment. [Ainsi], il faut revenir sur les mêmes notions, revenir, consolider et vérifier, si c'est vraiment compris (TE2, Annexe 3, p. 132).

L'institutrice se base également sur la **manipulation**. Elle permet de mieux se représenter le savoir, au détriment de l'unique formule « papier crayon ». Les élèves en difficulté scolaire ont bien souvent peur de la trace écrite, qui « photographie » leur savoir. La manipulation ou le mélange des deux dispositifs sont à nouveau plus rassurants. Dans le deuxième entretien, elle explique ne pas avoir assez manipulé lors des activités de mathématique concernant le nombre. Elle a relevé qu'en observant l'élève(E1), ce dernier semblait avoir compris comment fonctionnait les grands nombres. Il a été cependant difficile, pour lui, de représenter le nombre 1000 avec les petits cubes. **La différenciation** est un autre élément très important pour l'enseignante. A ce propos, elle dit : « c'est là le côté difficile : gérer le groupe et en même temps prendre en compte de chaque personnalité, de chaque compétences » (TE1, Annexe 2, p. 128). De cette manière, elle prend en compte le groupe et l'individuel en même temps.

En outre, **l'aide de l'enseignante est fréquemment** sollicitée quand la tâche d'apprentissage devient difficile. De plus, en début d'année, les élèves veulent se conformer aux attentes de l'enseignante et l'interpellent régulièrement. Par exemple, lors de l'écriture des en-têtes des cahiers, certains élèves appellent constamment l'enseignante alors qu'ils les remplissent chaque année. D'autres ne l'interpellent pas encore, mais lorsque elle passe vers eux, ils lui posent des questions. La maîtresse explique ce phénomène par le fait que la situation ne se présente pas de la même manière et le cadre n'est pas le même. Dans la TV1, lorsque les élèves écrivent et décorent leur pancarte, l'institutrice est également beaucoup sollicitée. L'élève(E6) demande même s'ils peuvent les écrire à deux. La maîtresse explique que la pancarte est personnelle sur laquelle figure leur prénom de chacun. Puis, les élèves s'agitent, ils se tournent et discutent entre eux, la tension monte. L'enseignante arrête l'activité et s'adresse à toute la classe. Elle les tranquillise et les encourage à continuer seuls en attendant qu'elle passe. Elle dit :

Oui, là il y a cette panique. Là j'ai ressenti aussi : « est-ce qu'on peut faire à deux ? » Et je suis sûre que tout ce qu'ils ont fait là, maintenant. Ils ont déjà fait vers la fin de l'année dernière. Mais ça ne se présente pas de la même manière, c'est pas le même cadre, ça devient angoissant (TE1, Annexe 2, p. 126).

Le lecteur aura compris, cette enseignante préfère mettre les élèves dans une position réflexive, plus déstabilisante certes, mais elle permet de développer des métaconnaissances. L'idée est que les élèves intègrent ce fonctionnement progressivement également lorsqu'ils se trouvent seuls. L'enseignante veut rendre peu à peu les élèves plus confiants et plus autonomes dans leurs apprentissages. Elle les invite également à se risquer, à se lancer sans crainte de jugement pour autant qu'il y ait eu réflexion. Par exemple, dans la TMN, l'enseignante invite les élèves à corriger eux-mêmes les questions de compréhension travaillées précédemment en collectif. L'activité est à faire

individuellement à leur pupitre. L'institutrice constate alors ce qu'ils ont retenu de la correction collective.

Nous on tombe dans ce piège-là. On est trop là, trop à subvenir à leurs lacunes, tout de suite. Justement dans les cours de formation continue on nous dit « ne venez pas tout de suite à leur secours, laissez les un petit peu nager, patauger, prendre conscience aussi de la difficulté, de ce qui coince. » Oui, ils posent la question et on leur donne tout de suite la réponse ou le moyen de résoudre le problème. » Surtout les laisser chercher où se situe leur problème. Qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris (TE2, Annexe 2, p. 126).

L'enseignante informe souvent les élèves des stratégies ou des fonctionnements appréciés. Ils sont accompagnés d'une explication. Un exemple significatif concerne la discussion après la réalisation des activités de mathématique dans la TV4 (Annexe 6, p. 144). Après ce moment de travail intensif, l'institutrice valorise devant toute la classe les élèves qui osent demander de l'aide. Ce comportement peut être interprété par les élèves comme « montrer son ignorance ». Pour la maîtresse, demander de l'aide est également une manière de voir s'ils ont conscience de la provenance d'une difficulté. Parallèlement à ce comportement, l'enseignante aimerait qu'ils poursuivent seuls leur travail en son absence. Elle se réfère surtout à l'élève(E2) qui l'interpelle après chaque opération. Elle reproche aux élèves (E5) et (E6) de ne pas avoir assez travaillé. Elle va alors les inciter à l'interpeler en cas de besoin, pour ne pas rester bloqués ou se décourager surtout en voyant les autres avancer. A son avis, elle peut leur donner une meilleure aide s'ils l'appellent. Elle formule ses attentes envers ces élèves : « Je compte sur toi [élève(E6)] pour m'aider parce que tu vois, là, je ne peux pas t'aider si je ne sais pas et élève(E3) aussi. Vous avez le même problème. Tu ne dis pas. » (TV4, annexe 6). Ces propos sont dits à nouveau dans le but de rendre l'élève actif dans son apprentissage. L'enseignante sait bien que c'est à elle de trouver les moyens de les aider ou de comprendre ce qui est difficile.

3.3 Les mots qui rassurent, qui encouragent et qui exigent

Sachant que les situations d'apprentissage peuvent être angoissantes, l'enseignante anticipe cette émotion en prenant le temps de **rassurer ses élèves**. Cette attitude permet de les mettre un peu plus en confiance dans les situations d'apprentissages. En référence aux travaux de Boekaerts, sans préciser lesquels, Pelgrims (2006) explique que **l'état émotionnel** renvoie à ce qu'un élève ressent en situation, à savoir : un ensemble d'humeurs ou d'émotions positives ou négatives. L'anxiété est « plus particulièrement saisie sous ses aspects cognitifs (soucieux, inquiet), affectif (pas à l'aise, pas bien) et psychologique (nerveux) » (p. 67). Les travaux de Pekrun (1992), auxquels elle se réfère (p. 67), identifient des émotions associées au moment de la réalisation de la tâche (avant, pendant et après). Pour les deux premiers instants, ils relèvent la joie/l'ennui, l'espoir/l'anxiété et la réjouissance/le désespoir. Pour le dernier moment, ils pointent le soulagement, la joie/la tristesse, la fierté/la déception, la gêne et la culpabilité. Cependant,

certains états émotionnels peuvent avoir des effets contradictoires sur une personne. Par exemple, la colère ou de l'anxiété peuvent être aussi bien des facteurs de désengagement que de motivation intrinsèque et d'intérêt permettant d'engager un effort. Ainsi, face à ces états émotionnels, c'est à l'enseignante de savoir les accueillir ou les prévenir. Dans la TV3, l'enseignante prépare les élèves au test de compréhension de lecture et elle anticipe d'éventuelles réactions dans ses dires. Elle essaye de les rassurer en leur expliquant à plusieurs reprises ce qui leur est demandé pour calmer l'angoisse.

La première partie, on va lire tous ensemble pour voir s'il y a des problèmes. Ensuite, je vous distribue des feuilles et vous allez être ici tous seuls chacun pour soi. Comme ça, je vois d'un premier test qui arrive mieux ou pas ou qui aurait des problèmes. Peut-être que pour certains d'entre vous c'est trop facile, peut-être que c'est trop difficile. Je ne sais pas, je ne connais pas votre niveau c'est pour ça que je lance des tests et après on va voir. C'est seulement après que je réadapte le travail à votre niveau. Est-ce que ça vous convient comme ça ? [...] Alors pas de panique pour ceux qui trouvent que c'est trop difficile, ce n'est pas grave. Vous faites ce que vous arrivez à faire. Ça, ça m'importe peu que vous ayez tout fini ou rien du tout. Je veux voir comment vous vous débrouillez, c'est tout. Par contre, celui pour qui c'est trop facile, ne frimez pas, surtout toi élève(E1), n'est-ce pas monsieur, je vois déjà comment ça se passe. Donc, on va voir et après ça, je réglerai mieux le travail que je vais vous donner. Est-ce que ça va comme ça ? [...] Ça c'est la première partie jusqu'avant la récré. Après la récré, c'est les maths. Je vous laisserai un choix de feuilles. Alors vous regarderez « Alors ça, ça me plaît mieux », vous regardez, « Ça j'arrive mieux à faire ». La même chose (...) « Ça j'arrive à faire, alors, je le fais, ça j'y arrive pas », vous laissez. C'est pas parce que vous avez fait trois feuilles que vous êtes les meilleurs. Je regarde aussi quel est le niveau de chacun. Est-ce que ça va comme ça ? (TV3).

L'enseignante est consciente que les **encouragements** sont importants surtout s'ils viennent de sa part. A ce propos, Cifali (2005) souligne que les **mots** prononcés sont dotés de pouvoir. L'impact de ces mots sera plus grand en fonction de la place occupée par un individu par rapport au savoir en jeu. Ainsi, dans une classe, l'élève donne beaucoup d'importance à la parole du maître. Parole qui peut « l'humilier, l'attaquer, le nier [...] l'enfermer, le définir, le refuser [...]. [Elle] n'a pas besoin d'être agressive, elle peut sembler gentille [par le ton et le rythme] et le détruire » (p. 237). Dans ce sens, Dolto (2007 b) évoque que les mots sont porteurs de « sens symbolique très important » (p. 198). La parole peut générer une mauvaise dynamique. Les mots peuvent être très blessants et porter préjudice au développement de l'enfant. Dans l'entretien, l'enseignante explique par exemple qu'il est important d'encourager et de montrer qu'elle a pris conscience de l'effort, de l'évolution et de la difficulté de l'élève. Ainsi, l'institutrice reconnaît les difficultés et aide les élèves à relativiser. Par exemple, à plusieurs reprises, l'enseignante montre qu'elle reconnaît la souffrance des élèves face à l'apprendre et sa difficulté à se lancer dans la tâche. Par ce geste, elle leur montre qu'elle tient compte de leurs émotions : « je sais qu'on a oublié, je sais qu'on a laissé tomber tout ça pendant les vacances. Ça va être plutôt flou, comme ça alors on va essayer de remettre ça en place » (TE2, Annexe 3, p. 132). Ensuite, la maîtresse et l'élève regardent ensemble ce qui pourrait être amélioré. Il a été mentionné plus haut que ces élèves s'attendent toujours à ce que les enseignants disent que c'est faux : « ça y est, vous allez encore me dire que c'est faux hein ? » (TV3). Concernant les encouragements, l'enseignante dit aux élèves que c'est souvent « son petit doigt » qui l'informe des savoirs connus et appris, de

leurs capacités, de leurs progrès ou de leurs lacunes : « Je sais que vous avez fait des pages d'écriture, je sais que tu arrives à écrire mieux que ça, c'est mon petit doigt qui me dit... » (TV2). Les divers encouragements sont aussi bien souvent accompagnés de justifications pour appuyer le comportement valorisé. Enfin, non seulement les mots de l'enseignante ont une influence sur l'élève, mais également le **regard** qu'elle porte sur eux.

La **plaisanterie** ou l'**humour** sont utilisés par cette enseignante dans le but de détendre et de calmer les élèves tendus ou angoissés pour plusieurs raisons. Il s'agit d'empêcher des blocages trop importants en situation d'apprentissage et éviter que la concentration ne diminue surtout lorsque le sujet devient difficile, la durée du travail est longue ou en fin de période. La plaisanterie permet également d'atténuer les comportements des élèves en situation d'apprentissage. Par exemple, l'enseignante dit en rigolant « Encore toi ? » à un élève plus impulsif et à un élève plus passif « je crois qu'il est en train de digérer ce qu'il n'a pas encore mangé » (TV2). Lorsqu'un élève n'ose pas se lancer dans une activité, elle explique souvent qu'elle-même « s'est cassé les dents pour y arriver », alors, elle les laisse aussi « se casser les dents » pour trouver les réponses. Elle dit encore :

« mais vous savez cette fiche là, je l'ai faite avant vous. Je l'ai faite pour avoir le corrigé. Et je me suis cassé les dents et j'ai passé des heures là-dessus et j'ai rien compris ». Et quand eux, ils ont trouvé, ils disent, « mais maîtresse, c'était facile » (TE2, Annexe 3, p. 135).

De cette manière, l'enseignante met les élèves dans une autre position, celle d'aider l'enseignante. Il s'agit d'une sorte de challenge, car ils savent qu'elle rigole. Enfin, si un élève se trompe, elle amène souvent l'histoire de la fessée qu'elle ne donnera jamais « je te laisse une fois puis la deuxième fois, c'est la fessée » (TE1, Annexe 3, p. 132). Elle leur dit aussi envisager de leur « tirer les oreilles ». En voici un extrait :

Elève (E1) écrit toutes ses données personnelles. E : He, j t'ai pas demandé ta carte d'identité sur le cahier. Elève (E1) : Mais tu m'as dit d'écrire tout (Il sourit). E : Je te tire les oreilles tout de suite ou demain ? (TV1).

Pour reprendre le travail, bien souvent elle leur explique pourquoi elle a pris ce moment de détente : « voilà, vous étiez bien tendus, maintenant on a bien rigolé, on a laissé passer la tension alors là, on reprend » (TV2) OU ENCORE « non, maintenant sérieusement. Qu'est-ce qui vous est demandé ici ? » (TV4).

L'enseignante fait aussi recours à des **mimiques** pour favoriser une meilleure compréhension de certaines informations. Des exemples amusants sont toujours plus parlant pour les élèves. Un autre usage des mimiques est utilisé pour montrer que tout le monde a le droit de ne pas savoir, d'oublier ou de se tromper. Par exemple, dans la TV1, une institutrice de l'école lui demande une liste contenant le nom de ses anciens élèves.

Cependant, la maîtresse observée ne semble pas comprendre à ce dont elle se réfère. Par des gestes. Elle montre aux élèves qu'elle ne comprend pas ou ne se souvient pas de cette liste qui semble être importante. Elle adopte une pose de réflexion, met le doigt sur la bouche et lève les yeux comme pour réfléchir. Les élèves rigolent. L'enseignante finit par dire : « Oui, je crois que j'ai compris ».

Enfin, on retrouve les mots de l'enseignante qui exigent. L'enseignante aimerait que ses élèves adoptent en situation d'apprentissage une **attitude sérieuse**. Les élèves doivent être assis correctement et non pas vautrés sur la table. Il s'agit d'une posture adaptée aux conditions de travail. En rigolant elle dit à l'élève(E4) « Tu es mou comme un chewing-gum qu'on a trop mâché » (TV1). L'institutrice s'assure aussi que chaque élève ait une place adéquate pour travailler, dès la première fois que le groupe s'installe autour des tables. Effectivement, au début, certains élèves se cachent un peu les uns derrière les autres ou tournent un peu le dos. De plus, cette attitude de travail demande également le respect des autres, l'écoute et l'entraide, ce qui favorise un bon climat de travail.

Les **exigences** face à la **qualité et la propreté** du travail sont en lien avec l'attitude de travail demandée. A plusieurs reprises, l'enseignante insiste sur la qualité de la tenue et de l'écriture. Elle tient ses exigences. Par exemple, elle fait recommencer à celui qui n'écrit pas correctement les en-têtes des cahiers.

Je vous rappelle messieurs et mesdemoiselles que les noms de famille, c'est avec une majuscule, et votre prénom. [...] Majuscule, majuscule, majuscule (Elle pointe ce qui n'est pas en majuscule). [...] E élève(E3) : Corrige, toi aussi. Non, je l'ai mis au tableau. Elève(E3), tu vas plus près de ce côté. Tu vas prendre tous tes cahiers et te mettre à côté de l'élève(E5). Je vous ai mis au tableau en majuscule, vous les copier en majuscule. Je vous fais tout corriger, je n'admets aucune faute d'orthographe. [...] E élève(E7) : Tu effaces tout et tu recommences. (TV1)

Enfin, l'institutrice n'apprécie pas recevoir des feuilles chiffonnées. Elle invite alors les élèves à prendre une fourre en plastic avec eux pour transporter des feuilles dans le cartable. Par exemple, le mardi, la maîtresse prête une fourre aux élèves (E4) et (E5) pour amener les documents administratifs à la maison. Le jeudi matin, ces deux élèves lui rendent déjà sa fourre, car ils en avaient déjà achetée une. Elle les félicite pour leur rapidité. En s'adressant à toute la classe, elle valorise les élèves ayant ramené aussi vite ces documents signés et qui ont pris cette tâche au sérieux.

4. Un regard sur les interactions

4.1 *Le cadre et les exigences*

Selon l'enseignante observée, il est nécessaire d'instaurer dès les premiers jours : le **cadre et les exigences**, dont l'importance a été soulevée par Guérin (2005). Il est primordial pour la maîtresse d'établir une relation maître-élève et faire comprendre à la classe où se situe exactement la structure et les limites. Certaines exigences sont expliquées immédiatement, comme « l'attitude d'élève », ainsi que l'écoute et le respect envers les camarades et l'institutrice. D'autres règles s'installent progressivement. Par exemple, cette maîtresse n'a pas expliqué d'office comment se comporter dans les deux lieux de travail. Certaines règles ont émergé implicitement du contexte, lorsque les élèves s'y sont rendus. De plus, dans un des entretiens informels, l'enseignante explique qu'une grande partie des règles est déjà connue par les élèves. Elle n'a donc pas la nécessité de les répéter, comme la règle : « on ne court pas dans la classe ». Enfin, l'enseignante prend le temps de lire le **règlement d'école** le jeudi et le vendredi après-midi en classe entière. Ce moment permet de relever la manière dont ses élèves lisent et interprètent les règles. La classe est mise en réflexion comme dans tout travail en collectif. Elle cherche des exemples l'aidant à illustrer ces règles. Par ce biais, elle les rend plus compréhensibles.

De plus, poser le cadre et les exigences est également une manière de faire comprendre aux élèves **les attentes et le fonctionnement** de l'enseignante suffisamment tôt. L'idée est que les élèves puissent se détacher au plus vite de l'ancien pour s'approprier le nouveau. De manière générale, le fonctionnement façonne, lui aussi, la relation et s'impose à l'élève, alors que l'enseignant garde une marge de manœuvre dans la manière de se mettre en relation avec lui (Marsollier, 2004). Par exemple, dans la TV1, lors de la discussion concernant le programme de la semaine, l'élève(E3) compare l'institutrice observée à son ancienne maîtresse. Elle lui explique alors : « T'es plus chez la maîtresse M1, t'es ici avec nous alors ça va changer. Alors, tu devras t'habituer à la classe ici présente en ce moment et pour toute l'année. Chaque année ça change » (TV1).

Dès les premiers échanges, cette enseignante explique sa manière de voir l'enseignement et les **rôles** de chacun (le sien et celui des élèves). Elle leur fait part clairement de ses attentes. Il s'agit d'un discours que l'institutrice répète plusieurs fois durant la semaine, car ses élèves ne semblent pas être habitués à entendre ce genre de propos. Ils appréhendent peut-être un peu la nouvelle maîtresse et pensent ne pas avoir bien saisi ses attentes. Mais, cela reste une hypothèse. Voici un extrait :

On va passer une année ensemble. [...] Alors, je compte sur vous, vraiment, je compte sur vous pour m'aider à avancer, parce que toute seule, j'arrive pas. C'est vous qui allez être vraiment les éléments les plus importants de cette année. [...] C'est vous qui allez échanger avec moi, qui allez échanger avec les autres et on va avancer tous ensemble comme ça (TV1).

L'enseignante explique ces propos durant un entretien informel. Elle dit que c'est une façon de mettre les élèves dans une place importante face à l'apprendre. Elle les responsabilise face à leurs apprentissages. Si ces derniers ne s'engagent pas dans l'apprendre, il sera plus difficile, à son avis, de leur apporter une aide. Elle pourra tout mettre en œuvre pour répondre à leurs besoins, mais si chacun ne se mobilise pas dans les apprentissages, son apport n'aura pas le même impact. Elle les incite ainsi à adopter une position active face au savoir.

Enfin, l'enseignante précise que poser un **cadre** dès le début d'année est un élément **rassurant** pour les élèves. Elle pose une structure non négociable pour le fonctionnement de tous. Elle met en place des repères symboliques grâce auxquels l'élève se sent en sécurité et libre de grandir. A ce propos, pendant les rencontres avec le psychologue de l'école, ce dernier relève que le manque de cadre crée de l'angoisse, de l'agitation et parfois de la violence. C'est pourquoi il est d'autant plus utile de l'instaurer dès les premiers instants, afin d'éviter que les élèves ne se sentent pas en sécurité. L'enseignante dit :

Quand ils passent à l'acte comme ça, quand ils sont très violents [...] c'est leur propre angoisse qui [« dit » :] « mais moi j'arrive pas à me contrôler. J'attends que l'adulte me recadre. Mais, si lui aussi il panique ou bien il me laisse faire, alors qui va m'arrêter ». Et puis, là, ça dégénère [...] Et, toute l'année, c'est la discipline (TE1, Annexe 2, p. 130).

Enfin, grâce à son expérience, l'enseignante imagine que la classe est souvent plus calme le premier jour. Les élèves ne se sont pas vus depuis longtemps et ils ne la connaissent pas encore. Le jeudi, elle prévoit que les liens commencent à se créer entre les élèves surtout après le mercredi de congé. Le vendredi sera encore différent, car tout un chacun commence à prendre sa place au sein du groupe et à trouver ses marques (JDE).

4.1.1 Savoir s'adresser

Durant les divers temps d'observation, j'ai pu relever que l'enseignante parvient à se faire entendre tout en parlant avec un ton de voix « normal », c'est-à-dire sans devoir crier. Dans le premier entretien, cette maîtresse relève que probablement la manière dont elle s'adresse à ses élèves joue un rôle dans le respect de ses demandes. A son avis, il importe que le timbre de la **voix** soit toujours égal, mais il devient plus sec lorsqu'un ordre est donné. Crier signifierait que c'est trop tard, qu'elle aurait dû intervenir plus tôt. En s'exprimant ainsi, l'enseignante explique perdre « de crédibilité auprès [des élèves], à leurs yeux » (TE1, Annexe 2, p. 130). Dès lors, ils « vont trouver tous les trucs et ils sont très doués pour ça, pour trouver la faille » (TE1, Annexe 2, p. 130). De plus, la **gestuelle** accompagne le ton de la voix et donne

plus de sens à son état d'esprit. Pour finir, il est primordial d'**être ferme** dans ce qu'elle dit. En tenant ses propos, elle aide les élèves à se situer face au cadre et à ses exigences. « Comme ça ils savent, quand c'est oui, c'est oui et quand c'est non, inutile de revenir en arrière » (TE1, Annexe 2, p. 130). Dans ce sens, la maîtresse adopte une position d'autorité face à la classe qu'elle va devoir assumer.

Ainsi, l'enseignante **intervient immédiatement** lorsqu'un élève ne se comporte pas de façon convenable ou lorsque l'atmosphère générale dégénère. Selon elle, les règles et des exigences doivent être respectées dès le début pour que le groupe fonctionne, un argument soutenu par Guérin (2004). Cet auteur le considère le premier objectif majeur de l'autorité éducative. En remettant tout de suite de l'ordre, « on n'est pas en colère, eux non plus et puis le pli se prend beaucoup plus facilement plutôt que de laisser aller, puis, subitement un beau jour on n'en peut plus et on pousse des cris : « eh ça va pas ! » » (TE1, Annexe 2, p. 130). Cette maîtresse compare cette façon de faire à l'apprentissage d'un sport. Une fois de mauvaises habitudes prises, il est moins évident de les changer. C'est pourquoi par exemple, le mardi après-midi et le jeudi matin après la récréation, l'enseignante fait répéter les déplacements dans les couloirs deux fois. Les élèves ont ensuite compris qu'elle tient à ce que les déplacements soient faits silencieusement et en cortège. Le vendredi, le cortège était prêt dès son arrivée et les déplacements dans les couloirs se sont effectués selon ses exigences. Un autre exemple se situe le mardi après-midi. Il concerne l'attitude et la posture des élèves en classe, que l'enseignante a répétées à maintes reprises. Après un moment de discussion au sujet de la classe spécialisée (développé dans le point ci-dessous 4.3 « Un lieu d'échange »), l'enseignante relève qu'un élève adopte constamment un comportement qui n'est pas adéquat au lieu. Elle le regarde, puis, elle lui explique son fonctionnement. Le lecteur peut retrouver cet extrait à la fin de l'annexe 7, p. 149. Dans ce genre de situation, elle termine souvent ses propos en invitant l'élève à réfléchir sur son comportement : « je compte sur toi pour réfléchir un tout petit peu plus à ce que tu dis » (TV1).

4.1.2 Les punitions

L'enseignant parle de **punition** lorsqu'un comportement d'élève déborde le cadre. Elle peut se réaliser pendant le temps de récréation, car c'est admis par le règlement d'école ou de travail à faire à la maison. De plus, l'enseignante remarque qu'il est important de ne pas s'aventurer à donner des punitions de trop grande envergure. C'est pourquoi elle essaie toujours de punir une fois la colère passée, bien que parfois ce ne soit pas le cas. Si les sanctions ne sont pas tenues, les élèves ne vont plus y croire. Ainsi, il serait mieux de pouvoir tenir parole car « dès le départ, il faut montrer qu'on est capable d'aller jusqu'au bout et pour tout, autant du côté agréable que du côté sanctions » (TE2, Annexe 3, p. 133).

L'enseignante applique la systémique aussi lorsque certaines punitions sont données. A titre d'exemple, lorsqu'un élève fait une bêtise, l'enseignante expose le problème au groupe, lorsqu'il en est concerné. Tout le monde a le droit de s'exprimer à ce sujet pour dire « comment chacun d'entre eux a vécu l'évènement. Alors là on en discute déjà. Et l'élève qui a fait [la bêtise], il entend l'avis des autres, le point de vue des autres » (TE1, Annexe 2, p. 128). Ce dernier a également le droit de donner son avis. Puis, soit l'élève reconnaît son erreur, soit il ne l'accepte pas, mais il aura malgré tout entendu l'opinion de ses pairs, importante pour lui. Ensuite, une discussion s'engage au sujet de la punition. L'enseignante demande alors aux élèves : « Est-ce que c'est quelque chose de pas grave alors on va laisser passer ou est-ce qu'il faut remédier à ça parce que ça va mettre la vie du groupe en danger » (TE1, Annexe 2, p. 128). Après avoir écouté l'avis de la classe, l'enseignante prend une décision suite à un temps de réflexion personnelle. Elle la communique à l'élève le lendemain, lorsque la colère est descendue. Durant la semaine d'observation, une discussion de ce genre s'anime au sujet d'un élève arrivant constamment en retard pour le cortège. Les camarades s'expriment à ce sujet et lui aussi. L'enseignante décide de lui donner encore une chance. De cette manière, son intervention se situe au niveau du groupe pour favoriser des échanges entre pairs. Ils sont cependant gérés fortement par l'enseignante en début d'année. Ce fonctionnement est instauré, le temps que les règles de discussion soient comprises, sans cela, la discussion peut aussi dégénérer. A l'opposé, selon elle, donner une punition dans un moment de colère amène souvent une réaction de révolte de la part de l'élève, car elle ne lui laisse pas le temps d'expliquer son acte. Dans cette interaction élève-enseignant, l'élève peut vouloir se venger et la maîtresse réagit. Il s'installerait ainsi une spirale du type action-réaction.

En outre, les discussions avec les anciens enseignants des élèves aident l'institutrice observée à relever les punitions n'ayant pas porté ses fruits. Selon elle, l'idée est de capter les cercles vicieux de punitions pour les contrer, car il est inutile d'abonder dans le même sens. Elle donne l'exemple fictif d'un enseignant sortant toujours un élève dès qu'il perturbe. Le jour où ce dernier ne veut pas participer à une leçon, il dérange, son enseignant le sort et l'élève est content. Ainsi, pour cette maîtresse, il est important de prendre toujours le pied contraire, « ça déstabilise l'élève et là, il se découvre » (TE2, Annexe 3, p. 134). Toutefois, il faut faire preuve d'imagination, dit-elle, car dans ces moments, l'élève réalise ce qui ne marche pas et va essayer autre chose. L'institutrice explique commencer toujours par lui expliquer son fonctionnement. Elle peut aussi lui dire ce qu'elle ressent dans ces moments.

4.2 Le climat général

Afin de rendre l'accueil plus **convivial**, l'enseignante écrit un mot de bienvenue au tableau en grands caractères colorés : "Bonjour et bienvenue à tous" (TV1). Puis, elle le lit de vive voix et s'adresse à toute la classe. Les réponses des élèves sont très brèves au début. L'enseignante prend la parole pour expliquer comment elle voit l'enseignement spécialisé et comment se déroulera l'année.

Ici, j'essaye, je dis bien, j'essaye de donner du travail qui correspond à chacun d'entre vous. Comme ça, ce qu'on arrive à faire, et ben tant mieux, « c'est facile maîtresse », on passe, on continue. Et ce qu'on arrive moins bien à faire et bien on revient, on retravaille pour qu'on y trouve du plaisir à la fin. Ce que je disais toujours aux autres années, vous allez voir, on va commencer à travailler ensemble les premiers jours tranquillement et puis on va garder [les travaux]. A la fin juin, quand vous allez regarder les fiches ou cahiers, vous allez dire « mais maîtresse, oh, mais il y a que ça ? On avait fait ça au début ? Mais c'est trop facile, on avait fait ça nous ? Oh, mais c'est pas vrai ! » [...] Et puis, maintenant on est bien plus loin. Il y a même plus de corrections, il y a même plus de trace rouge, c'est quand même pas mal. (TV1)

A travers ces propos, on perçoit déjà qu'elle ne va pas privilégier uniquement une relation duelle entre elle et ses élèves mais aussi une relation entre pairs. Elle montre l'idée de mouvement lorsqu'elle parle d'avancer en groupe, donc personne n'est laissé pour compte. Elle rassure également la classe et utilise pour ce faire des répliques, des expressions et du vocabulaire à sa portée. Elle est cependant réaliste face à ces élèves en leur expliquant immédiatement qu'elle va essayer d'être le plus conforme à eux. Elle met aussi en évidence la peur de la fameuse « trace rouge ».

Dans ces premiers échanges avec les élèves, l'enseignante inclut tout de suite le nouvel élève dans son discours. Ce dernier se sent reconnu en sachant qu'elle le connaît un peu.

Elle tente de le rassurer et de le **mettre à l'aise** comme les autres :

E : Bonjour élève(E2). Bienvenue dans notre classe, dans notre école. J'étais justement sortie pour te chercher pour voir si t'étais arrivé dans la classe de la maîtresse de ton petit frère. Elle m'a dit « non, non il y a personne » et voilà on s'est loupé. On s'est juste raté. (TV1) [---]
Et toi, élève(E2), j'espère que tu vas te mettre bien, que tu vas te mettre un petit peu mieux dans le bain, dans l'école, pour avancer, d'accord ? On va essayer de voir ensemble ce qui va, ce que t'aimes faire et ce qui va moins bien. Et là, on va essayer de travailler un petit peu plus en profondeur comme ça. (TV1)

Une autre manière de les mettre à l'aise prend appui sur la systémique. Elle consiste à situer les points forts de chacun « et dire « eh ben là tu y arrives, tu vois et tu vas aider l'autre » [...] « voilà, je compte sur toi, tu vas m'aider. » Alors là, [l'élève] est tout content, « j'en suis capable donc je vais pouvoir seconder la maîtresse ». Et pour eux, ça c'est des termes très importants » (TE1, Annexe 2, p. 127). Elle valorise ainsi le côté fort de chaque élève pouvant apporter quelque chose au groupe. Elle explique ses attentes au sujet de chaque « rôle » devant toute la classe, pouvant aussi bien concerner des petits gestes quotidiens. Parfois, l'institutrice appelle aussi ses élèves : des déléguées. De cette manière, elle porte un autre regard sur les élèves et elle les amène progressivement à prendre également confiance en eux dans toutes situations. Le

changement de statut d'élève sur la base de son nouveau rôle a été évoqué par Postic (2001).

Concernant le rapport entre les élèves, l'enseignante prône pour le respect mutuel et **l'esprit de groupe**. Dans la TV3 (Annexe 7, p. 149-150), elle fait une remarque à des élèves perturbant se moquant de leurs camarades. L'institutrice veut éviter que des sous-groupes « importants » se forment dans la classe. En s'adressant aux élèves (E1), (E2) et (E3), elle dit :

Vous ne ferez jamais équipe tant que vous ne comprendrez pas que ça c'est un groupe. On est en groupe, on n'est pas deux par deux. On ne fait pas un clan contre les autres mais on est ici neufs individus, avec moi dix et on fait partie du même bateau et quand le bateau coule, on rame tous ensemble. [...] On ne se moque pas. Parce que je vois déjà ce matin, il y a des petits ricanements comme quoi un tel il fait moins bien (TV3).

L'enseignante relève que le groupe se sent davantage puissant s'il est nombreux et surtout si ce sont des « leaders » qui se rassemblent. En lien avec la systémique, l'institutrice tente toujours de changer le statut de ces leaders négatifs ou de perturbateurs en essayant de les rendre leaders positifs. Elle dit « qu'il faut essayer d'être assez pointu pour relever le côté positif et on travaille ce côté positif-là » (TE2, Annexe 2, p. 127). Le regard de la maîtresse change vis-à-vis d'eux en les plaçant dans une autre posture, un élément important déjà relevé.

De plus, dans la TE2, elle fait remarquer la particularité de la posture que tout enseignant adopte face à la classe. En effet, il ne faut pas oublier qu'il est seul face à ses élèves physiquement et psychologiquement. L'institutrice donne également une explication des chaînes de conséquences pouvant advenir si le cadre n'est pas posé, si elle manque de crédibilité, et si elle laisse s'installer des phénomènes de groupe importants. Sachant que le nombre d'élèves du groupe-classe varie selon le contexte, la formation :

des clans et un groupe [...] peut être très fort contre l'enseignant qui, physiquement, lui est tout seul. Et quand [les élèves] sentent que l'enseignant, il n'arrive plus à juguler le flot d'agitations, [ils profitent]. On est vraiment impuissants, mais matériellement impuissants et [...] il faut éviter ça mais à tout prix, ne jamais laisser cette situation dégénérer à ce point-là. Parce que là, il n'y a plus aucun respect. [Et] puis, psychologiquement. Il faut être sûr de soi, de ce qu'on avance, pour que eux, ils se sentent en sécurité (TE2, Annexe 3, p. 133).

En outre, dans ce point d'analyse, on retrouve quasiment les mêmes composantes que dans le climat face aux apprentissages, à savoir : Rassurer, encourager, la plaisanterie, les mimiques. Ainsi, la maîtresse **dédramatise** les situations insécurisantes et rassure les élèves avec des *expressions* telles que « Tu dances avant de mettre la musique », « Oh là, là. Banzaï », « Oh mazette ». Là encore c'est souvent « son petit doigt » qui lui confie qu'un élève pourrait mieux se comporter. Elle l'encourage à montrer ce dont il est capable en relevant les aspects qu'elle apprécie chez lui. Elle évoque « tirer les oreilles » pour un comportement inadéquat ou bien elle dit faire usage de sa « batte à clous » imaginaire.

Certains élèves étaient déjà au courant de cet « instrument » avant même qu'elle en parle, car ses anciens élèves leur avaient transmis l'information. L'institutrice précise cependant qu'elle n'osera pas faire semblant de tirer les oreilles à un élève n'acceptant pas ce geste. Elle s'adapte en fonction de ce qui est toléré et elle n'hésitera pas à s'excuser si ses plaisanteries sont mal perçues, malgré elle. Enfin, ses mots et son attitude laissent comprendre qu'elle est en train de plaisanter. Des fois, elle utilise également une appellation différente pour appeler ses élèves : Monsieur, messieurs, mademoiselle et mesdemoiselles.

Pour finir, cette maîtresse donne de l'importance au **respect** mutuel afin d'avoir une relation agréable avec la classe. C'est à ce moment que les élèves peuvent lui **faire confiance**. Il a aussi été mentionné qu'elle tient parole autant dans les bons moments que dans les mauvais (les punitions). De plus, elle met en avant la nécessité que les adultes doivent aller dans le sens de ce qu'ils disent. Elle souligne l'importance de la **véracité** et de l'**authenticité** de ses propos envers les enfants. Ce genre de comportement est relevé et valorisé par Dolto (2007 a) dans son ouvrage « *Parler juste aux enfants* ». Cette attitude de l'enseignante est perçue par les élèves même dans les moments de rigolade. Dans ce sens, elle dit : « il faut aussi montrer qu'on peut se tromper, mais surtout ne pas tricher ou promettre des choses qui ne peuvent être tenues à nouveau, car ils le ressentent » (TE2, Annexe 3, p. 133). Dès lors, les élèves la respectent et légitiment son autorité. L'enseignante les respecte à son tour en tenant compte de leur besoins. Par exemple, lors de la première journée de classe, l'élève(E6) a demandé à changer de place en motivant sa demande. La maîtresse l'a accueillie et l'élève s'est senti compris. Cette enseignante révèle encore qu'il serait préférable d'être attentive et d'anticiper certaines demandes. Le respect se note aussi dans la façon dont elle aborde les élèves. Dans cette partie d'analyse on retrouve à nouveau l'importance des mots et du regard que l'institutrice porte sur l'élève. Un regard positif va le « galvaniser » dit-elle lors du deuxième entretien. Les mots peuvent être puissants et marquer pendant des années. C'est pourquoi il est important de tenir compte de cet aspect spécialement lorsqu'elle ne connaît pas encore ses élèves. Enfin, elle respecte l'élève quand elle tient compte de sa difficulté et trouve les moyens d'apaiser ses craintes.

4.3 Un lieu d'échange

Ce point de développement, se base sur les deux lieux principaux de la classe énoncés dans la partie d'analyse « Les postures relationnelles ». Il ne s'agit pas de développer tout ce qui se dit dans ces endroits, mais de centrer uniquement les discussions caractéristiques qui y ont émergé, autres que le savoir.

Alors que les élèves sont assis à leur pupitre, l'enseignante prend le temps tous les matins de discuter avec eux de leur activité du mercredi ou comment le jour d'école précédent a été vécu. Intégrée dans la pratique de l'enseignante, c'est une manière de commencer la journée et de s'intéresser à l'élève. Ce moment vise également à détendre la classe et pour ce faire, la maîtresse plaisante un peu avec eux. En début d'année ce rituel sert également à initier les élèves à prendre la parole devant le groupe et à dire ce qu'ils pensent.

En outre, dans l'analyse, il a déjà été évoqué que les interactions et les échanges favorisent l'appropriation du savoir et instaurent la relation. Dans les deux parties d'analyse précédentes, il a été mentionné l'avantage de créer un espace de paroles, dans lequel l'élève se sent reconnu et libre de s'exprimer sans jugement de son institutrice ou de ses camarades. C'est pourquoi la maîtresse observée crée également des moments d'échange de vue pour discuter du ressenti face à une situation scolaire. Le partage de ces émotions permet aussi à tous de se sentir moins seuls face à elles et plus à l'aise.

Si l'on veut que ces enfants retrouvent une liberté de pensée, il faut aussi leur donner la possibilité de s'appuyer sur ces préoccupations identitaires et ces craintes archaïques sans lesquelles nous ne récupérerons jamais leur désir de savoir dans une classe, sans lesquelles ils ne renoueront jamais avec leurs capacités à apprendre (Boimare, 2004, p. 13).

Cependant, cette maîtresse ne s'autorise pas à entrer dans la vie privée d'un élève ou à évoquer des propos qui puissent le blesser. Elle respecte aussi l'enfant qui ne veut tout dire. Il est préférable dans certaines circonstances, de ne pas tout dévoiler. La classe n'est pas un lieu thérapeutique, mais un lieu permettant de parler uniquement de ce qui la concerne. De plus, l'institutrice ne forcera pas un élève à prendre la parole s'il pense que ce lieu n'est pas adéquat ou suffisamment sécurisant pour s'exprimer. En effet, « toute parole extirpée n'est pas une bonne parole » (Cifali, 2005, p. 345).

Lors de la lecture des documents administratifs, le chapitre sur les allergies a été abordé. Un sujet de discussion était centré sur l'élève(E6) et de son allergie alimentaire. Ceci a été évoqué dans la partie d'analyse « Le contexte et le lieu-classe ». Ce sujet ne peut être

tabou, car les autres élèves de la classe doivent savoir quelles peuvent être les conséquences sur l'élève en cas d'allergie. Connaître ses réactions pour être prêt à réagir en cas de besoin ou encore ne pas l'inciter à manger des aliments nocifs pour sa santé. L'élève prend en main l'explication (Annexe 8). L'enseignante se met en situation d'ignorance comme dans les situations d'apprentissages. Elle pose des questions comme les autres élèves. L'élève est néanmoins gêné. Cela se note par ses gestes : il se cache le visage et mange la manche de son pull. Alors l'enseignante n'hésite pas à user encore une fois de la plaisanterie. Il s'agit d'une scène très jolie, car l'élève entre dans le jeu de sa maîtresse en faisant usage de gestes afin d'expliquer son état physique dans ces moments. Les autres élèves prennent part à la discussion ou écoutent attentivement.

Il a été dit dans la partie d'analyse « L'accès au savoir » que l'enseignante compose en fonction des élèves. Il en va de même pour les situations de communication principalement en début d'année. En effet, le mardi après-midi une discussion non prévue a eu lieu après la récréation. Dans la TV3 (Annexe 7), l'enseignante commence par reprocher aux élèves la façon dont ils se déplacent en cortège. Puis, la discussion prend une autre forme. Elle se focalise sur l'objectif que les élèves aimeraient atteindre en fin d'année et sur le métier qu'ils aimeraient exercer plus tard. En faisant un tour de table et en respectant le tour de parole, l'enseignante relève également si les élèves ont déjà fait une introspection sur eux. Durant ce moment très émouvant, la discussion traite également du sentiment d'être en division spécialisée et de l'estime de soi. Alors que certains parviennent à s'exprimer, d'autres répondent par des réponses courtes. Cependant, en voyant que l'élève(E7) a de la peine à parler, l'enseignante ne la force pas à s'exprimer. L'enseignante formule des phrases et l'élève acquiesce ou non.

De plus, durant la discussion, il a été soulevé les préjugés que peuvent avoir les personnes au sujet de la division spécialisée. Alors que l'élève(E2), venant de la classe ordinaire, affirmait que c'était vrai, les autres disaient presque le contraire, par refus d'y croire peut-être. L'élève(E1) explique que si un enfant a de mauvaises pensées à son sujet, il le taperait. L'institutrice profite de cette réaction pour lui faire comprendre qu'il existe d'autres moyens que les poings permettant d'exprimer la colère. Frapper ne sert pas à résoudre des problèmes ou des incompréhensions, mais à les péjorer. Un même discours de l'enseignante a été tenu lors de la lecture du règlement d'école. Il a été l'occasion pour elle de cibler déjà des comportements déviants en leur expliquant qu'il y a des lieux qui vont permettre de faire émerger les souffrances, par la parole et non par les poings ou la fuite. Ces attitudes ne résolvent rien, car elles aident seulement à repousser le problème ou à l'aggraver.

Même si on a un problème, comme ça, une crise, ben on va essayer de chercher le moyen, les mots pour le dire et on le sort. Que ce soit en conseil de classe, que ce soit de n'importe quelle manière mais il faut essayer de le dire, d'exprimer qu'on est en colère et puis on essaye de résoudre le problème. Mais, ça ne vous sert à rien de claquer la porte et de filer tout droit en pleurant et là, on a eu déjà des problèmes là. (L'enseignante fait référence à un petit enfant décédé au rond point près de l'école. Les élèves semblent intéressés par la discussion et lui demande où il est enterré.) (TV1).

Lors de cette discussion du mardi après-midi, un autre élément fondamental d'échange a été traité durant ce moment. Il concerne la cause que les élèves attribuent à leur situation scolaire. L'élève(E1) explique que c'est son ancienne maîtresse qui l'a placé dans cette classe. L'institutrice lui répond par la négative, alors il dénonce le directeur. Voyant qu'il ne réalise pas l'importance de sa responsabilité, plusieurs élèves, dont l'élève(E8), lui font comprendre qu'il a choisi lui-même son « chemin scolaire » (Espinosa, 2003). De plus, cet élève pensait que convaincre sa maîtresse suffirait pour retourner en classe ordinaire. Ceci sans qu'il ait à changer son attitude, la faute de son échec étant mise sur les adultes. L'enseignante précise dès lors qu'il ne faut pas considérer cette année comme une punition, mais comme une occasion, une opportunité de prendre conscience de son rôle d'élève, de l'assumer et de travailler. Par ce biais, comprendre « à quoi ça sert d'apprendre » et « pour qui » sont des éléments de discussion sur lesquels l'institutrice les invite à réfléchir. Dans le deuxième entretien, elle fait référence à une situation durant laquelle les élèves parlent de l'école en donnant l'impression qu'ils répètent un discours préconstruit ou celui des parents, sans en être convaincus. Ainsi, cette maîtresse veut aider les élèves à construire leur conception face à l'école et au savoir, ce qui est préconisé par Espinosa(2003).

A la fin de la discussion, l'enseignante fait part aux élèves de ce qu'elle a entendu concernant leurs envies et leurs souhaits pour l'avenir. Il en est ressorti surtout de la déception, de la souffrance et l'envie de retourner en division ordinaire.

Il y a une souffrance, une blessure, une déception de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école. Souffrance qui se traduit souvent par des problèmes de comportement qui viennent encore alourdir le tableau, compliquer l'adaptation au moment scolaire et parfois brouiller notre compréhension du problème (Boimare, 2004, p. 20).

Cependant, elle les met face à l'évidence et à la réalité de leur situation. Ils ne peuvent attendre d'être en classe ordinaire pour se mettre au travail. Ils doivent commencer dès l'année en cours. Par ces mots, elle invite les élèves à moduler leur comportement pour adopter un rôle d'élève.

Mettre les élèves face à la réalité et leur parler vrai dans ces situations est important car

[non] seulement [les enfants] le désirent inconsciemment, mais ont besoin de la vérité et y ont droit, même si leur désir conscient lorsqu'ils s'expriment en paroles, à l'invitation des adultes, préfère le silence trompeur qui génère l'angoisse, à la vérité, souvent douloureuse à entendre mais qui, si elle est parlée et dite de part et d'autre, permet au sujet de s'en construire et de s'en humaniser » (Dolto, 2007 b, p. 17).

L'enseignante termine la journée en trouvant un moyen de rendre plus joyeuse ce fin d'après-midi plein d'émotions. Elle explique sur un ton de plaisanterie qu'elle sera la première à faire passer les élèves en ordinaire s'ils en ont les capacités, car cela lui donnerait moins de travail. Elle fait encore rigoler les élèves lorsqu'elle dit : « La seule personne que je peux critiquer ici dans cette classe c'est moi. Parce que je suis la seule à n'être jamais sortie de cette classe. Ça fait trente ans que je fais toujours le même programme. Banzaï » (TV3). Ensuite, la chaise d'un élève se dévisse, tout le monde rigole à nouveau.

En outre, l'enseignante prend le temps de calmer les angoisses même si le début de la leçon est retardé. Elle explique qu'elle ne peut pas faire semblant d'ignorer les problèmes pour avancer dans les apprentissages. Dans la TMN du vendredi après-midi, l'enseignante rend les feuilles de mathématique corrigées. Avant même de commencer, l'élève(E1) pose à nouveau des questions sur son cursus scolaire : « Que se passerait-il s'il travaille bien ? » L'enseignante demande à la classe de poser leurs feuilles pour répondre à sa question. Dans le deuxième entretien, elle explique que prendre le temps pour ces moments est utile en début d'année, car il y a des élèves qui viennent de classe ordinaire. On sent également la pression des parents pour que leur enfant rejoigne la division ordinaire le plus vite possible. Alors, au lieu de laisser véhiculer de fausses idées, dit-elle, elle préfère rectifier immédiatement. Il s'agit de mettre des mots sur les situations inconnues ou nouvelles afin d'éviter que l'enfant fasse appel à son imagination pour se représenter un événement. Le non-dit peut être des fois dangereux.

Par la suite, elle instaure progressivement des conseils de classe une fois dans la semaine le vendredi après-midi. Durant ce moment limité en temps, les élèves sont amenés à réagir sur divers thèmes, tels que la violence entre eux, la douleur, la honte. Elle se focalise sur les émotions liées à ces situations. Elle amène les élèves à réfléchir sur la puissance de leurs mots et sur la valeur symbolique de leurs gestes, c'est-à-dire ce que cache une dispute ou une réaction mal interprétée. Elle les invite également à se décentrer par exemple lorsqu'ils disent : « mais je lui ai même pas fait mal ». Comment l'autre élève a perçu le geste, cet enfant ne peut le savoir. Ainsi, durant le conseil de classe, les élèves vont être amenés à discuter d'éléments plus profonds pour lesquels ils ne sont pas encore

prêts, selon elle, car ils doivent être capables d'introspection. Puis, l'enseignante précise qu'elle ne les connaît pas encore suffisamment pour mener ce genre de discussion. En début d'année, elle ne saurait pas comment agencer ce moment pour accueillir ce qui fait mal. Alors, les premiers conseils de classe porteront sur « les règlements de compte » pour glisser progressivement sur un niveau plus profond, explique-t-elle.

Chapitre 6 : Conclusion

1. Apport de la recherche

Mon intérêt pour la relation enseignant-élève et plus particulièrement pour l'émergence de celle-ci en début d'année m'a amenée à ce sujet de mémoire. Cette recherche m'a permis de mieux *comprendre comment fait une enseignante pour créer avec ses élèves une relation pédagogique porteuse d'apprentissages*. Des aspects spécifiques à la rentrée scolaire ont été relevés malgré les limites de la recherche. De manière générale, les sous-hypothèses, ainsi que l'hypothèse générale ont été confirmées lors de l'analyse, faisant aussi émerger des aspects nouveaux. En effet, la mise en lien entre la théorie et les données empiriques a amené des éléments de compréhension majeurs face à l'objet de recherche. Le croisement du contenu des divers matériaux (les observations, les entretiens, les vidéos et le journal des échanges) a favorisé une approche plus complète. En outre, la conclusion présente uniquement une mise en exergue d'enjeux généraux de la rentrée scolaire issus de l'analyse, sans présenter le fonctionnement de la maîtresse observée.

La première semaine de la rentrée scolaire est davantage ciblée sur la **relation pédagogique**. Elle émerge dès les premiers échanges (verbaux ou non verbaux) entre les acteurs de la classe. De plus, la personnalité de l'enseignant joue un rôle considérable dans l'émergence de cette relation qui se modifie aussi en fonction du **contexte** d'enseignement. Elle se réalise par le biais de toutes situations ou positions adoptées. La seule présence de deux individus dans un même lieu les mets déjà en relation, car il est impossible de ne pas communiquer. La relation s'établit dans l'interaction et se module par les protagonistes de l'échange. C'est pourquoi la relation à un élève se diffère de la relation au groupe par son authenticité. Ce lien va cependant se construire en rapport avec le groupe-classe. En outre, afin d'accueillir les élèves, un **dispositif propice** à ce moment est aménagé, signifiant qu'une rentrée scolaire se prépare à l'avance et avec soin. Cette préparation *ante* rentrée n'a pas fait réellement objet de développement pour ce mémoire. Ce dernier a cependant relevé son importance dans la première partie d'analyse. Ainsi, un autre enjeu important pour cette semaine est de **connaître ses élèves**. Une prise d'informations à leur sujet, avant la rentrée des classes, permet de les connaître déjà un peu. Par exemple, la lecture du livret de l'élève, une discussion avec l'ancien instituteur et l'expérience professionnelle de l'enseignant permettent d'anticiper certaines problématiques en lien avec le contexte ou de connaître des sujets de discussion à éviter.

Ensuite, dès le début de l'année, la rencontre avec les parents aide à se rendre compte de l'environnement de l'enfant, ainsi que la position de la famille face à l'école. Les observations poursuivies en classe servent à alimenter les informations recueillies au sujet d'un élève, par le biais de toutes situations se prêtant à l'observation. L'enseignant peut également se mettre en collaboration avec les suivis extrascolaires des élèves, comme le psychologue, le logopédiste, etc., pour obtenir des informations lui étant utiles dans l'exercice de sa profession.

Ces regards multiples sur un élève doivent être considérés en guise d'indices favorisant une ouverture d'esprit face à une situation. Ils permettent également de réguler la manière d'appréhender l'élève. Cependant, ils ne doivent en aucun cas servir à le catégoriser, voire à le stigmatiser. En effet, la particularité de la profession enseignante est de travailler avec des êtres humains susceptibles d'évoluer à leur rythme et selon leur développement. Ainsi, chaque élève se différencie de par son prénom, ses compétences, ses besoins, ses difficultés, etc. qui lui sont spécifiques.

Parallèlement à cet aspect, un maître **se fait connaître par ses élèves**. Premièrement, la *posture intérieure* de l'enseignant se perçoit par **ses vertus relationnelles et humaines** qui colorent la relation au groupe-classe. Une qualité relationnelle reflète de la sollicitude et la considération envers les élèves, laissant place à leur parole et à l'écoute empathique. Dans cette catégorie font également partie les encouragements, le respect mutuel, la confiance, le parler vrai, l'authenticité, l'humour et bien d'autres. L'enseignant doit toutefois faire preuve de fermeté et de rigueur afin de poser un cadre clair et rassurant. Le ton de la voix et les gestes signent ses intentions. Cependant, pour que le cadre soit rassurant, il doit permettre à l'élève de se sentir en confiance et en sécurité. Alors que des règles sont imposées, d'autres sont intégrées par les élèves plus grands et ne nécessitent plus un rappel, sauf si nécessaire. Il existe encore les règles qui sont discutées ou celles qui émergent implicitement dans le groupe. Par ailleurs, un comportement n'étant pas contesté par les membres signifie qu'il est toléré. Pour l'élève, il s'agit de décoder les signes positifs, négatifs, neutres de la communication verbale ou gestuelle de l'enseignant. En outre, il est à relever qu'en début d'année, l'enseignant intervient plus régulièrement pour poser des limites permettant à l'enfant de se positionner face à elles. Le cadre instauré permet de définir les rôles de chacun et établit une relation asymétrique entre l'enseignant et les élèves. Le *topos* de chaque membre du groupe est fixé dans certaines situations par le contexte social ou culturel. Dès lors, des repères symboliques et organisationnels émergent dès les premiers instants. Les élèves peuvent ainsi se situer face au nouveau cadre et les exigences. Ils prennent progressivement des repères et s'incèrent dans le

groupe-classe. En effet, parallèlement à la relation maître-élève, s'instaure le lien élève-élève amenant une dynamique différente tout au long de la semaine. L'analyse subjective de l'élève face à son enseignant rendra l'autorité de ce dernier légitime ou non.

En lien avec l'instauration du cadre, il est indispensable de mettre en place dès le départ son propre **fonctionnement**. L'idée est que les élèves s'y habituent et prennent le « pli » au plus vite. Dans ce fonctionnement, il faut toutefois être conscient des places occupées par l'enseignant face à ses élèves et de celle qu'il leur laisse prendre dans l'organisation de la classe et dans le dispositif. Il est intéressant alors de réfléchir à la relation sous-tendant le fonctionnement ou l'organisation qu'un enseignant désire instaurer. Dans ce sens, la relation s'impose quelque peu à l'élève alors que l'enseignant garde une marge de manœuvre. Ainsi, lorsque deux personnes communiquent, les places physiques occupées par l'enseignant et l'élève, les temps de paroles, l'intonation, la gestuelle, les mimiques, etc. permettent de rendre compte de la relation établie avec l'élève. Ce concept se retrouve chez Robbes (2006, chap.III.3) en soulignant que « la communication dans toutes ses dimensions (verbales et corporelles) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité ».

Dès lors, l'enseignant peut être considéré comme un « funambule », car il doit parvenir à trouver un équilibre relationnel. Pour que la relation ne devienne pas trop intrusive ou à l'opposé trop distante, il importe d'instaurer dès le début une distance relationnelle adéquate au contexte. Mais comment faire ? Comment savoir quelle est la bonne distance ? Tout un chacun est invité à y réfléchir, car elle dépend principalement de la représentation que l'enseignant a de la relation et du contexte scolaire. L'instituteur se fixe aussi des objectifs dirigeant ses actions pour se préserver de jouer un autre rôle que celui de pédagogue.

Deuxièmement, il est nécessaire d'avoir des **options pédagogiques** diversifiées et adéquates au contexte scolaire, tenant compte des besoins de chaque élève. Sachant que l'acte d'apprendre est aussi imprégné d'affects, il peut être très angoissant pour les élèves ayant une mauvaise expérience scolaire. En début d'année, il est ainsi favorable de préparer des activités rassurantes pour entrer progressivement dans les apprentissages. Dès lors, le dispositif et les aides apportées peuvent servir momentanément de « pare-angoisse », pour que ces élèves s'engagent dans l'apprendre. Cependant, un dispositif rassurant signifie uniquement qu'il atténue l'angoisse, sans laquelle l'apprentissage ne peut se réaliser. En outre, l'enfant en difficulté scolaire n'est pas pour autant dépourvu de désirs. Ses désirs sommeillent derrière l'échec apparent. Dans un moment d'arrêt, de

refus, de désengagement, il est important de montrer à l'élève que sa souffrance est comprise. Il est alors indispensable de chercher à saisir ce qui bloque dans l'apprendre. C'est un mouvement que tout praticien devrait adopter vis-à-vis de l'incompréhensible. Face au refus scolaire, il faut trouver l'occasion pour que l'enfant se remette à apprendre, c'est-à-dire de l'aider à se regreffer au savoir. Il s'agit aussi d'outiller l'élève au niveau des stratégies d'apprentissage dès le début pour le rendre graduellement plus autonome. Pour ce faire, il convient d'instaurer dès les premiers instants un **climat de classe** dans lequel l'élève ose « se mettre en danger » et se sent libre de grandir. Il convient de valoriser les attitudes attendues par les élèves, telles que : avancer des hypothèses, poser des questions, oser se risquer dans l'apprendre et ne pas craindre les jugements de l'enseignant ou celui des camarades. Cependant, il est essentiel de se sentir compétent dans l'action, ainsi il faut être aussi prudent dans la situation d'apprentissage.

Il est en outre utile de faire constamment une **analyse de pratique** pour remettre en question des choix professionnels s'ils ne semblent pas être adaptés à la situation ou au problème, afin de trouver le moyen de l'aider. Il est ainsi primordial de mettre l'enfant au centre et de procéder par tâtonnements. Il faut enfin relever que la séduction qui s'opère au début de toute relation dépend des qualités relationnelles et humaines, ainsi que des options pédagogiques de l'enseignant. Elle se réalise sous diverses formes. Il est cependant indispensable que l'enseignant ne se serve pas de la séduction comme seul moyen de se mettre en relation avec les élèves, car la relation doit se transformer en relation durable.

1.1.1 Et pour compléter ...

Marsollier (2004) utilise quatre métaphores pour rendre compte de la complexité de l'action pédagogique et de la liberté du maître dans celle-ci. Ces métaphores ne prétendent pas rendre compte de toutes les spécificités du rôle d'enseignant.

En premier lieu, comme un *acteur* de théâtre, l'enseignant est tous les jours sur scène. Il organise, réalise, met en scène et anime les situations d'apprentissage comme s'il s'agissait d'un spectacle. La réussite dépend tout autant du décor, du « charisme, [de] la capacité théâtrale, [que de la faculté de] mobiliser l'attention et l'intérêt de l'auditoire » (p. 24). De cette manière, l'enseignant adopte une position magistrale qui n'exclue pas l'intervention des élèves.

Deuxièmement, tel un *navigateur*, l'enseignant part à l'aventure avec sa classe pendant un long voyage d'une année ou deux dont le but est « d'arriver à bon port » (p. 25). Pour ce

faire, il fera preuve d'une grande capacité d'adaptation à toute situation d'apprentissage. En effet, il fera régulièrement le point de situation, définira si nécessaire de « nouveaux caps », anticipera les obstacles et fera des régulations. L'enseignant aidera la classe à comprendre les enjeux du voyage ainsi qu'à décrypter le sens des apprentissages pour éviter que le voyage ne soit orageux pour certains : « si l'apprendre proposé n'a pas de sens, [si l'élève] n'en comprend pas les finalités, qu'il lui est imposé, il sait bien qu'il développera de nombreuses résistances » (Cifali, 2005, p. 214). « Dans la tempête, [il pourra] sentir l'océan pour mieux remonter au vent, garder son sang froid et ne jamais perdre espoir... » (p. 25). Ainsi, évaluer, décider et agir sont les mots à l'ordre du jour.

Troisièmement, comme un *cultivateur*, l'enseignant sait attendre la bonne saison pour récolter bien mûr ce qu'il a semé. Les outils sont importants mais il sait que « ce sont surtout les petites attentions répétées au jour le jour qui garantissent la qualité » (p. 26). Dès lors, il doit être au plus près des élèves pour leur donner les moyens pour grandir, pour se développer et pour prendre peu à peu leur autonomie, sans pour autant oublier de les « arroser ». Il fait alors confiance au terrain comme il est vrai pour la réciproque. Il va sans cesse « observer, surveiller, évaluer pour mieux anticiper » le meilleur instant pour intervenir. Pour finir, c'est à l'enseignant de forger « un climat relationnel propice », car il peut aider ou entraver le processus de développement (Moll, 1999, p. 475).

Quatrièmement, tel un *bâtitteur*, il ne commence pas un édifice avant même d'avoir pris connaissance du terrain, observé et évalué « les appuis les plus sûrs » à prendre (p. 26). A chaque pierre posée, il s'assure que la base soit bien solide. La relation pédagogique joue le rôle « de ciment qui unifie, soutient et façonne l'œuvre » (p. 27). Tel un artisan, il va encourager, aider à faire des liens entre les savoirs et à ressouder les bases qui s'effriteraient. De manière générale, l'enseignant va s'essayer dans d'autres fonctionnements, si l'un ne marche pas, par une pratique réfléchie de ses actions afin « d'œuvrer pour que l'accès au savoir [...] soit à nouveau possible » (Cifali, 2005, p. 227). En effet, une difficulté « se travaille sur différents registres, en gardant l'essentiel, à savoir la confiance sans laquelle aucun travail ne peut être accompli » (Cifali, 2005, p. 228). Il va également chercher des réponses aux questions auxquelles il ne peut répondre, en conduisant ou reconduisant « une constante interrogation sur l'erreur, lorsqu'elle se répète, qu'elle fait échec à ses explications logiques et rationnelles » (Cifali, 2005, p. 226). Dès lors, l'enseignant acquiert de l'expérience et de l'assurance car en formant les autres, il se forme lui-même.

2. Limites de la recherches et ouverture

Une première limite de la recherche est qu'elle garde un aspect très général. Elle traite de nombreux sujets, car la relation pédagogique est omniprésente dans la classe. Ce mémoire pourrait donc être un point de départ, une amorce pour d'autres recherches en se ciblant sur un élément plus spécifique. Il pourrait s'agir de l'entrée dans les apprentissages et d'analyser cet objet d'étude d'un point de vue didactique. Des éléments dans l'interaction maître-élève pourraient être davantage relevés. Une autre idée pourrait être une centration sur le verbal ou le non verbal dans l'instauration des règles.

De plus, il me semble que ce mémoire répond majoritairement à la première partie de la question de recherche qu'à la deuxième. L'observation s'est déroulée uniquement la première semaine de la rentrée scolaire. Ainsi, seule une petite évolution peut être perçue grâce à l'analyse. C'est pourquoi il n'a pas été possible de relever si l'enseignante observée est réellement parvenue à aider les élèves à nouer (ou renouer) un lien avec le savoir scolaire. A ce propos, j'ai le regret de ne pas être retournée dans la classe durant l'année, pour constater la « suite » de l'émergence de la relation entre cette enseignante et ses élèves en lien avec l'accès au savoir. Bien que je connaisse cette maîtresse, il aurait été intéressant de voir l'évolution au sein du groupe observé. Un retour sur le terrain aurait peut-être aussi permis d'avoir un autre regard sur cette rentrée scolaire, mais ce n'est qu'une hypothèse.

Ensuite, alors que cette recherche s'est réalisée dans une seule classe, une suite pourrait être donnée à ce mémoire en modulant certains critères :

- Le nombre d'enseignants
- Les trois divisions
- Des quartiers divers
- Des enseignants novices ou experts
- Des enseignants hommes ou des femmes

Dès lors, une multitude de combinaisons possibles s'offrent au futur chercheur intéressé. Un exemple serait de se focaliser sur la division spécialisée et de comparer les différents regroupements. On pourrait se demander dans un fonctionnement par décroissements constants, comment peut émerger la relation à l'enseignant responsable d'un groupe ? Y-a-t-il une différence entre le maître chargé d'un groupe et les autres ? Ceci même si ce dernier n'enseigne pas à sa classe plus de temps que les autres. Une autre idée serait de comparer les enjeux principaux de la rentrée scolaire dans les trois divisions (élémentaire,

moyenne, spécialisée), tout en focalisant l'analyse dans un domaine plus précis. Après de nombreuses observations et constatations, il pourrait en ressortir des ressemblances entre les divers regroupements, mais à des degrés différents. Il pourrait aussi y avoir des fonctionnements qui disparaissent ou apparaissent au fur et à mesure des années.

Enfin, malgré la diversité d'études qu'il est possible d'entreprendre, il me semble que l'émergence de la relation reste toujours une dimension complexe à appréhender dans sa totalité. C'est pourquoi elle garde à mon sens un aspect mystérieux et fascinant qui provoquerait la curiosité de toute personne face à cet objet d'étude. La relation est mystérieuse parce qu'elle est difficile à déceler à première vue. Elle garde toujours un aspect caché. Elle est aussi fascinante, car chaque relation présente des caractéristiques qui lui sont propres, susceptibles d'évoluer. A tout instant, des éléments nouveaux peuvent surgir et la transformer.

3. Petit clin d'œil

Pour conclure, je propose deux petits conseils humoristiques que le lecteur peut consulter aux pages suivantes. Ces recommandations sont issues de deux bandes dessinées :

Pica et Erroc. (2008). *Les profs : Tableau d'horreur*. Charnay-lès-mâcons : Bambous éditions. Tome 11, p. 14.

Pica et Erroc. (2006). *Les profs : La réforme idéale*. Charnay-lès-mâcons : Bambous éditions. Tome 7, p. 43.





PUB BIENVENUE À SHOPPING PROF!!!

POUR ÊTRE ÉCOUTÉ ET RESPECTÉ, UN PROF DOIT TOUJOURS AVOIR L'AIR DYNAMIQUE ET EN FORME!

DONC, CE JOUR-LÀ...

... NAPOLÉON DIT À SES GÉNÉRAUX...

PPFF! PFF! PFF! RON...

LE PROBLÈME, C'EST QUE SI VOUS AVEZ GÉNÉRALEMENT CETTE TÊTE-LÀ EN DÉBUT D'ANNÉE...

... EN FIN D'ANNÉE, VOUS AVEZ SOUVENT CETTE TÊTE-LÀ!

ALORS VOICI : **DYNAMIC FACE!**

UN MASQUE À VOTRE EFFIGIE EN CAHOUTCHEOPLASTOLATEX!

APPÊTEZ RESISTANT (ET LAVABLE EN MACHINE)

327€ SEULEMENT!

GRÂCE À **DYNAMIC FACE!** VOUS SEREZ CE PROF ÉCOUTÉ ET RESPECTÉ TOUTE L'ANNÉE!

DONC, CE JOUR-LÀ...

... NAPOLÉON DIT À SES GÉNÉRAUX...

ÉCOUTE! RESPECT! RESPECT! ÉCOUTE!

DE PLUS, VOUS FEREZ L'ADMIRATION DE TOUS VOS COLLÈGUES!

MAIS COMMENT FAIS-TU POUR AVOIR CETTE MINE SUPERBE, ANTOÏNE?

QUEL EST TON SECRET?

MON SECRET? C'EST **DYNAMIC FACE!**

GÉNIAL! J'EN VEUX UN!

MOI AUSSI!

OH, OUI! OH, OUI! MOI AUSSI!

IT'S FANTASTIC!

MERCI SHOPPING PROF!

JUSTE UN PETIT CONSEIL AUX PROFS DISTRAITS. VÉRIFIEZ BIEN QUE C'EST VOTRE MASQUE QUE VOUS AVEZ REÇU : CET ARTICLE AVANT UN TEL SUCCÈS, IL Y A PARFOIS QUELQUES ERREURS DE LIVRAISON...

... ET LÀ POUR L'ÉCOUTE ET LE RESPECT, ÇA RISQUE D'ÊTRE UN PEU RATÉ!

Chapitre 7 : Bibliographie

Apports théoriques pour le mémoire

Arborio, A.-M., Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. 2^{ème} édition. Paris : Armand Colin. Sociologie 128.

Blanchard, F., Casagrande, E., McCulloch, P. (1994). *L'échec scolaire : Nouvelles perspectives systémiques*. Paris : ESF.

Blanchet, A., Ghilione, R., Massonat, J., Trognon, A. (2000). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. 2^{ème} édition. Paris : DUNOD.

Chatelanat, G., et Pelgrims, G. (2003). *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles : De Boeck Université.

Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF. 5^{ème} édition.

De la Garanderie, A. (1992). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Bayard.

Dolto, F. (2007 a). *Parler juste aux enfants*. Préface de Danielle Marie Lévy. Paris : Mercure de France.

Dolto, F. (2007 b). *Tout est langage*. Paris : Gallimard.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris : PUF.

Evéquo, G. (1987). *Le contexte scolaire et ses otages. Vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris : ESF.

Evéquo, G. De la désignation de l'enfant à l'analyse systémique du fonctionnement de la classe. In Blanchard, F, Casagrande, E., McCulloch, P. (1994). *L'échec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*. Paris : ESF.

Guérin, V. (2004). *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer - respecter - coopérer*. Lyon : Chronique Sociale.

Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan. Sociologie 128.

Lambert et Lambert-Boite (1993). *Education familiale et handicap mental*. Fribourg, Suisse : Editions universitaires, cop.

Lovey, G., Nanchen, M. Une difficulté scolaire s'est muée en échec, comment en sortir ? In Blanchard, F., Casagrande, E., McCulloch, P. (1994). *L'échec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*. Paris : ESF.

McCulloch, P. Reconnaissance et partage : agir sur l'échec scolaire à l'école. In Blanchard, F., Casagrande, E., McCulloch, P. (1994). *L'échec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*. Paris : ESF.

Marc, P. Entre rôle et statut, l'enseignant se balance. In Marc, P., Matthey, M-P., Rovero, P. (2001). *Imprécis de formation des maîtres*. Genève : Edition du Tricorne.

Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette.

Moll, J. Les enjeux de la relation. In Houssaye (dir) (1994). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classe spécialisée : des composantes générales des dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat. Genève.

Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF.

Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique du paysage des sciences*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*. Paris : Seuil.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Don Jackson, D. (1972) *Une logique de la communication*. trad. de l'américain par Janine Morche. Paris : seuil.

Les articles

Curonici, C. (1999). Un enfant va mal : comment l'aider à l'école ? *Educateur Magazine*, n°3, pp. 30-31.

Curonici, C., McCulloch, P. (1994). Approche systémique et école : utilisation des ressources de l'école pour résoudre les difficultés scolaires. *Thérapie familiale*, vol. 15, n°1, pp. 49-62.

Curonici, C., Joliat, F., McCulloch, P. (1999 a). Quelques bases théoriques pour une application de la systémique à l'école. *Educateur magazine*, n°1, pp. 28-30.

Curonici, C., Joliat, F., McCulloch, P. (1999 b). En guise de conclusion.... *Educateur Magazine*, n°14, pp. 24-25.

Evéquo, G. (1990). Y-a-t-il un pilote dans la classe. *Thérapie familiale*, vol. 11, n° 4, pp. 407-423.

Garbellini, M., Nanchen, M., Kuhfuss, E., (1984). *Thérapie familiale*. Vol. 5, n°3, pp. 227-250.

Joliat, F. (1999). Qui a deux maisons perd-il la raison ? *Educateur Magazine*, n°11, pp. 26-28.

McCulloch, P. (1997). L'approche systémique. Un outil pour les enseignants. Propos recueillis par Cilette Cretton. *Educateur Magazine*, n°15, pp. 4-6.

McCulloch, P. (1999 a). Troubles de comportement « individuel » en classe. *Educateur Magazine*, n°5, pp. 34-35.

McCulloch, P. (1999 b). Que font les « spécialistes » ? *Educateur Magazine*, n°12, pp. 22-23.

McCulloch, P. (1999 c). La supervision dans une perspective systémique. *Educateur Magazine*, n°13, pp. 34-35.

Pelgrims (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, n°134, pp. 147-166.

Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*. N°35 (3), pp. 227-235.

Les cours suivis dans le cadre de ma formation

Cifali Mireille:

- *Dimensions relationnelles et affectives dans les métiers de l'humain*. Année académique 2004-2005.
- *Analyse de pratiques : Approches historiques et psychanalytiques de l'éducation*. Année académique 2005-2006.

Module EAT1 (éducation et analyse transversale 1) dont l'intitulé est : relation et situations éducatives complexes, diversité des acteurs. Année académique 2005-2006. Les unités de formation retenues sont :

- *Classes spécialisées et intégration : apprentissage et enseignement*. Mme Pelgrims Greta.
- *Relations intersubjectives et désir d'apprendre. Stratégies de fuite et rapport au savoir*. Mme Cifali Mireille.

Hessels Schlatter Christine :

- *Programmes et matériels éducatifs : analyse et application en éducation spéciale I*. Année académique 2006-2007.
- *Programmes et matériels éducatifs: analyse et application en éducation spéciale II*. Année académique 2008-2009.

Schurmans Marie-Noël :

- *Epistémologie des sciences*. Année académique 2004-2005.
- *Recherche en éducation, construction d'une démarche compréhensive*. Année académique 2006-2007.

Saada-Robert Madelon :

- *Réflexions sur les approches méthodologiques pour la recherche en éducation*. Année académique 2006-2007.

Les ouvrages de référence

Dictionnaire de pédagogie. (2000). Paris : Bordas. pp. 76-77, 99-101, 216-217.

Dictionnaire de psychologie. (1980). Norbert Sillamy (dir). Paris : Bordas. p. 1019.

Dictionnaire des termes de l'éducation. (2004). Paris : de Vecchi. pp. 42-43 ; 50-51 ; 88-91.

Le petit Larousse, grand format (2000). Paris : Larousse/HER. p. 873.

Moll, J. Relation éducative. In : Questions pédagogiques : Encyclopédie historique. (1999). Coordonné par Jean Houssaye. Paris : Hachette. pp. 470 – 482.

Les sites internet

La cybernétique. Consulté le 1^{er} mai 2008 dans : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cybern%C3%A9tique>.

L'école de Palo-Alto. Consulté le 1^{er} mai 2008 dans : http://fr.wikipedia.org/wiki/Palo_Alto.

La systémique. Consulté le 1^{er} mai 2008 dans : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A9mique>.

Robbes, B. (2006). *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*. Consulté le 20 novembre 2006 dans http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283.

Page de titre

Zep. (2004). *Titeuf : tcheu la honte*. Paris : Glénat. Hachette. p. 35. Image modifiée pour le présent mémoire.

Apports théoriques pour la bibliographie

Charmillot, M. (2005). *Références bibliographiques de documents électroniques*. Genève : Carnet des sciences de l'éducation.

Pelgrims, G. (2004). *Références bibliographiques. Guide pour les travaux universitaires en Science de l'éducation*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

Chapitre 8 : Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation vide.	125
Annexe 2 : Tableaux du premier entretien.	126
Annexe 3 : Tableaux du deuxième entretien.	132
Annexe 4 : Activités et organisation sociale de la semaine.	136
Annexe 5 : Extrait de la TV4 : correction des activités de français.	141
Annexe 6 : Extrait de la TV4 : discussion après les activités de mathématique.	144
Annexe 7 : Extrait de la TV3 : moment de discussion.	145
Annexe 8 : Extrait de la TV1 : lecture des documents administratifs.	151

Pour des raisons de simplicité, les références aux vidéos et aux entretiens seront écrites sous une forme abrégée. Ainsi, TV1 = transcription vidéo 1 ; TV2 = transcription vidéo 2 ; TV3 = transcription vidéo 3 ; TV4 = transcription vidéo 4 ; TMN = transcription de mes notes (suite à la TV4) ; TE1 = transcription entretien 1 ; TE2 = transcription entretien 2 ; JDE = journal des échanges ; Le symbole [...] signifie qu'une partie de la retranscription n'a pas été citée.

E = l'enseignante ; M1, M2 = des enseignants de l'école ; E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 = les élèves de la classe ; E10, E11 = des élèves nommées mais qui ne font pas partie de la classe ; és = les élèves de la classe répondent tous ensemble.

Annexe 1 : Grille d'observation

Moments	Comportements verbaux et non verbaux observés	Dispositif didactique et organisationnel	Remarques et indicateurs (miens)

Annexe 2 : Extraits de l'entretien 1

Questions	Réponses de l'enseignante (sous forme de phrases succinctes) et citations.
<p>Qu'est-ce qui est important d'instaurer entre vous et les élèves, le premier jour, au niveau de la relation? Donc, ce que vous essayez de mettre en place ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le cadre et les exigences, ainsi que d'instaurer son fonctionnement. - Etre toujours dans l'optique de rendre les élèves autonomes même si cela transparait dans des petites choses au début. - Se méfier de l'effet pervers des aides apportées aux élèves. « Nous on tombe dans ce piège-là. On est trop là, trop à subvenir à leurs lacunes, tout de suite. Justement dans les cours de formation continue on nous dit « ne venez pas tout de suite à leur secours, laissez les un petit peu nager, patauger, prendre conscience aussi de la difficulté, de ce qui coince. » Oui, ils posent la question et on leur donne tout de suite la réponse ou le moyen de résoudre le problème. » Surtout les laisser chercher où se situe leur problème. Qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris. » - Certains élèves osent moins se lancer dans les apprentissages que d'autres. - Elle utilise l'humour pour calmer la peur face à l'apprendre. « Oui, là il y a cette panique. Là j'ai ressenti aussi : « Est-ce qu'on peut faire à deux ? » Et je suis sûre que tout ce qu'ils ont fait là, maintenant. Ils ont déjà fait vers la fin de l'année dernière. Mais ça ne se présente pas de la même manière, c'est pas le même cadre, ça devient angoissant. » - En début d'année, lorsqu'un savoir est présenté sous une autre forme et dans un cadre différent (de l'année précédente), cela peut provoquer de la panique chez l'élève.
<p>Vous observez beaucoup ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il est primordial d'observer. - Les activités ne sont pas présentées de manière anodine. « Je me suis dit voilà, comment ils se positionnent eux dans leur tête face à une difficulté ou bien devant une activité qu'ils n'ont jamais faite encore. [...] c'est juste pour voir comment ils s'organisent et leurs intérêts. Est-ce qu'ils se rendent compte de leurs compétences ou pas et puis leurs critères de choix. » « Je voulais les pousser parce qu'il y en a beaucoup qui se disent « ah ouais, je vais prendre les plus dures comme ça, ça fait bien » ou bien d'autres qui disent « oh ben moi, ça m'intéresse absolument pas » ou bien « ça, ça me plaît », comme l'élève(E8) « alors j'essaye de faire ça » ou bien d'autres « ça c'est un jeu alors on va faire ça tranquille » [...] Donc certains prennent des opérations, c'est cadré, c'est en colonne, on n'a qu'à additionner, on n'a qu'à exécuter et d'autres qui se lancent à chercher comme l'élève (E1) et même l'élève (E2) qui faisait des opérations mais comme il y avait des soustractions et des additions et une fois les multiplications, il s'est lancé. Je ne sais pas si c'est par mimétisme parce que les autres ont pris cette feuille et puis lui il s'est dit ben je vais faire comme eux, ou bien il s'est dit, ça c'est peut-être de mon niveau. » - Durant les activités, l'enseignante interagit avec les élèves. Pour les aider, elle procède habituellement par tâtonnement (et d'autant plus parce qu'elle ne les connaît pas encore assez bien).

	<p>- Elle amène des aides différenciées. « Et ben là, j'ai réfléchi, je me suis demandée est-ce qu'on va passer par la manipulation et on va perdre trop de temps, alors j'ai décidé, c'est la complémentaire. Et je me suis dit ça c'est peut-être mieux avec les doigts. Peut-être ça lui conviendrait parce que j'ai l'impression qu'il est très pratique lui et effectivement, ça a marché parce que j'ai fait ça avec lui pendant un moment [...] et là j'ai vu, il a compris.»</p> <p>- La lecture du « dossier de l'élève » l'aide à avoir des informations concernant l'élève avant la rentrée scolaire.</p> <p>- La rencontre avec les parents est primordiale. « ne serait-ce que d'avoir un premier contact avec les parents, voir comment ils sont disposés, est-ce que c'est une grosse blessure que d'avoir un enfant en classe spécialisée. [...] Est-ce qu'ils pourraient les aider aussi ou bien est-ce qu'ils sont braqués contre nous ? Ne serait-ce que dans le premier entretien comme ça on sent.»</p> <p>« Parce que souvent, les parents quand ils ont déjà eux souffert dans leur scolarité, s'ils ont fait eux aussi le cursus spécialisé, s'ils n'ont pas aimé l'école, s'ils étaient en échec, tout ça, les enfants les récupèrent automatiquement. Alors, soit ils vont être braqués, soit des fois, ils n'osent pas dépasser le niveau des parents, soit...»</p> <p>- Il est intéressant d'avoir aussi une discussion avec l'ancien(ne) enseignant(e) de l'élève pour avoir des indices sur la manière dont les notions ont été abordées « ou des sujets de discussion à éviter avec [eux] par exemple pour ne pas [les] blesser et [leur] éviter des souffrances».</p> <p>- En division spécialisée, il y a un petit effectif d'élève, ce qui permet de se centrer plus sur la problématique de l'élève. L'idée est de : « voir où se situe leur problème, pourquoi ils sont en difficulté scolaire. Et puis bien sûr, il faut trouver le moyen pour remédier à ça mais comment ? Des fois, même dans le courant de l'année, on n'arrive pas à savoir pourquoi ils sont ici et comment les aider. »</p> <p>« alors on essaye quand même d'aller au plus près de l'élève réellement. »</p>
<p>Et donc comment vous faites pour essayer de les mettre à l'aise ?</p>	<p>- Situer les points forts de chacun, justifier ses propos et exprimer ses attentes vis-à-vis des élèves. Bien souvent c'est le contraire qui est fait. « et dire « eh ben là tu y arrives, tu vois et tu vas aider l'autre » [...] « voilà, je compte sur toi, tu vas m'aider. » Alors là, [l'élève] est tout content, « j'en suis capable donc je vais pouvoir seconder la maîtresse ». Et pour eux, ça c'est des termes très importants. »</p> <p>- Situer les points forts des élèves « leaders » « Disons qu'il faut essayer d'être assez pointu pour relever le côté positif et on travaille ce côté positif-là. »</p> <p>- Montrer qu'elle sait ce qui a été travaillé l'année précédente concernant l'écriture par exemple.</p>

<p>Est-ce que c'est une aide ou est-ce que c'est important pour les élèves, parce que parfois vous dites des choses qui les concernent. Par exemple, je sais que toi, tu as telles difficultés alors cette année on va...ou bien toi, je sais que tu es capable alors... Le fait qu'ils savent que vous, vous savez, ça les aide, ils se sentent plus... ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves se sentent plus reconnus selon elle, car elle a des informations les concernant. « Ils ne sont plus des numéros anonymes comme ça au milieu d'un groupe. Ils se disent « ben tiens, elle sait que je souffre de ça, elle sait que j'aurais besoin de ci et je suis un nom, une personne et pas un numéro ». C'est possible que ça les aide déjà à se situer dans le groupe et se disent que ce n'est pas si mauvais que ça. » - Le fonctionnement systémique : la classe fait partie d'un système. La relation horizontale est importante tout comme la relation verticale. Certains problèmes peuvent ainsi être évoqués devant la classe pour autant que les élèves soient concernés par le problème et que l'élève dont on parle n'est pas blessé. « ça veut dire que ce sont des sujets qu'on peut révéler, qu'on peut aborder. » - Dans la systémique : on fait intervenir l'aide des pairs pour réfléchir à une infraction : « Est-ce que c'est quelque chose de pas grave alors on va laisser passer ou est-ce qu'il faut remédier à ça parce que ça va mettre la vie du groupe en danger. » - Il y a plus de prise de conscience car le jugement des camarades sur l'infraction a de l'importance pour l'élève. Les élèves doivent donner leur point de vue sans pour autant agresser. L'élève qui a commis une erreur pourra à son tour réfléchir sur une erreur d'un de ses camarades à un autre moment. Ce qui lui permettra de porter une réflexion sur ses propres actes aussi. « comment chacun d'entre eux a vécu l'évènement. Alors là on en discute déjà. Et l'élève qui a fait [la bêtise], il entend l'avis des autres, le point de vue des autres. »
<p>Donc, vous prenez beaucoup en compte la parole des élèves ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il est important d'écouter non seulement l'enseignante mais également les pairs. « C'est pour ça que je rappelle souvent, qu'il faut écouter les autres parce qu'ils font partie d'un groupe, ils ne sont pas tout seuls. Parce que, eux, si on les laisse faire, il y a toujours la relation adulte-enfant. [...] Ils vivent dans deux mondes différents. A la récréation c'est enfant-enfant donc ça ne regarde pas les adultes et en classe, les autres n'existent presque pas. » - Elle donne aussi de l'importance aux élèves dans les apprentissages. Elle ne reste pas fixée sur les informations qui lui sont fournies au sujet d'un élève avant la rentrée scolaire. Elle observe et préfère les aborder sans trop d'<i>a priori</i> dans la mesure du possible. - Les activités de mathématique à choix donnent des indices à l'enseignante sur les critères des élèves, leurs choix, leur comportement dans la réalisation de la tâche. « Après je vais revenir dessus pour leur demander ce qui les a poussés à choisir. [...] Est-ce que c'est le dessin ? Pour voir comment ils appréhendent une page de lecture. C'est comme ça que je peux avancer dans la lecture. Parce que comme on a vu pour les documents administratifs, personne n'a vu [le niveau des titres]. Alors là vraiment, je vais mettre l'accent et aller de plus en plus en profondeur. » - Connaître les élèves par le biais des activités : les compétences et les lacunes. Ces informations permettent de réguler le dispositif d'apprentissage et de répondre au mieux aux besoins des élèves. « c'est là le côté difficile : gérer le groupe et en même temps prendre en compte de chaque personnalité, de chaque compétences. »

	<p>- L'enseignante module sa planification en fonction des élèves. Les premiers jours, elle prend également le temps de discuter avec eux s'ils en ressentent le besoin. Par exemple, la discussion du mardi après-midi sur le ressenti des élèves d'être en classe spécialisée n'était pas prévue. Un élève a engagé la discussion et l'enseignante a poursuivi. (Après cette discussion, le jeudi matin, les élèves osent plus donner des réponses et demander à lire. Est-ce une conséquence ? Nous discutons de cette hypothèse.)</p> <p>- Elle tient compte des demandes, des besoins des élèves dans la mesure du possible. Si elle peut être attentive pour intervenir en amont c'est mieux. C'est une manière de les respecter. Par exemple, un élève demande à changer de place, car il ne se sent pas à l'aise où il est. L'enseignante l'autorise à se déplacer.</p>
<p>Est-ce qu'il y a une raison à travailler aux pupitres ou autour des tables vu qu'ils sont en petit groupe ?</p>	<p>- L'organisation de la classe est étudiée. A chaque endroit, la position des élèves et de l'enseignante est différente. Les interactions enseignant-élève ou élève-élève ne sont pas les mêmes.</p> <p>« [Autour des tables], ils sont quasiment coude à coude. Des fois, ils s'embêtent, là il y a cet inconvénient, sinon pour apprendre les nouvelles notions, ça, ça les rassure. Parce que bien sûr, ils peuvent guigner sur le voisin, qu'est-ce qu'il a fait. Là, c'est pas grave, parce qu'on aborde une nouvelle notion et on est tous à peu près au même niveau même si certains vont plus vite, mais ça les rassure. [En revanche,] je vais encore desserrer les pupitres. Les uns contre les autres ça sert à rien. Là, c'est vraiment le moment de concentration où chacun doit assumer ses propres compétences ou son groupe de compétences, donc, se retrouver face à son problème. »</p> <p>« quand ils sont là, à leur pupitre, je suis en face, c'est voulu. C'est à ce moment là que je donne des informations. Donc moi, je suis debout, je domine. Eux, ils sont là, face à l'enseignant, face à l'autorité. C'est pas un moment d'échange, c'est pas un moment convivial, mais un moment où il faut se concentrer et écouter. [...] Tandis que quand on est en conseil de classe, ici, on est autour d'une table, c'est un moment d'échange, je suis assise au même niveau qu'eux et parmi eux. Donc, la position autour de la table c'est libre. Chacun peut s'asseoir où il veut. S'il y en a un qui aimerait se mettre à côté de moi et bien il est libre de choisir, tandis qu'un autre ne viendra jamais. [...] On fait partie d'un même lieu. Et on essaye de travailler ensemble bien sûr, quand il y a les leçons de math ou de français par exemple (elle montre le tableau noir). Mais c'est un lieu où vraiment on est presque d'égal à égal, on partage quelque chose.»</p>
<p>De manière générale, le premier jour de rentrée on accentue plus au niveau de la relation peut-être ? On peut dire comme ça ?</p>	<p>- Non seulement le premier jour, mais les premiers jours. Il est important d'apprendre à connaître ses élèves par le biais de diverses activités et des discussions.</p> <p>« [Ainsi] « si je me lance vraiment comme une page vierge, je me dis « bon, on verra bien » c'est au feeling et ça marche mieux. »</p> <p>« Là on a quasiment rien fait. Juste comme ça, j'ai une vague idée de la lecture. Ils sont rentrés et ils ont dit « on n'a rien fait ». [Il s'agit de] regarder où c'est attrayant, écrit. [...] Mais là, il y a eu un moment de graphisme et écrire leur prénom et des moments où ils doivent se concentrer mais très progressivement dans la semaine. Et là, maintenant, on démarre.»</p> <p>- Les élèves doivent aussi pouvoir s'approprier le lieu-classe pour qu'ils y trouvent leurs marques. Le premier jour, l'enseignant leur a demandé de choisir une place en ayant l'unique contrainte de laisser asseoir devant les plus petits. Cette place est ensuite personnalisée par l'élève.</p>

	<p>« Au moins là, ils ont écrit de leur propre écriture, ils ont peiné dessus, ils ont choisi la couleur. C'est leur signature. Et moi, je tiens à ça. C'est leur signature, c'est eux, c'est leur identité qu'ils ont plaquée là, sur les pupitres. C'est personne d'autre qui leur a imposé une sorte de couleur ni une sorte de police. Moi j'aurais pas aimé « toi tu te mets là, ton nom est écrit là ». Ce serait dommage. »</p> <p>- L'enseignante préfère se faire appeler maitresse que par son prénom. Elle en donne une raison culturelle : la hiérarchie est importante et le prénom est la partie personnelle d'une personne. Certains élèves l'appellent par son nom de famille malgré elle.</p> <p>- Le vouvoiement est une manière d'instaurer une distance relationnelle.</p> <p>- Les enfants ont de la difficulté à réguler cette distance alors c'est à l'adulte de les aider. « Soit, ils sont trop familiers [soit] ils sont très loin et ils n'osent pas entrer en contact. Alors, il y a le vouvoiement et le nom comme ça [...] ils savent à quoi s'en tenir. Et puis aussi, parce que les enseignants du cycle nous ont dit que les élèves se montrent trop familiers. [...] Alors, je leur explique le pourquoi. Je leur explique ça « et aussi pour vous préparer à votre vie d'adulte plus tard. Vous n'allez pas tutoyer et taper sur l'épaule de votre patron. Ou bien vous allez en stage ou en apprentissage, apprenez déjà. Il y a ce respect, moi, je vous respecte et vous, vous me devez le respect. » »</p>
<p>En début d'année, il faut tout de suite prendre les choses en main dès que ça dégénère un petit peu ?</p>	<p>- Instaurer le cadre et insister que les élèves le respectent permet à tout un chacun de mieux savoir où et comment se situer l'un par rapport à l'autre.</p> <p>- La voix et les gestes accentuent l'état d'esprit de l'enseignante. « Comme ça ils savent, quand c'est oui, c'est oui et quand c'est non, inutile de revenir en arrière.»</p> <p>- Si les habitudes sont prises dès le début, il ne faut pas perdre de temps à y revenir dessus longtemps. C'est comme pour l'apprentissage d'un sport. « On n'est pas en colère, eux non plus et puis le pli se prend beaucoup plus facilement plutôt que de laisser aller, puis, subitement un beau jour on n'en peut plus et on pousse des cris : « eh ça va pas ! » »</p> <p>- Si elle commence à crier, c'est trop tard. Cela signifie qu'elle aurait dû intervenir avant. Et elle perdrait « de crédibilité auprès [des élèves], à leurs yeux. » « Ils vont trouver tous les trucs et ils sont très doués pour ça, pour trouver la faille »</p> <p>- Les élèves ont besoins de sentir que le cadre est clair est rassurant : « Quand ils passent à l'acte comme ça, quand ils sont très violents [...] c'est leur propre angoisse qui [« dit » :] « mais moi j'arrive pas à me contrôler. J'attends que l'adulte me recadre. Mais, si lui aussi il panique ou bien il me laisse faire, alors qui va m'arrêter ». Et puis, là, ça dégénère [...] Et, toute l'année, c'est la discipline.»</p> <p>- Elle peut dire à l'élève ce qu'elle ressent quand il dérange tout le temps.</p> <p>- La rencontre avec les psychologues de l'école permet aux enseignants de discuter des événements difficilement gérables. La discussion s'oriente sur la compréhension de la situation et de l'action de l'enseignant.</p>

<p>Vous donnez une grande place à l'élève dans les apprentissages. Enfin, vous partez toujours de ce que disent les élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il est important de partir de ce qu'ils savent et de les mettre en réflexion pour ne pas attendre que tout savoir ou toute solution vienne de la part de l'enseignant. « C'est le fait de les faire réfléchir aussi. C'est pas toujours mâché par les adultes et donné par l'enseignant. C'est à eux aussi de prendre conscience [que] eux aussi peuvent avoir des idées. » - C'est une manière de mettre en avant les compétences des élèves, car bien souvent, ils ont une mauvaise estime de ce qu'ils savent. Ils pensent souvent que ce qu'ils font est faux. - A la question : pourquoi tu as écrit ça ? Les élèves pensent que la réponse est automatiquement fautive. Il faut les habituer à réfléchir dans les moments d'apprentissage. Cette question sert à l'enseignante pour comprendre le raisonnement de l'élève. Ce dernier peut être juste et l'enseignante peut le valoriser. - Importance de donner des encouragements en premier et reprendre ce qui est difficile ensuite. - L'humour aide à détendre l'atmosphère. Il faut cependant prendre garde de ce qui est dit et de s'en excuser si cela blesse ou dérange l'élève.
---	--

Annexe 3 : Extraits de l'entretien 2

Questions	Réponses de l'enseignante (sous forme de phrases succinctes) et citations.
<p>Au moment où vous aviez distribué les feuilles de mathématique, il y a un élève qui vous a posé des questions sur son cursus scolaire. Alors, je me demandais est-ce que c'est important de passer du temps à répondre à ce genre de questions ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En début d'année oui surtout quand il y a des élèves qui viennent de classe ordinaire. - Il y a la pression et les attentes de la part des parents. - Elle préfère atténuer les angoisses et répondre à leurs questions immédiatement plutôt que de laisser les élèves dans leurs interrogations générant des émotions. De cette manière, ils ne parviennent pas à se concentrer. - Par la suite, les élèves sont progressivement habitués à poser ces questions en conseil de classe. C'est un moment qui se déroule sur une durée définie. Pour y prendre part, les élèves doivent respecter certaines règles.
<p>Vous prenez des moments pour détendre un peu l'atmosphère comme vous dites, avec de la rigolade. Mais comment vous faites pour leur faire comprendre « que un moment on rigole, et puis, bon maintenant on travaille » ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'attitude, le comportement, la gestuelle et le discours changent. Ils signalent à l'élève qu'on passe d'un état à un autre. - Les élèves en difficulté scolaire sont souvent pris de panique devant la tâche d'apprentissage. L'humour sert à les détendre, faire descendre la tension. Elle leur explique la raison pour laquelle, elle a pris ce moment de détente. « je te laisse une fois puis la deuxième fois, c'est la fessée. » - La manipulation est très importante. - Il est indispensable de travailler une même notion dans des situations différentes pour favoriser le transfert des apprentissages. - Pour intégrer une notion, il faut la travailler plusieurs fois. « Sur le moment, [les élèves] sont rassurés, ils sont ensemble, en groupe on a compris tous ensemble. Mais, une semaine après, devant leur tâche individuelle, ils ne se souviennent plus vraiment. [Ainsi], il faut revenir sur les mêmes notions, revenir, consolider et vérifier, si c'est vraiment compris. » - Importance de prendre conscience que l'activité n'est pas facile et leur dire. « je sais qu'on a oublié, je sais qu'on a laissé tomber tout ça pendant les vacances. Ça va être plutôt flou, comme ça alors on va essayer de remettre ça en place. »
<p>J'ai remarqué que les élèves disent souvent « je sais pas » ou bien « c'est trop facile », « je suis fatiguée », ils baillent. Est-ce que c'est des attitudes qui sont représentatives ? Ou bien pas ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit d'une attitude d'élèves qui se placent face au savoir de manière différente. « Le « trop facile », c'est le déni de leurs propres difficultés. Donc, « je sais » de toute façon « je sais » et c'est les autres qui savent pas. Il faut le dire et le clamer haut et fort. [...] Tandis que celui qui dit le « je n'sais pas, je n'sais pas » et ben, il a peur. Alors, il préfère être une page blanche plutôt qu'une page couverte d'erreurs. Voilà, c'est les deux attitudes opposées. Et puis, tout le reste c'est les doutes, l'incertitude, est-ce que j'ose avancer une réponse même si elle est correcte mais j'ose pas dire, parce que les autres vont me critiquer là-dessus. Ils vont peut-être me gronder... ça c'est les intermédiaires, c'est les petites nuances entre deux. Et puis, effectivement, il

	<p>y a aussi essayer de répéter les réponses des autres. »</p> <p>- Il est indispensable de freiner les élèves dits plus impulsifs et inciter les autres à s'exprimer « Alors je leur ai dit « écoute, j'aimerais bien que tu vas plus lentement, que tu réfléchisses à ce que tu dis. Je ne veux pas que tu répondes avant les autres comme ça, mais en profondeur. Ralentis le rythme. [...] Peut-être que d'autres savent aussi alors laisse les répondre. Peut-être qu'ils vont aussi t'apprendre quelque chose. [...] Alors, il faut pousser les uns et freiner les autres. Et effectivement, j'ai vu l'élève (E6) qui dit jamais rien, qui n'ose pas, et ben, quand on lui laisse le temps, il a beaucoup de réponses correctes. »</p>
<p>Vous avez expliqué qu'un élève qui ne termine pas l'activité, il restera à la récréation ?</p>	<p>- La charte de l'école permet de garder les élèves en punition à la salle des maîtres pendant la récréation.</p>
<p>Une fois on discutait et vous m'aviez dit « ben quand on enseigne, finalement on est seul face au groupe ». Vous pouvez m'en dire un peu plus ?</p>	<p>- Un enseignant est physiquement et matériellement seul face au groupe. « des clans et un groupe [...] peut être très fort contre l'enseignant qui, physiquement, lui est tout seul. Et quand [les élèves] sentent que l'enseignant, il n'arrive plus à juguler le flot d'agitations, [ils profitent]. On est vraiment impuissants, mais matériellement impuissants et [...] il faut éviter ça mais à tout prix, ne jamais laisser cette situation dégénérer à ce point-là. Parce que là, il n'y a plus aucun respect. [Et] puis, psychologiquement. Il faut être sûr de soi, de ce qu'on avance, pour que eux, ils se sentent en sécurité. »</p>
<p>L'organisation est importante ?</p>	<p>- L'organisation et la planification de la journée et de la semaine doivent être prêtes. L'enseignante pose aussi un cadre pour que tout un chacun s'y retrouve. L'enseignant prépare des activités de régulation ou pour l'élève qui avance plus vite que les autres. Ceci facilite la gestion des imprévus. « [En effet, les élèves] sentent aussi l'angoisse alors leur propre angoisse monte parallèlement. Alors « qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'on fait » et puis nous [on dit :] « attends, attends, je ne sais pas, je ne sais pas » alors on est mal. Alors là, il faut vraiment être prêts, la journée commence il faut que dans notre tête déjà on sache où on va et qu'est-ce qu'on a à faire. »</p> <p>- Poser un cadre dès le début de l'année évite que le chaos s'installe et que l'enseignant crie. « dès le départ, il faut montrer qu'on est capable d'aller jusqu'au bout et pour tout, autant du côté agréable que du côté sanctions. »</p> <p>« il faut aussi montrer qu'on peut se tromper, mais surtout ne pas tricher ou promettre des choses qui ne peuvent être tenues à nouveau, car ils le ressentent. »</p>

<p>Du point de vue du matériel que vous utilisez, par exemple, des fiches que ce soit en français ou du matériel en math, par ce que vous utilisez, vous essayer de répondre à certaines demandes des élèves ou certains désirs ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elle cible les activités rassurantes et qui permettent d'observer l'élève. - L'idée est d'entrer progressivement dans les apprentissages. « On cible tout de suite les activités, qu'on appellerait rassurantes, les opérations. Alors, là, ils vont tous foncer dedans. Il n'y a pas besoin de chercher, il n'y a pas besoin de réfléchir. On sait ou on sait pas. C'est tout. Donc là, ça les rassure au départ. On aborde comme ça petit à petit des notions, rappeler des notions. Puis ensuite, partir dans des activités de recherche qui les mettrait entre guillemets en danger. Parce qu'ils risquent la plupart du temps de tomber à côté. Alors, [les activités rassurantes] ça leur permet aussi de dire « ah mais oui, ça je sais, ça j'ai appris mais j'ai oublié ». » - Dans des moments d'apprentissage, l'enseignante incite les élèves à se mettre en réflexion. - Partir des connaissances des élèves pour activer la notion travaillée. Il s'agit de leur montrer qu'ils savent et que le savoir vient d'eux. Ils ne doivent pas toujours attendre que l'enseignante leur explique tout. - Il y a toujours des élèves qui aident à faire avancer le savoir et d'autres moins. L'important est que tout le monde puisse suivre et que les élèves ne croient pas qu'ils en n'ont pas les capacités. « il y en a peut-être deux ou trois qui se rappellent et les autres ils suivent. Mais, le fait est qu'à la fin de la leçon, il y a tout le monde qui a pu suivre. Là j'ai estimé que là, j'ai gagné la partie. »
<p>Est-ce que dans la classe, il y a des élèves qui vous font rappeler à des anciens élèves que vous avez eus ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La problématique fait penser à d'autres élèves mais pas l'élève en soi. « La problématique et la façon d'aborder la connaissance comme ça « alors ça, ça oui, c'est un petit peu comme lui, comme elle. Des fois, on peut ré-appliquer entre guillemets la même méthode, des fois, ça marche pas du tout. C'est toujours par tâtonnements. Il n'y a pas des règles comme ça bien précises $a + b = c$ non pas du tout. Alors ça, on travaille avec un matériel vivant donc, rien n'est sûr. [...] Effectivement, en cours d'année, c'est pas du tout ce qu'on pensait au départ la plupart du temps si on reste ouvert. » - La systémique amène l'enseignante à garder un esprit ouvert aussi. - Discuter avec l'ancien enseignant de l'élève permet d'avoir des informations au sujet des punitions qui n'ont pas marché. Il est inutile d'abonder dans le même sens. En allant dans le sens contraire : « ça déstabilise l'élève et là, il se découvre. »
<p>Alors comment elle doit être finalement cette relation qu'on établit avec ses élèves ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pour elle, de manière générale, un enseignant est comme un funambule : S'il met trop de distance dans la relation, il est « la personne qui dit « je suis le savoir » et puis ça s'arrête là. » « Alors, il faut trouver le juste milieu entre justement on est assez chaleureux, on est surtout... je pense assez ouvert. Pouvoir leur faire comprendre que l'on est à l'écoute de leurs problèmes et de leurs angoisses. Savoir que c'est vrai, c'est vrai que c'est difficile telle chose que l'on va aborder, [...] il y a ce côté convivial, chaleureux mais quand même, il faut toujours rester les rênes en mains. »

	<ul style="list-style-type: none"> - L'humour fait partie de ce côté convivial : « mais vous savez cette fiche là, je l'ai faite avant vous. Je l'ai faite pour avoir le corrigé. Et je me suis cassé les dents et j'ai passé des heures là-dessus et j'ai rien compris ». Et quand eux, ils ont trouvé, ils disent, « mais maîtresse, c'était facile ». » - Grâce à l'effectif d'élèves, l'enseignante connaît mieux leur problématique et... « on se laisse avoir par le côté affectif [et] on se laisse un petit peu endormir. » - L'enseignante fait attention de garder toujours son rôle. « rester assez objectifs pour se dégager un petit peu de cette relation et on ne voit plus quel est notre rôle et puis, on va vraiment tout mélanger. [...] C'est très dangereux. » - On ne peut instaurer une relation égale à tous les élèves. Chaque élève est différent et demande des attentions diverses. Il y a des élèves auxquels elle va devoir prendre des précautions pour s'adresser à eux. « Il a toujours mis une grande distance autant dans la relation que dans les connaissances. » - D'autres demandent à ce qu'elle leur parle de façon plus directe. Avec les élèves plus difficiles d'un point de vue du comportement, il faut majoritairement faire attentions aux mots et aux gestes adoptés : faire attention aux réactions instinctives. - Elle entreprend toujours une réflexion sur sa pratique professionnelle pour comprendre ce qui ne fonctionne pas, ce qu'elle pourrait changer pour que ça marche. C'est une démarche qui devient inconsciente quand elle est pratiquée constamment. - Elle entreprend une réflexion sur les problématiques des élèves pour comprendre comment les aider. - Il faut tout de même rester modestes.
--	---

Annexe 4 : Activités et organisation sociale de la semaine

-  Les références aux vidéos sont écrites sous une forme abrégée. TV1 : Transcription vidéo 1 ; TV2 : transcription vidéo 2 ; TV3 : Transcription vidéo 3 ; TV4 : Transcription vidéo 4 ; TMN : Transcription de mes notes.
-  Le jeudi après-midi et le vendredi n'ont pas été filmé. Les informations inscrites relèvent uniquement de mes notes qui ont été prises grâce à la grille d'observation.
-  L'enseignante fait de la différenciation lorsqu'elle se dirige vers chaque élève et lorsqu'ils travaillent en groupe (moins) en leur apportant des aides selon leur besoin. C'est pourquoi je n'ai pas pris le soin de le marquer constamment. J'ai noté la différenciation effectuée lorsque l'enseignante adoptait un matériel différent pour un élève en particulier.

	MARDI	JEUDI	VENDREDI
Matin	<p>9H00-9h40</p> <p>TV1 A leur pupitre <i>Présentation</i></p> <p><i>En collectif :</i> Accueil et présentation du rôle de l'enseignante et des élèves la classe. Présentation du matériel qui se situe dans les pupitres et des disciplines qui vont être abordées. Elaboration de l'entête des cahiers.</p> <p><i>En individuel :</i> Ecriture des entêtes des cahiers. L'enseignante passe entre les rangs pour s'assurer que tout soit correctement écrit.</p>	<p>8h00-9h40</p> <p>Dans les vestiaires <i>Discussion sur le rangement</i></p> <p>L'enseignante fait remarquer le désordre qu'il y a dans le vestiaire. Les élèves rangent. Elle fait remarquer que les affaires coutent et c'est à eux de les respecter. Les sacs de plastique ne sont pas admis pour les affaires de gymnastique. Elle leur propose d'acheter un sac pas cher en leur donnant le lieu d'achat ainsi que la marque.</p> <p>A leur pupitre <i>Mise en train</i></p> <p><i>En collectif :</i> Partie administrative : récupération des fourres. L'enseignante les félicite. Explication du déroulement de la matinée. L'enseignante prend le temps de rassurer les élèves.</p> <p>Autour des tables Compréhension de texte</p> <p><i>En individuel :</i> Les élèves prennent connaissance du texte en lecture silencieuse.</p>	<p>8h00-9h40</p> <p>A leur pupitre <i>Discussions diverses mise en train</i></p> <p><i>En collectif :</i> Présentation du programme de la semaine définitif. Discussion au sujet des dangers de la piscine. Discussion concernant les devoirs.</p> <p>Autour des tables <i>Discussion pour calmer les peurs d'un élève</i></p> <p><i>En collectif :</i> La classe aurait dû commencer l'activité de mathématique mais un élève a posé des questions concernant la division spécialisée. Il a montré ses craintes face à cette division et son envie de réintégrer le parcours ordinaire. L'enseignante prend le temps d'y répondre tout en atténuant les craintes des autres également.</p>

		<p><i>En collectif :</i> Travail sur la compréhension de texte. Des questions sont posées après une première lecture individuelle. D'autres seront posées pendant la lecture collective. Ensuite, le texte est séparé par rôles et il est lu par les élèves deux fois, en changeant les lecteurs.</p> <hr/> <p>TV4 A leur pupitre <i>Questions de compréhension</i></p> <p><i>En individuel :</i> Les élèves découvrent les questions seuls et ils y répondent. L'enseignante intervient peu. Différenciation : un élève termine après cinq minutes. Elle lui donne la suite des questions.</p> <p>Autour des tables <i>Discussions autour des questions</i></p> <p><i>En collectif :</i> Le groupe passe en revue les questions et il fait un travail sur la compréhension de consigne. L'enseignante cherche à comprendre comment les élèves qui n'ont pas effectué ce qui était demandé ont interprété les consignes.</p>	<p><i>Activité de mathématique</i></p> <p><i>En collectif :</i> Première activité : travail portant sur la différence entre un chiffre et un nombre. L'enseignante utilise une activité du classeur de mathématique sur laquelle sont inscrites l'écriture chinoise, égyptienne et romaine.</p> <p>Deuxième activité : test : les élèves lisent à leur tour le chiffre proposé par l'enseignante.</p> <p>Troisième activité : les élèves écrivent les chiffres qu'elle leur dicte à l'aide d'un compteur. (Un carton est doté de languettes numérotées. Les élèves écrivent le chiffre en bougeant les languettes. Le chiffre apparaît dans des petits rectangles entaillés.) Ils utilisent aussi les petits cubes pour se représenter le nombre indiqué.</p> <p>Différenciation : Une élève ne comprend pas la différence entre 84 et 804. L'enseignante lui donne des petits cartons carrés sur lesquels sont inscrits des chiffres. Elle lui dicte des chiffres qu'elle doit composer. L'élève finit par comprendre et réintègre le groupe.</p>
	Récréation	Récréation	Récréation
	<p>9h40-11h30</p> <p>A leur pupitre <i>Entête des cahiers et organisation de la classe</i></p> <p><i>En individuel :</i> Le groupe termine l'écriture de l'entête des cahiers. L'enseignante continue à passer entre les rangs.</p>	<p>9h40-11h30</p> <p>Suite du travail sur les consignes.</p> <p>Autour des tables <i>Activités de mathématique</i></p> <p><i>En collectif :</i> Présentation des diverses activités de mathématique à choix.</p>	<p>9h40-11h30</p> <p>Autour des tables <i>Restitution des feuilles de mathématique de jeudi matin</i></p> <p><i>En collectif :</i> Les élèves constatent leurs erreurs. L'enseignante dit à chacun ce qu'elle a remarqué concernant leurs savoirs.</p>

	<p>L'enseignante explique l'organisation de la classe et l'emplacement du matériel à disposition des élèves.</p> <p>Autour des tables <i>Discussion autour de deux documents administratifs</i></p> <p><i>En collectif :</i> Les élèves prennent seuls rapidement connaissance du document. L'enseignante leur demande à quoi sert le premier document, ce qui s'avère difficile. Après un tour de table, ils lisent ensemble la feuille et font émerger ensemble sa raison d'être. L'enseignante s'assure de la compréhension des élèves.</p> <hr/> <p>TV2</p> <p>Le même travail est effectué pour le deuxième document administratif.</p> <p>A leur pupitre <i>Informations</i></p> <p><i>En individuel :</i> Les élèves recopient du tableau, les éléments manquants du dernier document administratif.</p>	<p>A leur pupitre <i>Réalisation des activités de mathématique</i></p> <p><i>En individuel :</i> Les élèves effectuent les activités de mathématique de leur choix. L'enseignante les aide si nécessaire.</p>	<p>L'enseignante s'intéresse aussi à la raison du choix des feuilles, ce qui les accroche, les intéresse. Une discussion est menée autour de l'importance de la concentration en lien avec les apprentissages.</p> <p><i>Discussion sur l'attitude inacceptable des élèves</i></p> <p>La discussion n'est pas prévue mais elle est nécessaire.</p> <p><i>L'enseignante distribue les feuilles de français de jeudi</i></p> <p>L'enseignante tente de comprendre ce que les élèves ont compris de leur activité, où ça bloque et la raison de ce blocage. Ils analysent à nouveaux les consignes. Ils donnent les réponses oralement.</p> <p>L'enseignante donne les consignes pour la correction.</p> <p>A leur pupitre <i>Correction individuelle</i></p> <p><i>En individuel :</i> Les élèves corrigent leur feuille mais ils interpellent sans cesse l'enseignante. Au début, elle les laisse travailler seuls.</p> <p>Autour des tables <i>Le règlement de l'école</i></p> <p>L'enseignante termine de lire les quelques règles restantes pendant que deux élèves terminent la correction du français.</p>
--	--	--	--

	Midi	Midi	Midi
Après-midi	<p>13h30-15h00</p> <p>A leur pupitre <i>Mise en train</i></p> <p><i>En collectif :</i> Discussion portant sur les affaires que les élèves doivent prendre à l'école (des pantoufles, les vêtements de piscine, etc.).</p> <p>Création de pancartes</p> <p><i>En collectif :</i> Explications et consignes pour le déroulement de l'activité. Chaque élève réalise une pancarte contenant son prénom. Elle figurera devant leur pupitre et elle sera utile en cas de déplacement de ces derniers et pour les remplaçants.</p> <p><i>En individuel :</i> Création de la pancarte personnelle. L'enseignante les aide et donne des conseils.</p> <p>Autour des tables <i>Jeu de mathématique</i></p> <p><i>En collectif :</i> Les règles du jeu sont lues par un élève et ensuite explicitées. Chaque groupe joue à son tour. Les autres écoutent et regardent pour s'assurer du bon déroulement. L'algorithme de l'addition et de la soustraction sont utilisés.</p> <hr/>	<p>13h30-15h00</p> <p>Autour des tables <i>Le règlement de l'école</i></p> <p><i>En collectif :</i> Discussion autour la notion de règles et de leurs nécessités. Chaque élève prend en charge la lecture d'une règle de son choix. Chaque règle est expliquée par les enfants.</p> <p>Fin de la vidéo 4.</p> <hr/> <p>TMN</p> <p>A leur pupitre <i>Réglage et pancartes</i></p> <p>Les gens de la mairie sont venus régler les chaises et les bureaux des élèves.</p> <p><i>En individuel :</i> Les élèves continuent les pancartes de leur prénom.</p>	<p>13h30-15h00</p> <p>Piscine</p> <p>Piscine avec une autre classe de division spécialisée. Les deux enseignantes animent la leçon en alternance.</p> <p>Première activité : libre. Les enseignantes constatent les compétences des élèves dans ce domaine pour pouvoir mieux s'adapter à leurs besoins. Deuxième activité : concours de vitesse. Les deux classes sont mélangées et les groupes sont hétérogènes et de même niveau entre eux.</p>

	<p>TV3</p> <p>Suite de l'activité. Les élèves se rendent compte qu'il n'est pas possible de poursuivre le jeu avec l'algorithme de la multiplication.</p> <p><i>Discussion autour de l'algorithme de la multiplication</i></p> <p><i>En collectif :</i> Chaque élève s'exprime au sujet de ses connaissances concernant cet algorithme.</p>		
	Récréation	Récréation	Récréation
	<p>15h15-16h00</p> <p>Autour des tables <i>Discussions diverses</i></p> <p><i>En collectif :</i> Discussion concernant le cortège qui n'est pas bien fait.</p> <p>Discussion au sujet du ressenti des élèves face à leur scolarité en classe spécialisée. Chaque élève prend la parole et exprime également ses souhaits et projets à moyen-long terme.</p>	<p>15h15-16h00</p> <p>Autour des tables <i>Un problème à régler</i></p> <p><i>En collectif :</i> Une petite discussion s'anime au sujet d'un élève qui arrive toujours en retard en cortège. Les élèves donnent leur avis. L'enseignante décide de lui laisser encore une chance.</p> <p><i>En individuel :</i> Terminer les pancartes. Différenciation : Les élèves qui ont terminé peuvent faire soit un dessin, soit consulter un livre à leur place.</p>	<p>15h15-16h00</p> <p>A leur pupitre <i>Décoration des sous mains</i></p> <p><i>En collectif :</i> Explication et consignes. L'enseignante montre les sous mains réalisés les années précédentes pour donner un ordre d'idée à ses élèves de ce qui peut être fait.</p> <p><i>En individuel :</i> Les élèves réalisent à leur gré leur sous main.</p>
16h		Premier entretien	

Annexe 5 : Extrait de la TV4 : correction des activités de français

Autour des tables Mise au point collective

16.00

L'enseignante demande de prendre uniquement le crayon rouge.

E : Qui n'a pas fini ? Les deux et toi.

E7 : Ils sont trois.

E : Voilà. Ils sont trois. C'est pas grave. On va voir où est-ce que ça pose problème, où est-ce que c'est trop facile, est-ce qu'on va passer à l'étape supérieure ou bien on va devoir aller plus lentement. Ça, ça dépend tout de vous. Alors, E1 a fait ça rapidos en 5 minutes. Alors lui, c'est Speedy Gonzales. Il va à toute vitesse mais par contre, j'ai vu, tu ne lis pas les consignes.

E1 : Pourquoi ?

E : (Elle imite quelqu'un qui lit vite.). Attention, parfois on se trompe. Alors, je préfère que vous preniez plus de temps pour lire et comprendre qu'est-ce qu'on nous demande qu'est-ce qu'on doit faire.

18.40

L'enseignante reprend chaque question pour travailler la compréhension des consignes. Elle leur fait remarquer les éléments de la consigne permettant de comprendre ce qu'elle sollicite de faire. Ensuite, elle demande aux élèves comment ils ont procédé pour répondre. Pour la première consigne, trois élèves ont écrit des phrases du texte au lieu de mettre dans l'ordre les phrases de l'exercice. L'enseignante veut tenter de comprendre comment ils ont procédé et comment ils ont interprété la consigne.

21.30

E : Et toi qu'est-ce que tu as écrit ?

E2 : Je me suis trompé.

E : Mais, lis ce que tu as écrit.

E2 : Hum. (Il sourit et semble gêné.)

E : Vas-y. (E2 lit la phrase.) Qu'est-ce que tu as compris qu'il fallait faire. (E2 ne répond pas. Il y a un grand silence.) Mais, ce n'est pas grave mais pourquoi tu as écrit cette phrase là ? J'ai pas saisi, tu vois ? (E2 ne répond pas. Il y a un silence.)

E2 : Je croyais qu'il fallait écrire ça ici.

E : Tu croyais qu'il fallait prendre une phrase du texte et l'écrire ?

E2 : Oui.

E : C'est pas grave, c'est tout. Où est le problème. C'est la première fois, c'est bon. Donc, est-ce que tu crois que tu arrives à remettre le texte ?

E2 : J'savais pas qu'il fallait remettre les lettres dans l'ordre.

E : C'est ça. Les phrases sont toutes mélangées, car elles ne suivent pas l'ordre du texte.

(...)

E : Et toi.

E3 : Moi, j'ai mis... (Il lit une phrase du texte.)

E : Et qu'est-ce que tu as compris toi ? Pourquoi tu devais écrire cette phrase ?

E3 : Ben, j'avais cru, je pensais que c'était la réponse.

E : Oui, mais où est la consigne d'après toi quand tu as fais cet exercice. Qu'elle est la consigne qui te dit que tu dois copier ça ?

E3 : Ben, j'sais pas.

E : Non, ça ne veut rien dire je ne sais pas. T'as copié cette phrase là, pourquoi ?

E3 : Ben, j'ai copié cette phrase parce que je pensais que c'était la bonne réponse.

E : Oui, mais où est la question, où est la consigne ?

E3 : Là. (Il la montre. Il commence à la lire et l'enseignante l'interrompt en lui demandant de lire uniquement la fin.) Retrouve l'ordre.

E : Et c'est l'ordre ?

E3 : Non.

E : Donc, tu t'es précipité ? T'as pris la conclusion là. La fin de l'histoire je crois. (...) Maintenant tu sauras retrouver l'ordre ? Tu sauras comment te corriger ? (L'élève acquiesce de la tête.) Et toi E9 ?

E9 : Ben, moi j'ai marqué... (Il lit la phrase.)

E : Et pourquoi tu as écrit ça ?

E9 : Parce que je croyais que c'était comme ça.

E : Et cette phrase d'après toi, elle se situe où dans le texte ? Au début ? Alors t'as pris la première phrase et tu t'es dit qu'elle manquait alors tu l'as écrite ? (Il reste silencieux.) Parce que pourquoi tu as écrit cette phrase là ?

E9 : Parce que je croyais qu'il fallait écrire ici et ensuite faire, ensuite faire... (Il reste silencieux.)

E : T'inquiète pas E9. Je ne suis pas en train de dire que ce que vous avez fait c'est mauvais. J'essaye de comprendre pourquoi certains ont écrit une phrase. Mais c'est pas grave ça, si vous n'avez pas classé tout de suite. Peu importe. (La cloche sonne.)

E3 : Moi, j'avais pas compris a, b, c, d. Moi j'avais pas compris. (L'enseignante hoche la tête pour acquiescer ce qu'il dit.)

E : Ben, j'ai bien vu, j'ai bien vu que je vous laisse un peu seuls pour voir comment vous vous débrouillez. C'est tout.

[...]

Récréation

Autour des tables

Fin de la mise au point du travail de le français.

26.58

E : Tu comprends ça E3 et E9, si vous vous êtes trompés, c'est pas grave.

E9 : Ca, je sais.

E : Mais je vous laisse, vous vous trompez une fois, la deuxième fois... (Elle secoue la main pour donner une fessée.)

és : La fessée. (Tout le monde rigole.)

E1 : Vous tirez les oreilles à moi mais...

E : A toi, oui.

E9 : Oh non, pas mes oreilles (Il rigole).

E3 : Et puis, vous tapez avec quoi ?

E : La batte à clous.

(...)

E : Et la première fois E1 c'est tirer les oreilles, la deuxième fois c'est accroché au plafond par les oreilles.

Après ce moment de plaisanterie, la classe reprend l'activité en cours. L'enseignante continue de demander aux élèves ce qu'ils ont marqué. E5 a écrit d'autres lettres tels que le « v » et le « p ».

E : Mais moi j'aimerais comprendre c'est tout. Faux ou pas faux ça, ça m'est égal. Qu'est-ce que tu as compris toi. D'où sort ce « p » d'où sort ce « v ». Pour toi qu'est-ce que ça veut dire ?

E5 : J'sais pas.

E : Encore ? Le mot maudit (Rigole). Interdit de dire ça. Est-ce que t'as fait am stram gram pic et pic ? (Plaisante)

E5 : Oui.

E : C'est vrai ça ?

E5 : Ouais.

E : Ou là là. (Elle bouge la main comme pour donner les fessées.) E5, toi c'est pas une fois toi c'est la première fois une fessée.

(E7 s'est trompée en mettant la lettre « r ». Elle a su le justifier, car une lettre était mal écrite et elle pensait que c'était un « r ».)

30.

E : Alors le fait est qu'il va falloir relire. Donc, je vois déjà ce que vous avez compris et pas compris. Je ramasserai tout à l'heure et je regarderai. Et on reprendra ça plus tard. Alors, ici deuxième question.

E1 : Mais on n'a pas corrigé.

E : Non, je viens de dire. Je regarde d'abord comment vous avez fait pour faire l'exercice.

Le même travail sur les consignes, la compréhension des élèves et leur manière de procéder est effectué pour les autres exercices. Certains se sont avérés plus difficiles que d'autres tels que les questions à choix multiple. Les élèves se sont précipités pour entourer la bonne lettre en rouge. Les questions qui demandent des vrai/faux comme réponse sont plus habituelles. Les élèves trouvent facile, mais ils se sont fait piéger par la tournure des phrases. L'enseignante valorise devant toute la classe une stratégie adoptée par E2. Il a eu raison de prendre le temps de lire parce qu'il y a des pièges. L'enseignante reprecise qu'elle veut savoir comment ils ont fait et ce qu'ils ont compris ou pas. Elle relève également que la majorité des élèves ont sauté la deuxième question. L'enseignante explique à nouveau que les élèves doivent prendre le temps de lire tout ce qu'il faut faire.

La suite de la correction n'a pas été enregistrée.

Annexe 6 : Extrait de la TV4 : discussion après les activités de mathématique

E : Bien, comment vous avez trouvé ces fiches de math ?

és : Bien, facile.

E : Comment était ce travail, très facile pour les uns, très difficile pour les autres.

(L'enseignante interroge chaque élève. Pour E8, E7, E9 c'était bien, ils ont bien aimé et c'était à leur niveau. Pour E6 et E5 c'était moyen. Pendant ce moment, les élèves sont calmes.)

E : Par contre vous deux (E6 et E5) vous avez pas beaucoup avancé. Et toi monsieur ?

E2 : J'ai bien aimé.

E : J'aimerais, je viens de te donner un coup demain, j'aime bien travailler avec toi, mais j'aimerais que quand je sens que tu es prêt à travailler tout seul, il faut que tu puisses te prendre en main et travailler tout seul. Je viens vers toi, je te donne un coup de main toujours, mais quand je tourne le dos, tu dois continuer. T'es d'accord ? Et je reviens toujours. J'te lâcherai pas dans la piscine comme ça tout seul. Alors, essaye d'avancer.

(Pour E4 c'est facile. Pour E1 c'est « très très très facile » dit-il. Il se fait interrompre par E8 et E7 qui parlent en même temps.)

E : Oh, oh. Je vous demande d'écouter les autres pendant que les autres parlent. Ça c'est le moindre signe de respect. E1 est en train de répondre alors, j'aimerais entendre sa réponse quand même.

E1 : Ben, c'était très très facile sauf le dernier.

E : Tu t'es attaqué à un gros morceau là. Tu t'es attaqué au dernier. Pour moi c'était la page la plus difficile effectivement. Et, là, je te félicite pour ton travail. Ce matin pour le français, t'as été rapide, concentré. Ou, peut-être un petit peu moins. Mais les math ça a été. J'ai vu les trois et les filles vous étiez très concentrés et E9 aussi très concentré. Je vous félicite pour votre travail. Toi (E1) on entend que du mauvais sur toi, t'as prouvé que quand tu t'y mets vraiment ça va très bien. Je compte sur toi pour continuer. Quand t'as fini, tu peux donner un coup de main aux autres. D'accord ? Est-ce que tu es d'accord de jouer la locomotive ?

E1 : (Il ne dit rien et il sourit. Il semble gêné)

E : Et toi E3.

E3 : moyen.

E : Combien de fois tu es venu me demander de l'aide et combien de fois tu as fait ça au hasard sans comprendre ce que tu fais.

E3 : Après j'ai compris.

E : Et j'aurais bien aimé si tu m'avais dit ça, je ne comprends pas. C'est tout simple. Lui (E2) il m'a dit, moi je ne sais pas comment je fais. Et ben j'essaye de trouver le moyen d'être adapté à votre niveau, pour vous donner un coup de pouce pour vous expliquer. (...) Mais, si vous ne dites rien, « Ah ouais les autres ils foncent, ils foncent, moi je fais la même chose », moi je ne sais pas si vous avez compris ou pas compris. Vous comprenez ça ? E6, il faut absolument que tu arrives à dire, moi je n'ai rien compris. J'ai besoin d'un coup de pouce, tu vois ? C'est simple mais si tu restes là, « oui, oui, j'arrive c'est bon », je ne sais pas qu'est-ce qui coince, qu'est-ce que tu ne comprends pas, qu'est-ce qui fait que t'es bloqué comme ça. (Il acquiesce par un mouvement de tête.) Je compte sur toi pour m'aider parce que tu vois, là, je ne peux pas t'aider si je ne sais pas et E3 aussi. Vous avez le même problème. Tu ne dis pas. Tu crois que remplir, remplir c'est ça qui est bien ?

E3 : Non.

E : Alors, dites surtout, « là je n'arrive pas. J'ai pas compris, je ne sais pas ce qu'il faut faire ». Comme ça je peux vous expliquer et puis je peux voir ce que vous n'avez pas compris tout de suite. C'est bon ?

Annexe 7 : Extrait de la TV3 : moment de discussion

(E3 dit des bêtises, fait rigoler ses camarades. L'enseignante lui fait une remarque, puis il lui pose une question.)

E3 : Mais c'est quand que je vais aller chez M1 ?

E : Mais, c'est maintenant qu'on doit aller discuter pour toi. Tu crois qu'on t'a oublié ? Du tout. Alors, j'attends de toi plus de sérieux. D'accord ? C'est bon ?

AD : Oui.

[...]

E : Et puis toi E1, qu'est-ce que tu attends de cette année ?

E1 : Ben, comme E10.

E : C'est-à-dire j'ai pas compris.

E1 : Ben, il faut bien que je travaille comme ça je vais en classe normale.

E : Ah que tu aimerais retourner en classe normale ? Le plus vite possible ?

E1 : Oui.

E : A voilà, et pourquoi ? Qu'est-ce que ça te fais comme impression de venir dans cette classe ?

E1 : Ben, c'est comme si (silence) je ne travaillais pas bien.

E : Comme si c'était une punition ?

E1 : Ouais, voilà.

E : Et les autres, qu'est-ce qu'ils disent tes anciens copains ?

TE1: Ben, ils disent rien. Ils disent que c'est dommage que t'es pas avec nous.

E : Ouais, voilà. Alors, j'espère que tu ne vas pas vivre cette année comme une punition. Et que tu vas voir la différence.

E1 : Mais si je travaille bien et puis après j'vais en classe normale, mais où ?

E : Alors ça je ne peux pas te répondre pour le moment. Tu vois, il faut qu'on voit déjà comment tu vas passer cette année scolaire, comment toi tu travailles, comment toi, tu te sens. Le plus important pour moi, mon projet c'est toi, comment je vais te faire avancer rapidement. Tu comprends ? Le but c'est pas que tu retournes ou non en classe spécialisée, ou en classe ordinaire l'année prochaine, mais le but est que tu comprennes ce que tu dois faire et ce que tu fais, ce que tu apprends. Est-ce que ça reste ou est-ce que ça rentre par une oreille et ça ressort par l'autre ? [...] Parce que je crois, je comprends la peur que vous avez entre toi, ta maman, et tout et ta famille. Demande à E11 ton grand frère, comment il a vécu, parce qu'il a été ici dans cette classe et chez M3, demande lui. Est-ce que c'était si mauvais, est-ce que c'était bien, j'en sais rien. Et comment toi tu pourrais faire pour profiter de cette chance non, comment on pourrait dire, de cette occasion qu'on te donne là, maintenant.

17.32

E : Et puis toi E2. Quand on t'a dit que tu allais en classe spécialisée, comment tu as eu ça, comment tu as reçu la chose.

E2 : Ben, j'ai dit, je ne veux pas, je ne veux pas aller en clas...se spéc, spécialisée. (Il coupe les mots. Il n'arrive pas à les prononcer d'un coup.)

E : Et pourquoi ?

E2 : (Silence) C'est parce que, c'est parce que si je vais en classe normale, ben je vais bien apprendre à lire et à écrire et tout.

E : Et pourquoi tu t'es retrouvé ici d'après toi.

E2 : Ben, j sais pas bien lire.

E : Seulement ça.

E2 : Non, j sais pas bien lire et écrire.

E : Mais toi est-ce que tu arrives bien en math toi ?

E2 : Ben ça c'est dur, parfois j'arrive pas, c'est pas facile.

E : Et qu'est-ce que tu crois, comment tu imagines la classe spécialisée ?

E2 : (Silence) Normal, non pas normal.

E : Ce que tu as vécu là, déjà aujourd'hui. C'est vraiment nul ou bien ça va, c'est pas trop horrible.

E2 : Ca va.

E : Ca va pour toi, c'est pas trop... Parce que c'est sûr que, le jour où vous avez dit que vous irez en classe spécialisée, vous avez entendu des choses...

és : Non.

E2 : Oui.

E3 : Ils ont dit : « T'es bête ».

E8 : T'es stupide.
E1 : Il y a encore un autre mot mais c'est un vilain mot.
E : Alors non.
E8 : E1, il faut surtout pas dire.
E : Mais moi je vous dis tout de suite que je ne vois pas d'enfants stupides ou bêtes dans cette classe. Je vois juste des enfants qui ont besoin d'un peu plus d'aide. Et vous, votre but c'est quoi ?

20.00

E1 : Moi c'est de bien travailler.
E8 : Moi aussi.
E1 : Pour retourner en classe normale.
E : A la fin de cette année ?
E1 : Ouais, eu non.
E : Je ne sais pas. Qu'est-ce que vous espérez vous, tout à la fin de cette année, fin juin ?
E4 : De passer en classe normale.
E : Toi en fin juin t'aimerais passer en classe normale. Voilà, toi c'est ton but. Et toi ?
E3 : Moi, euh, moi travailler bien, passer en classe ordinaire, et puis travailler, toujours travailler pour aller ensuite au cycle, après au collège et puis après à l'université.
E : Ouahou, ça c'est un gros projet. Et puis qu'est-ce que tu aimerais faire quand tu deviendras grand ?
E3 : Je ne sais pas euh, militaire.

(...)

E : Et toi E6, ton but à la fin de la fin juin c'est quoi ? (E6 hausse ses épaules.) Quoi, c'est quoi. Tu as décidé de dormir ? Tu vas prendre des vacances toute l'année. Tranquille pénard. Tu sais pourquoi ? Parce qu'il a envie de rester avec moi. (Les élèves rigolent.) C'est bien ça, non ? Monsieur M..ou. Toi, tu ne sais pas ? Est-ce que tu aimerais aller en classe ordinaire comme les autres, je ne sais pas.

E6 : Non, en classe ordinaire, il y a trop de monde. (Tout le monde rigole.)

E : Mais là, je rigole mais il a raison. Il y a trop d'enfants. Vous (E1 et E2) qui sortez de classe ordinaire, est-ce qu'il y a une grande différence ?

E1, E2 : Oui. (Avec conviction.)

(...)

E : Si tu devais choisir, est-ce que tu, qu'est-ce que tu choisiras le mieux. Une classe ordinaire où il y a beaucoup d'enfants ou ici ?

E1 : La classe ordinaire.

E2 : Beaucoup.

E3 : Classe ordinaire.

E : E1 oui mais, pourquoi classe ordinaire ?

E1 : Parce qu'il y a tous mes copains, on s'amuse des fois.

E3 : C'est tout ?

E2 : On s'amuse pas dans l'école.

E : On s'amuse mais où, dans les classes, durant les heures. (Les élèves rigolent.) ein, ein.

E1 : Non, pas dans les classes.

E : Mon petit doigt, mon petit doigt, tu le vois là ?

E1 : Non pas en classe, à la récréation.

E : (...) mais à la récréation, maintenant, qui t'empêche d'aller jouer avec eux ?

E1 : Personne.

E : Alors ne me fais pas croire n'importe quoi mon petit chouchou.

E1 : Oui, mais j'aime pas la classe spécialisée.

E : Oui mais ça c'est toi.

E2 : Personne aime la classe spécialisée.

E : Si, moi. (Les élèves rigolent.)

(...)

E : Qui c'est qui t'a mis en classe spécialisée d'après toi ?

E1 : Le directeur ?

E : Non.

E1 : M2 ?

E : Non toi. (Certains élèves dont E8 le disent en même temps que l'enseignante.) (...)

E1 : Moi.

(...)

E : Donc tu vois, réfléchis un petit peu à ce que tu dis.
E1 : Oui mais j'sais pas mais je préfère la classe ordinaire.
E : Mais oui, mais j'espère bien que tu vas y retourner, mais tout dépend de toi.

24.32

E : Et puis, toi E7.
E7 : Ca va.
E : Quoi ça va ou ça va pas.
E7 : Un petit peu déçue. (Elle parle doucement.)
E : Mais pourquoi, qu'est-ce que tu espères toi, pour toi fin juin ?
E7 : Retourner dans les classes ordinaires. (Elle parle doucement.)
E : Pourquoi, dans quel but ?
E7 : Ben, pour pouvoir mieux travailler.
E : Mais ici tu travailles très bien par exemple. Alors, où est le problème ? (E7 ne répond pas mais E1 prend la parole.)
E1 : Ben, si elle travaille bien pourquoi elle va pas en classe ordinaire.
E : Il faut avancer plus vite.
E1 : Là, ils travaillent mieux que nous ?
E : Vous allez constatez ça fin juin peut-être. (Elle s'adresse à E7.) Parce que toi tu entends encore des termes comme ceux d'avant, comme ça ou pas ?
E7 : Non.
E : Mais t'es triste quand même, t'es déçue d'être en classe spécialisée ?
E7 : Euh, oui. (Elle le montre aussi avec un hochement de la tête.)
E : Ce que tu aimerais c'est d'être dans les classes ordinaires.
E7 : Mm, oui.
E : Et est-ce que tu penses que tu serais capable d'être dans une grande classe avec beaucoup, beaucoup d'enfants ?
E7 : (Silence) J sais pas.
E : Ca, on va voir ça dans le courant de l'année ensemble. (E1 intervient et dit des choses pour faire rire. L'enseignante le regarde mais n'intervient pas. Elle poursuit sa discussion et ne lui prête pas attention. Puis, d'autres élèves dérangent et rigolent. Elle se retourne vers E3, E2, E1 et E4.) Est-ce que quand vous parliez, est-ce que E7 vous a interrompus ?
E : Non.
E : Alors, je ne répète pas une deuxième fois. E3. C'est déjà la deuxième remarque. La punition c'est tout près pour toi alors attention. Et toi (E1), aussi. Je n'hésiterais pas une minute. Vous allez rester là et vous allez bosser. (...) J'aimerais écouter E7, E8 et les autres. On vous a laissé vous exprimer mais maintenant c'est les autres.
E (E1) : T'es pas tout seul. Je pense qu'il y aurait encore pas mal de choses qu'elle pourrait dire. Elles sont tristes, elles sont déçues, elles peuvent le dire aussi.
E(E7) : Alors, j'espère qu'on va pouvoir avancer, avancer et j'espère pouvoir répondre à ta demande. Peut-être pas fin juin mais peut-être une autre année où tu te dis « Mais bien sûr que j'y arrive comme les autres. » C'est ça mon but avec toi. C'est de te prouver que toi tu en es capable.

28.25

E : Et puis, toi E8 (L'élève rigole). Qu'est-ce que tu fais en classe spécialisée, moi je ne comprends pas ? (Elle sourit)
E8 : (Elle sourit.) C'est parce que j'ai des problèmes en lecture et en écriture.
E : Hein, hein et en math tu te débrouilles bien ?
E8 : Oui assez.
E : Ah bien bravo. Et puis ton but c'est quoi ?
E8 : Retourner en classe ordinaire.
E : Et pourquoi ?
E8 : Parce que j'aimerais bien faire un métier que j'aime.
E : Et parce qu'on est en classe spécialisée ça veut dire qu'on est coincé ?
E8 : Non, un petit peu mais pas beaucoup.

(L'enseignante lui explique qu'elle peut aller encore au cycle et rejoindre à ce moment le parcours ordinaire pour exercer son métier. C'est un projet qu'elle peut envisager.)

E : Je pense que toi c'est une question de panique et d'organisation surtout chez toi. Alors, je pense et j'espère pouvoir te donner les moyens de t'organiser et de te dire « Oh mais oui, c'est facile, mais maîtresse ». (...). Alors si toi, E7, E8 et les autres vous travaillez, je ne crois pas que ce soit un projet déraisonnable.

E8 : Et en plus de ça, j'étais dans une classe dans laquelle tout le monde me détestais, donc j'étais bien contente de venir en spécialisée.

E : C'est toi qui as dit qu'il y avait trop d'enfants ? Et pourquoi on te détestait ?

E8 : Parce que certains n'arrêtaient pas de me critiquer comment je travaillais et comment j'écrivais.

31.22

E : Ah oui, et je crois que vous avez tous eu ça. Qu'on vous critiquait comment vous travaillez et comment vous écrivez.

E1 : Non, moi s'ils me disaient ça, moi je les tape.

és : Moi aussi.

E8 : Ouais, mais à 16h.

E : Est-ce que vous avez encore besoin de faire ça, de fonctionner comme ça si on vous disait ça maintenant ?

E1 : Non, parce que c'est mes potes et si un dit ça les autres le tapent.

E : Oui mais, réfléchis si tu as besoin encore d'utiliser ça aujourd'hui et dès demain, d'utiliser les poings à chaque fois qu'on me dit quelque chose. On peut s'exprimer autrement, par des mots. Mais, je suis sûre que vous avez tous eu des critiques.

E2 : Ah oui, oui. (Avec conviction.)

[...]

32.11

E : Et toi E5, quel est ton but jusqu'à fin juin ?

E5 : Moi en tout cas ce que je voulais être c'est pompier.

E8 : Ah c'est le deuxième métier que je voulais être.

E6 : Ah mm, mm, mm.

E : Quoi toi aussi ?

E6 : Non. (Tout le monde rigole.)

E : T'as qu'à demander à la cheffe pompier là(E8). Mais pour fin juin qu'est-ce que tu espères, rester en classe spécialisée, ça te convient ou bien aller en classe ordinaire comme les autres ?

E5 : Retourner en classe ordinaire.

(E8 fait remarquer que, pour être pompier, il faut faire deux métiers.)

E : Oups, alors, tu dois choisir encore un autre métier.

E5 : Alors, policier.

E8 : Et alors tu vas être tout le temps sur l'ordinateur.

E5 : Youpi, j'adore l'ordinateur.

E : Ils sont aussi sur les routes.

E7 : Policier c'est aussi un métier dangereux.

(...)

E : Donc, tu sais ce qu'il t'attend. Le cycle, le collège, la matu et après la formation. (Elle bouge les mains pour dire que c'est pas facile.) Donc, il faut foncer.

E8 : (Rigole.) La même chose que moi.

E1 : Mais, il peut oublier parce que la police ils font beaucoup de choses.

E : Mais de quoi tu parles. « Mais il peut oublier », de quoi tu parles. Mais lui s'il le veut et que c'est ça son objectif et il veut essayer d'atteindre son objectif, il peut foncer. D'ici fin juin, il peut te dépasser, il peut travailler très bien. Tout dépend de chacun d'entre vous.

E8 : Si tu voulais faire pompier, il y a des cours tous les mardis.

E : Comme E8. Tu peux t'inscrire déjà.

E5 : Je préfère attendre. (Rigole.)

(E8 explique le programme à suivre et lui souhaite bonne chance pour la piscine, pour les abdominaux et pour les pompes.)

36.42

E : Et toi E9 quel est ton objectif ?

E1 : Ben faire concierge. (Avec une mimique, l'enseignante lui demande de cesser.)

E9 : Ben, retourner en classe ordinaire comme les autres. Et puis, mon métier c'est électricien.

E : Ou, là. Ça c'est intéressant. Et puis, pourquoi tu aimerais retourner en classe ordinaire ?

E9 : Parce que je préfère plus.

E : Plus quoi ?

E9 : Travailler plus.

E : Travailler plus quoi ?

E9 : Les maths, ben, il faut apprendre.

L'enseignante résume ce qui a été dit.

37.20

E : Donc, si j'entends bien. (E3 est recroquevillé sur sa chaise. L'enseignante le regarde mais il répond « quoi ». Elle lui demande de s'asseoir. Il s'accroche au dossier de la chaise et continue à répéter « quoi » pendant que l'enseignante continue à le regarder.) Quand t'es comme ça, que tu dis quoi, quoi, quoi ça prouve que tu es gêné.

E3 : Mm.

E : Et pourquoi tu es gêné.

E3 : Je m'ennuie.

E : Mais si tu t'ennuies, tu peux retourner à ta place. Et pourquoi tu t'ennuies d'après toi ?

E3 : J sais pas. (Il commence à « mâcher » son t-shirt.)

E : Réfléchis, j'attends.

E3 : J sais pas.

E : Alors qu'est-ce que tu espères faire en classe ordinaire ?

E3 : Ben, travailler.

E : Le travail ça commence là, dans ton attitude, dans ta position. Tu crois qu'en classe ordinaire on s'assied comme ça ?

E3 : Non.

E : Tu crois qu'on s'adresse à un adulte à ta manière ? Quoi, quoi, quoi, tu parles comme ça ?

E3 : Non.

E : Alors assieds toi comme il le faut déjà.

E3 : Mais je suis assis.

E : Non là tu es vauté. Alors la classe ordinaire ça commence là. Je ne cois pas que tu aies saisi.

39.33

E : Ce que j'entends de tous, c'est qu'il y a un désir de retourner en classe ordinaire. De travailler, de vous montrer vraiment à la hauteur. Mais ce que vous oubliez c'est que ça commence là, maintenant dans votre attitude. (Elle montre du doigt ceux qui ne sont pas bien assis et ils se redressent immédiatement.). C'est dans votre attitude qu'on voit si vous êtes tout de suite un élève ou pas. Si vous êtes là pour travailler ou pas. Je comprends, il y a beaucoup de souffrance, il y a des désirs, mais il y en a beaucoup qui s'illusionnent. Aller en classe ordinaire ça veut pas dire seulement bosser, travailler, travailler, bosser et je réussis. Non, ça veut dire qu'on change d'attitude déjà et qu'on change dans notre tête déjà.

E8 : Il faut aussi écouter la maîtresse et pas lui couper la parole.

E : J'espère bien. Je crois que ça c'est déjà une bonne chose, vous avez fait un bon pas si vous avez compris ça. (Elle s'adresse à E3) Mais si c'est pour te faire remarquer, t'agiter alors... (Elle s'adresse à toute la classe) Mais je suis la première à vous faire passer en classe ordinaire si vous jouez le jeu avec moi. Je vous donne la matière et vous apprenez ce que je vous demande d'apprendre. Et, vous vous respectez les uns les autres. Parce que là, les garçons, vous ne respectez pas le reste du groupe. Quand eux ils parlent, vous interrompez, vous parlez, non ça, ça va pas. Et désormais, je vous sépare les deux (E2 et E1), les trois (avec E3) impossible de vous faire rester ensemble. Vous ne travaillerez jamais ensemble, vous ne ferez jamais équipe tant que vous ne comprendrez pas que ça c'est un groupe. On est en groupe, on n'est pas deux par deux. On ne fait pas un clan contre les autres mais on est ici neufs individus, avec moi dix et on fait partie du même bateau et quand le bateau coule, on rame tous ensemble. [...] On ne se moque pas. Parce que je vois déjà ce matin, il y a des petits ricanements comme quoi machin il fait moins bien.

E1 : Mais c'est pas ça moi je fais...

E : Non.

E (Elle reprend son discours) : La seule personne que je peux critiquer ici dans cette classe c'est moi. Parce que je suis la seule à n'être jamais sortie de cette classe. Ça fait trente ans que je fais toujours le même programme. Banzai. (Elle explique que tous ses élèves s'en vont mais elle, elle reste là. E8 tente de donner une explication à ceux qui n'ont pas compris. Un élève intervient mais je ne parviens pas à saisir ce qu'il dit.) E8, E8 on va le bâillonner (Rigole). (L'enseignante parle de l'autre élève en s'adressant à E8.)

E8 : Vous faites ce que vous voulez c'est votre classe (Rigole).

E1 : C'est quoi bâillonner ?

E : Je te l'expliquerai quand tu seras grand. (Tout le monde rigole) Quand j'aurais trouvé déjà une.

E8 : Une corde.

E : Passez mon rouleau de scotch. (Un grand bruit)

E5 : Oups aïe. (Tout le monde rigole. Sa chaise s'est dévissée.)

E : E5, il faut maigrir. (Tout le monde rigole. L'enseignante explique que les gens de la mairie ne sont pas encore venus visser les chaises.)

J'ai eu un problème avec la caméra lorsque E4 parlait. C'est pourquoi il ne figure pas dans la discussion.

Annexe 8 : Extrait de la TV1 : lecture de documents administratifs

(La classe discute au sujet de ce qui est demandé par les documents administratifs. Ils lisent ce qui concerne le médecin traitant et les informations qu'ils doivent écrire.)

1.10.40

Ils tournent la feuille. E1 lève la main. L'enseignante lui dit, « encore lui ? A toi E2. » Pour E2 un médecin traitant c'est la pharmacie. L'enseignant tente de le faire raisonner en lui posant des questions pour diriger sa réflexion. Puis, elle donne la parole aux autres pour s'exprimer à ce sujet. Elle interroge E6 ou E9, car ils parlent peu. La définition émerge progressivement. Suite à cela, elle demande aux élèves qui ne savaient pas expliquer s'ils ont compris. Elle mime une situation chez le médecin. Elle finit par apporter des éléments supplémentaires qui favorisent la compréhension.

E : E8 bravo. C'est quelqu'un qui t'ausculte, qui t'observe et qui dit où est-ce que tu as mal. Aux cheveux, (tout le monde rigole gentiment.) Aux cheveux ou aux ongles ou à quoi ?

E5 : A la tête ?

E : Un médecin traitant c'est la personne qui vous suit depuis tout petit, comme tu disais (E4), le pédiatre, c'est le médecin des petits. C'est un docteur ou une doctoresse. Vous avez un monsieur ou une dame

(...)

1.13.00

E : C'est quelqu'un qui vous connaît et qui sait par exemple pour E6 qu'il ne peut pas manger les arachides.

E3 : C'est quoi les arachides ?

E : C'est la famille des cacahuètes. Alors tout ce qui est, alors vous faites attention...

és : On sait.

E : Les autres le savent mais vous faites attention, tout ce qui est, si vous lui offrez, des bombons machin comme ça, des chocolats (...).

E6 : Lire l'emballage.

E : Voilà, il faut absolument qu'il sache ce qu'il y a dedans. Parce que sans cela, il fait de grosses allergies. Et puis qu'est-ce que, qu'est-ce qui t'arrive si tu manges sans savoir ?

E7 : de l'asthme.

E : De l'asthme ou bien quoi encore. Comment ça se manifeste ?

E6 : Ben, je passe une nuit blanche. (Il commence à jouer avec sa feuille.)

E : Einh, à ce point là ? Ou là, là, mazette.

E7 : C'est marrant.

E : Mais, attends, attends, pose ta feuille. Et puis ça fait des rougeurs, t'arrives plus à respirer ? Ca fait quoi ?

E6 : Mmmmm.

E : T'as déjà eu des crises d'allergies comme ça ?

E6 : Oui. (Il a sa main devant sa bouche)

E : Et puis, comment tu sens ça. Ca pique, ça gratte ?

E6 : Ca me pique la gorge et ça me donne envie de vomir.

E : Ou, là. Et puis tu arrives à respirer ou bien ça gonfle, ça gonfle et t'arrives plus à respirer ?

E6 : Non, j'arrive à respirer mais j'arrive pas à marcher.

E9 : A marcher ou à mâcher ?

E : Oui, c'est vrai à marcher ou à mâcher ?

E6 : A marcher.

E : A marcher ? (L'enseignante imite avec ses doigts sur la table un bonhomme qui marche. Elle fait rire E6 qui l'imité ainsi que d'autres de la classe. L'atmosphère semble plus détendue.)

E : Eu, tu tombes ? (Elle imite ce geste avec les doigts. E6 rigole et les élèves aussi.)

E1 : T'as pas de squelette ?

E : Non mais je ne sais pas.

E6 : J'arrive pas beaucoup à marcher mais quand j'ai rien je cours. (Il imite un bonhomme qui court à l'aide de ses doigts sûr la table.) et quand j'ai de l'asthme je marche comme ça. (Il montre à nouveau avec ses doigts.)

(...)

E : Pour lui, ce chapitre là, est très important. Le nom du médecin et son numéro de téléphone. Pour que si on observe quelque chose de grave on l'appelle tout de suite.

E6 : Non, on appelle le 1414. (L'élève se détend et donne un exemple pour rigoler. La maîtresse le laisse faire pour décompresser.)

E : A oui, on appelle le 1414.

E3 : Mais non on appelle la réga.

E : Carrément.

E6 : Comme ça après j'prends l'hélicoptère.

E : L'hélicoptère. Ein.. ein, ein, ein. (L'enseignante imite l'hélicoptère avec ses mains.)

E6 : Comme ça après je peux monter la haut en hélicoptère.

E : Alors E6, ciao, ciao.