UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2018

Open Access

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

Lien enseignant-élève et ses implications pour les apprentissages : étude des micro-gestes déclarés par des enseignantes spécialisées

Chevrey-Gossauer, Nathalie

How to cite

CHEVREY-GOSSAUER, Nathalie. Lien enseignant-élève et ses implications pour les apprentissages : étude des micro-gestes déclarés par des enseignantes spécialisées. Master, 2018.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110346

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Lien enseignant-élève et ses implications pour les apprentissages : étude des micro-gestes déclarés par des enseignantes spécialisées.

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT SPECIALISE (MESP)

PAR

Nathalie CHEVREY-GOSSAUER

DIRECTRICE DE MEMOIRE :

Madame Coralie DELORME

JURY :

Madame Greta PELGRIMS

Madame Marie-Laure DANALET

Genève, septembre 2018

UNIVERSITE DE GENEVE
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

RESUME

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'enseignement spécialisé, du canton de Genève, et s'intéresse spécifiquement au lien, à la relation enseignant-élève. A partir de la rencontre avec sept enseignantes, de regroupements de classes spécialisées, nous avons tenté de comprendre de quoi était faite cette relation, quels étaient les postures, les dispositions personnelles, les attitudes et les micro-gestes de l'enseignant qui permettaient de créer ce lien. Et enfin, savoir si la nature de ce lien avait un impact sur le plaisir de l'élève à venir à l'école et à s'engager dans ses apprentissages.

DECLARATION SUR L'HONNEUR

Genève, septembre 2018

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteure de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Nathalie Chevrey-Gossauer

« Tous les enfants ont envie de réussir. Chaque enfant a envie (…), de développer de bonnes relations avec les autres. Si l'on s'en souvient, on sera plus enclin à lui accorder le bénéfice du doute lorsqu'il a un comportement inapproprié. Au lieu de penser que l'enfant cherche à être difficile (…), mais ne sait pas vraiment comment s'y prendre par manque de savoir, de compétence ou de maturité. C'est à nous de l'aider pour cela » (Nelsen, 2012, p.378).

REMERCIEMENTS

Un merci tout particulier à Madame Coralie Delorme, directrice de ce mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils, son écoute, sa confiance et sa bienveillance. Son soutien, tout au long de cette recherche, a été précieux et nécessaire.

Merci également à Mesdames Greta Pelgrims et Marie-Laure Danalet d'avoir accepté d'être membres du jury.

Merci aux sept enseignantes qui se sont rendues disponibles pour cette recherche et qui ont accepté de jouer le jeu et de répondre à mes nombreuses questions.

Je désire également dire un immense merci à ma famille et mes amis, particulièrement à mon mari et à nos filles, pour leur patience, leur soutien et leurs encouragements. Cela m'a permis de conserver ma motivation et ma détermination durant ce long parcours de formation ; sans eux, je ne serais pas arrivée au bout. Nos nombreux échanges m'ont permis d'affiner ma réflexion, d'avancer pas après pas pour enfin finaliser ce mémoire.

Table des matières

1. INTRODUCTION **8**
1.1 Justification de la thématique du mémoire et posture personnelle *9*

2. CADRE CONTEXTUEL **11**
2.1 L'enseignement spécialisé dans le canton de Genève *11*
2.2 Les regroupements de classes spécialisées *12*

3. CADRE CONCEPTUEL **13**
3.1 Lien ou relation ? *13*
3.1.1. Définitions 13
3.1.2 La relation pédagogique 14
3.1.3 La relation enseignant-élève 16
3.2 Les besoins de l'élève *17*
3.2.1 L'élève à besoins éducatifs particuliers 17
3.2.2 Apprendre, une démarche évidente ? 18
3.2.3 Le sentiment de compétence et l'estime de soi 19
3.2.4 Des interactions positives et un sentiment d'appartenance comme soutien à l'apprentissage 20
3.3 Les postures et les gestes professionnels de l'enseignant *21*
3.3.1 Définitions 23
3.3.2 Les micro-gestes 25
3.4 Les dispositions et attitudes personnelles de l'enseignant *29*

4. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE **33**
4.1 Problématique *33*
4.2 Questions de recherche *34*

5. METHODOLOGIE **36**
5.1 L'échantillon d'étude *36*
5.2 Dispositif de recueil de données *38*
5.3 Démarche d'analyse des données *39*
5.4 Difficultés méthodologiques *40*

6. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS **42**
6.1 Les conceptions du lien et de la relation de l'enseignant spécialisé *42*
6.1.1 Le lien 42
6.1.2 La relation 45
6.1.3 Synthèse intermédiaire 48
6.2 Les postures, les micro-gestes, les activités de l'enseignant pour créer le lien *49*
6.2.1 Les micro-gestes de l'enseignant spécialisé qui créent le lien 50
6.2.2 Les dispositions et attitudes personnelles de l'enseignant spécialisé qui créent le lien 58
6.2.3 Les modalités organisationnelles de la classe 65
6.2.4 Synthèse intermédiaire 66
6.3 Les effets de la nature du lien *69*
6.3.1 Synthèse intermédiaire 73

7. CONCLUSION **75**

8. BIBLIOGRAPHIE **78**
8.1 Références bibliographiques *78*
8.2 Documents – Articles – cours *79*

9. ANNEXES **82**
9.1 Canevas d'entretien (Annexe 1) *82*

9.2 Entretien (Annexe 2) *85*
9.2.1 Retranscription de l'entretien de Marina 85

1. INTRODUCTION

Dans le domaine de la pédagogie scolaire, l'agir enseignant, son rôle, sa transmission du savoir, est beaucoup étudié et une multitude d'explications « d'ordre psychopathologique, d'ordre cognitif et métacognitif, d'ordre socioculturel, d'ordre pédagogique et didactique » sont proposées quand on parle de l'engagement dans les apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers (Pelgrims, 2007, p.9). Le contenu à enseigner, avec ses programmes, ses méthodes, son matériel, sa planification temporelle est une préoccupation importante aujourd'hui pour les enseignants, toutefois pouvons-nous penser qu'il réponde à tous les besoins d'un élève à besoins éducatifs particuliers ? L'une des particularités des activités d'éducation et d'enseignement s'inscrit dans la rencontre avec un enfant et dans le postulat, l'hypothèse, que celui-ci grandira seulement s'il est en relation avec autrui (Cifali, 2014).

Le contexte scolaire de l'enseignement spécialisé amène les enseignants à développer des postures, des dispositions et attitudes personnelles, des stratégies pédagogiques différenciées afin de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Et c'est à l'enseignant qu'appartient la responsabilité d'adapter, de créer une relation qui facilite ou entrave l'épanouissement de celui-ci (Gayet, 2007). « L'enseignant doit garder à l'esprit que grandir n'est pas de tout repos » et qu'il se doit d'être dans de bonnes dispositions et actif pour accompagner l'élève (Cifali, 2014, p.17).

La présente recherche est de nature exploratoire et porte, d'une part, sur le processus de création, de soutien, de transformation du lien enseignant-élève en contexte de regroupement de classes spécialisées (RCS) et d'autre part sur le repérage par les enseignants eux-mêmes d'éventuelles implications de ce lien sur les apprentissages scolaires de leurs élèves. Il s'agira d'analyser les dimensions rapportées et explicitées par les enseignants pour définir ce qui crée ce lien, tout en cherchant à établir d'éventuelles relations avec l'engagement des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers dans les apprentissages scolaires (Pelgrims, 2009).

Nombreux sont les auteurs à considérer l'enseignement comme un métier de l'Humain (Cifali, 2014), un métier constitué de relations et d'interactions (Perrenoud, 1999). Relations intersubjectives, interactions sociales, lien, rencontre, posture d'accompagnement, ou encore « juste distance » sont autant de termes et de concepts qui font référence à des acceptions spécifiques selon les contextes. Or, s'il n'est pas rare de les entendre ou de les lire dans un usage indifférencié, les enseignants spécialisés évoquent très souvent le concept de lien ou celui de relation à l'élève pour parler des dimensions intersubjectives inhérentes à l'activité d'enseignement et à celle de l'apprentissage. Peu de travaux abordent spécifiquement le concept du lien et ses effets sur l'activité d'enseignement et d'apprentissage en enseignement spécialisé, certains auteurs soutiennent tout de même l'impossibilité d'une mise à l'écart de cette dimension relationnelle dans l'enseignement (Clerget, 2012 ; Cifali, 2014, Postic, 2014). Or, de quoi ce lien est-il précisément fait ? Comment les enseignants spécialisés s'y prennent-ils pour le tisser ? Quelles postures adoptent-ils au quotidien dans l'action ? (Jorro, 1998 ; 2004). Certains gestes et/ou micro-gestes contribuent-ils à nouer puis à soutenir les premières mailles de cette relation ? (Duvillard, 2017).

Ce questionnement est par ailleurs sous-tendu par le postulat selon lequel la prise en compte par les enseignants des dimensions socio-affectives de l'activité d'apprentissage chez les élèves, d'une part, tout en cherchant à répondre à leurs besoins pédagogiques et didactiques particuliers, d'autre part, contribuerait à favoriser l'engagement de ceux-ci dans les tâches scolaires (Pelgrims, 2006, 2009).

Cependant, le fait de tisser des liens avec un élève de classe spécialisée, jour après jour, de l'accueillir là où il en est, parfois stigmatisé par des échecs successifs et porteur d'un parcours scolaire fait de ruptures, suffit-il à lui permettre, autant que possible, de s'engager sur la voie des apprentissages tout en construisant une trajectoire positive ouvrant sur un avenir encourageant ? (Pelgrims, 2006, 2009). Ce mode de faire leur est-il toujours favorable, quels sont les bénéfices que peuvent en retirer ceux-ci ? (Moll, 2007). Le lien permet-il de créer un espace du savoir sécurisant, structurant, qui n'inflige pas à l'élève d'avoir à (re)vivre des situations d'échecs, d'angoisse et de persécution (Cifali, 2014). L'école est, en effet, un espace d'expériences socio-affectives qui peuvent être bénéfiques aux apprentissages et à la motivation, mais qui peuvent aussi se révéler menaçantes et entraver l'implication et la réussite scolaire (Sanchez-Mazas, 2014).

Il y a autant d'enseignants que de manières de faire ; l'enseignement est un métier complexe qui demande un investissement important et qui engage la personne (Gayet, 2007). Ce travail de mémoire ne tente pas de trouver des réponses, mais plutôt d'éclairer ces questions, de voir si des tendances se dégagent au sein d'un même groupe professionnel. Nous tentons d'aller chercher, d'évaluer auprès des enseignants leurs postures en termes de lien avec leurs élèves et de mettre en évidence les attitudes qui leur permettent d'avoir du plaisir à venir à l'école et de s'engager dans les apprentissages. Il est évident que ce regard posé sur les postures et attitudes de l'enseignant n'enlève en rien et ne minimise pas toutes les autres approches tout aussi importantes. Il apparaît que le débat n'a pas lieu d'opposer l'une ou l'autre des approches, mais bien de les cumuler et de les assembler. Il s'agit de mettre en lumière l'influence ou non de ce lien, cette relation enseignant-élève, particulièrement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, dans un contexte de regroupement de classes spécialisées et dans quelle mesure il est conscient, absent, agit ou dénié par les enseignants.

Nous avons, afin d'en faciliter la lecture, décidé d'employer le masculin pour désigner les enseignantes et les enseignants spécialisés. De plus, nous avons pris le parti pour des questions rédactionnelles, de parler au singulier de l'élève à besoins éducatifs particuliers, même si évidemment comme le spécifie Moll (2007, p.77) « chaque être humain est unique, inscrit dans une histoire psycho-socio-familiale qui lui est propre, avec un prénom, un patronyme et une place dans la fratrie qui participent à son identité singulière ».

1.1 Justification de la thématique du mémoire et posture personnelle

Cette thématique trouve son origine dans les questionnements qui m'ont traversés à l'occasion de ma pratique de terrain, en tant qu'éducatrice spécialisée puis en tant qu'enseignante spécialisée. Actuellement, je finis ma quatrième année dans un regroupement de classes spécialisées de l'Office Médico-Pédagogique (OMP) et auparavant j'ai enseigné treize ans dans une classe d'internat éducatif pédago-thérapeutique du canton de Genève. J'ai aussi eu l'occasion, les dix années précédentes, de travailler comme éducatrice spécialisée dans ce même internat, en raison de ma première formation initiale en travail social, orientation éducation spécialisée.

Durant ces années d'expérience, l'aspect relationnel, le lien créé avec l'enfant ou l'élève à besoins éducatifs particuliers a pris une place de plus en plus importante. En effet, j'ai pu constater que la confrontation, la symétrie avec l'élève conduisent souvent à l'échec, c'est-à-dire à une dégradation de la relation. De même, j'ai remarqué qu'il est possible, avec un certain savoir-être, d'aborder certaines situations différemment, de chercher la coopération et

de trouver le moyen de collaborer avec l'élève pour qu'il se sente en sécurité. J'ai pleinement conscience que mon parcours professionnel dans l'éducation puis l'enseignement oriente sensiblement mon opinion et mon inclination pour les questions relationnelles.

Afin de mieux comprendre les implications de ce lien, de cette relation et de savoir quels sont les gestes, micro-gestes et postures développées par l'enseignant pour créer ce lien, nous allons tout d'abord exposer certains concepts en faisant le point sur les connaissances actuelles. Ensuite, nous porterons un regard sur les besoins de l'élève à besoins éducatifs particuliers pour appréhender son développement et ses besoins dans sa vie scolaire et sur les implications professionnelles de l'enseignant dans son agir. Dans un deuxième temps, nous présenterons et discuterons les résultats obtenus par la rencontre d'enseignantes spécialisées travaillant dans des regroupements de classes spécialisées du canton de Genève. Nous exposerons, dans l'intervalle, notre problématique et les questions de recherche qui ont guidé ce mémoire, ainsi qu'une description de notre démarche méthodologique. Pour clore cette recherche, une conclusion apportera un retour réflexif sur l'ensemble de ce travail.

2. CADRE CONTEXTUEL

Dans le but de contextualiser la recherche, il convient de présenter brièvement le cadre général de la scolarité obligatoire dans le canton de Genève en y situant l'enseignement spécialisé.

2.1 L'enseignement spécialisé dans le canton de Genève

Cette recherche porte sur les enseignants, enseignantes et élèves des classes spécialisées du canton de Genève, et plus particulièrement ceux et celles de l'Office Médico-Pédagogique (OMP). Cet office est une des cinq entités du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP)[1], chargé de prestations publiques, avec l'Enseignement obligatoire, l'Enseignement secondaire II, l'Orientation, formation professionnelle et continue et l'Office de l'Enfance et de la Jeunesse.

La mission de l'OMP[2] est d'aider

> Les enfants et les adolescents présentant des troubles d'apprentissage, des troubles psychologiques, des défauts de langage, des affections nerveuses, sensorielles ou motrices. L'office offre également une aide dans les cas de polyhandicap, de troubles sensoriels comme la cécité, ou de troubles complexes comme l'autisme. Il met tout en œuvre pour poursuivre sa mission de soins et d'enseignement spécialisé, de la manière la plus différenciée et personnalisée possible, et contribuer à l'éducation, l'instruction et la formation préprofessionnelle des mineurs du canton dont il a la charge.

L'OMP[3], prend en charge les élèves à besoins éducatifs particuliers entre 4 et 20 ans, pour leur offrir un enseignement spécialisé avec une « scolarisation et un encadrement adaptés », afin de pouvoir répondre à leurs importantes difficultés d'apprentissage et de développement. Une équipe pluridisciplinaire, variant selon les lieux (enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes, psychomotriciens, psychologues et médecins) accompagne les élèves dans leur parcours scolaire, dans le but de leur offrir un « programme d'apprentissage et de développement individualisé, qui tient compte de leurs particularités et de leurs besoins ». Le passage d'un enfant en enseignement spécialisé est obligatoirement fait en concertation avec les parents.

Pour remplir sa mission, l'OMP dans son pôle pédagogique, dispose de différentes structures : les Dispositifs d'Intégration et d'Apprentissage Mixtes (DIAMs), les Regroupements de Classes Spécialisées (RCS), les Classes Intégrées (CLI), le Dispositif Inclusif d'Enseignement Spécialisé (DIES), les Centres Médico-Pédagogiques (CMP), les Écoles de Formation Préprofessionnelle (EFP), le Centre d'Enseignement Spécialisé et de Formation Pratique (CESFP), les enseignants spécialisés et éducateurs détachés. Depuis quelques années, des équipes d'éducateurs sociaux (Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP), Dispositif d'Appui Educatif en Milieu Scolaire (DAEMS)) et des équipes pluridisciplinaires sont mises à disposition en milieu scolaire.

[1] *Informations repérées sur l'organigramme DIP, juin 2018.*

[2] *Informations repérées sur le site internet de l'État de Genève, DIP, organisation 2017 – 2018.*

[3] *Informations repérées sur le site « République et canton de Genève, Enseignement spécialisé ».*

2.2 Les regroupements de classes spécialisées

Dans la mesure où cette recherche a pour terrain d'étude, les regroupements de classes spécialisées (RCS), il nous semble pertinent d'expliquer leur fonctionnement. En juin 2016, lors de la passation des entretiens, ils étaient au nombre de 17 et comptaient environ une soixantaine d'enseignants spécialisés.

Les RCS sont localisés dans les écoles primaires de l'enseignement régulier du canton de Genève. Ils accueillent, majoritairement, des élèves venant de l'enseignement régulier, qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement (Pelgrims, 2007 ; 2009) et une minorité d'élèves en intégration provient des centres médico-pédagogiques (CMP*)*. Les élèves arrivant en RCS ont « besoin d'une ressource de pédagogie spécialisée ou de moyens spécifiques » pour avancer dans leurs apprentissages et leur vie scolaire (Pelgrims & Bauquis, 2016, p.75).

Chaque regroupement a son fonctionnement propre, mais l'organisation générale cible un enseignement différencié, individualisé, tout en faisant référence au Plan d'Étude Romand (PER). Toutes les modalités d'enseignement sont envisageables, avec une grande liberté de fonctionnement : projet classe, co-enseignement, décloisonnements ponctuels ou fixes au sein du regroupement ou avec l'enseignement régulier (Pelgrims, 2009).

Il n'y a pas de progression annuelle ni une « nécessité d'atteindre des objectifs à des échéances fixées par le rythme des évaluations certificatives » (Pelgrims, 2007 ; 2009). Les objectifs sont de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des élèves, de « créer ou recréer un désir d'apprendre » (Casanova, 1999) et de les soutenir dans la nécessité de venir à l'école et de s'impliquer dans les apprentissages ainsi que dans la vie sociale. Comme le spécifie Pelgrims (2009, p.137) « les enseignants spécialisés sont incités à définir des programmes éducatifs individualisés en fonction des besoins de chaque élève » et pour cela ils bénéficient d'une liberté de programme, soit une grande part d'autonomie laissée à leurs choix d'enseignement.

Actuellement, l'âge des élèves varie entre 6 et 13 ans, les degrés d'enseignement vont de la 2PH à la 8PH et le ratio moyen est de huit élèves pour un enseignant. Selon Pelgrims (2009), les groupes d'élèves sont de plus en plus hétérogènes : les parcours scolaires antérieurs, les niveaux de retard et de difficultés ainsi que l'adaptation scolaire sont très variables. Comme l'écrit Marsollier (2004, p.34), il s'agit de « prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et de rechercher des modalités de soutien personnel afin de répondre à leurs difficultés » et de faire bénéficier chaque élève d'un « regard différencié », de « sollicitations » et de « compréhensions » de l'enseignant face à ses difficultés dans les apprentissages scolaires.

Des intégrations dans l'enseignement régulier sont élaborées et réfléchies, tout en respectant les élèves dans leurs différences, dans leurs possibilités et leurs compétences.

Dans chaque regroupement, un responsable thérapeutique intervient, de manière différenciée, en participant aux synthèses et parfois aux entretiens de famille et il peut être amené à s'impliquer dans la vie scolaire de l'élève. Régulièrement, les élèves profitent, de cas en cas, de traitements thérapeutiques à l'extérieur de l'école, telle que la logopédie, la psychomotricité ou la psychothérapie. Au besoin, un transport scolaire peut être mis en place afin de faciliter le transport des élèves dont le domicile serait éloigné de l'établissement scolaire.

3. CADRE CONCEPTUEL

Dans le contexte de regroupement de classes spécialisées existant actuellement à Genève et dans celui de notre recherche, il nous paraît important de tenter de définir et de clarifier, dans un premier temps, les concepts de lien et de relation.

Nous verrons également quels sont les besoins d'un enfant, d'un élève dans sa vie scolaire, pour qu'il s'épanouisse, puisse entrer dans une démarche d'apprentissage et acquière les connaissances nécessaires à sa vie future.

Il s'agira enfin de s'intéresser aux différents gestes professionnels de l'enseignant, à savoir quelles postures, quels gestes, micro-gestes et quelles dispositions et attitudes personnelles il développe afin de répondre aux besoins de l'élève.

La littérature, sur laquelle se base cette recherche, n'est pas uniquement spécifique aux élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés dans une structure spécialisée, mais concerne tous les élèves du milieu scolaire primaire. En effet, la question du lien et de la relation dans l'apprentissage des élèves nous semble transversale et touche tous les élèves, nous avons donc élargi au champ plus large de l'éducation.

3.1 Lien ou relation ?

En préambule, il nous parait important de noter que la littérature utilise principalement le terme de « relation » pour évoquer les interactions entre l'enseignant et l'élève. C'est pourquoi nous allons nous référer au concept de relation tout au long de ce travail, en mentionnant, toutefois et en préambule, la définition du lien. Nous étudierons ainsi dans un premier temps les définitions données tant dans le langage commun que dans la littérature pédagogique, pour ensuite élargir ce concept de relation, en nous intéressant à deux types de relations mises en œuvre dans la vie scolaire (parmi d'autres) : la relation pédagogique et la relation interpersonnelle enseignant-élève.

3.1.1. Définitions

Le Petit Larousse (1993, p.600) définit le lien comme « ce qui lie deux ou plusieurs personnes », mais plus encore comme une action de « lier » qui inclut différents aspects du lien : celui qui « constitue un lien affectif entre des personnes, uni par un intérêt, un goût, un rapport quelconque », celui qui « attache par un engagement juridique ou moral » et celui qui « maintient dans un état de dépendance ».

Kaës (1994) parle du lien comme étant « la réalité psychique inconsciente spécifique construite par la rencontre de deux ou plusieurs sujets ». Le lien serait un « processus » entre plusieurs personnes, un « mouvement », « des représentations et des actions » afin de concrétiser des attentes, des vœux (Kaës, 2008, p.770).

Le terme relation, quant à lui, désigne le « lien, le rapport existant entre deux choses » ou une « personne avec laquelle on est en rapport » (le Petit Larousse, 1993, p.872).

Nous voyons donc que lien et relation ont en commun les notions de rapport, de rencontre ou encore d'union entre deux ou plusieurs personnes.

Dans son ouvrage, Wolf (2014) considère le lien comme une dimension primordiale dans la vie scolaire d'un élève et plus particulièrement chez l'élève en difficulté. Cet auteur considère en effet que le lien soutient l'élève dans la découverte de ses ressources en même temps qu'il favorise sa mobilisation. Il permet à l'élève de donner du sens à ses apprentissages et de ce fait, contribue à ce que celui-ci se sente plus à l'aise, voire prenne du plaisir à venir à l'école. Ce lien nécessite diverses attitudes professionnelles et personnelles de la part de l'enseignant, telles que l'écoute, la compréhension, l'affection, le respect et la confiance mutuelle. Selon Gayet (2007), le lien entre l'enseignant et l'élève est à privilégier, au risque toutefois de maintenir l'élève dans une « situation d'immaturité affective » (p.11) ; de ce fait, le lien doit exister de manière provisoire et ne pas perdurer tout au long de la vie scolaire de l'élève. En conséquence, une tension existe entre la nécessité de créer un lien enseignant-élève, pour que ce dernier grandisse et s'émancipe et qu'il puisse donner du sens à ses apprentissages (Weigand & Hess, 2007), et le besoin d'autonomie nécessaire à son développement personnel.

3.1.2 La relation pédagogique

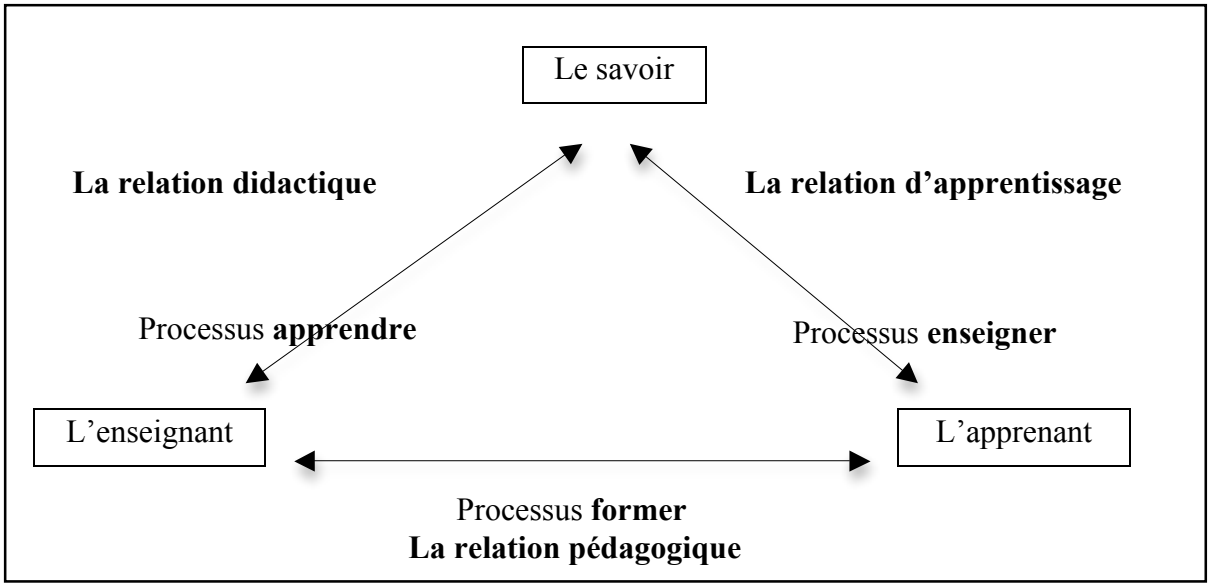
Dans le cadre de la classe, la relation est, elle aussi, considérée comme un aspect important du processus éducatif qui implique un rapport de confiance entre l'élève et l'enseignant (Weigand & Hess, 2007).

La relation pédagogique est considérée comme une somme de « phénomènes d'échanges, d'influences réciproques d'action et de réactions entre enseignants et enseignés » et d'un ensemble de « perceptions, de représentations, de projets actuels » (Frei, Kiss & Vuataz, 1974, p.15). Cette relation pédagogique se construit grâce à des moments individuels dont dépendent souvent les moments collectifs. Toutefois, il est important de souligner que la relation entre l'enseignant et les élèves ne peut aucunement se réduire à ce qu'il se passe en classe, mais est largement influencée par l'histoire de vie de chacun (Weigand & Hess, 2007).

De plus, selon Gayet (2007), la relation pédagogique implique une communication entre personnes de conditions différentes. Il est de la responsabilité de l'enseignant de la mettre en place en permettant l'épanouissement de l'enfant et cela implique qu'il s'engage de manière personnelle. La relation pédagogique est donc à la fois une « relation formatrice » (p.4) de l'enseignant à l'élève et une « relation affective » (p.4) de l'adulte à l'enfant.

Casanova (1999) va encore plus loin en estimant que la relation pédagogique est proche d'une relation initiatique. Tout en respectant et acceptant l'autre, il s'agit de le guider et de donner du sens à ses apprentissages. La transmission s'adresse à l'enfant dans sa globalité, et ne se limite pas à celle des savoirs ou à la mise en place de dispositifs pédagogiques.

Plusieurs auteurs, notamment Weigand & Hess (2007) ainsi que Peter Lang (2000), font référence aux travaux de Jean Houssaye sur la relation pédagogique et évoquent le triangle pédagogique (cf tableau ci-après). Il « est devenu un classique », « un modèle, au sens de modélisation, de compréhension du fonctionnement de la situation éducative » (Houssaye, 2014, p.7).



Triangle pédagogique de (Houssaye, 1988)

Jean Houssaye (1988, 2015) distingue trois « éléments » de cette relation : l'enseignant, l'élève (l'apprenant) et le savoir. Étant donné qu'une relation est un rapport entre deux personnes ou deux choses, le troisième élément doit être éliminé. Dès lors, il conclut qu'il existe trois fonctionnements dans la relation pédagogique : l'enseignement lorsque l'instituteur privilégie le savoir à l'élève ; la formation lorsque le maître s'intéresse davantage à l'élève qu'au savoir, de même que si l'élève privilégie sa relation à l'enseignant à défaut du savoir ; l'apprentissage lorsque l'élève investit le savoir. De plus, il précise que lorsque deux composantes du triangle sont utilisées le troisième « doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou » (2015, p.11).

Peter Lang (2000), quant à lui, reprenant ce triangle d'Houssaye, parle plus volontiers de postures qu'il classe en cinq catégories :

- La posture du savoir : l'attention de l'enseignant est portée sur ce qu'il enseigne et non sur l'élève. Le côté privilégié du triangle est le savoir.
- La posture d'enseigner : dans la situation où l'enseignant a été formé pour acquérir des connaissances, il les transmet et favorise donc le côté enseignant-savoir.
- La posture de former : cette posture engage le rapport enseignant-élève en stimulant des échanges entre les élèves. Il les aide à se servir de leurs connaissances acquises et à organiser de nouvelles. En établissant une relation pédagogique forte avec ses élèves, il devient l'animateur, l'accompagnant, le médiateur.
- La posture apprendre : dans cette situation, l'enseignant occupe la place du mort durant l'acte pédagogique en ayant, auparavant, mis en place des éléments d'apprentissages qui permettront de discerner ou de mettre en application des connaissances : il s'agit du rapport élève-savoir.
- La posture d'éduquer : l'enseignant accompagne l'élève pour qu'il apprenne à utiliser les ressources environnantes, à formuler ses besoins et à s'autonomiser dans son accès au savoir. « Il apprend à apprendre à l'étudiant » (p.4).

Postic (2014) explique que la relation pédagogique tend vers une relation éducative lorsqu'elle va au-delà de la simple transmission du savoir et implique « des êtres dans une rencontre » et « une aventure humaine » (p.9). Il définit la relation éducative comme étant un ensemble de liens sociaux, d'ordre cognitif et affectif perceptible. Elle est placée dans une large configuration, notamment dans les rapports sociaux au sein de « la classe, les rapports entre la classe, l'école, la société, les rapports des sujets au savoir et à la culture » (p.12). Il est important de souligner que lorsque la relation éducative est atteinte avec succès, elle est un « moment de spontanéité » et qu'elle ne peut en aucun cas être amenée par « la force ou la manipulation » (Weigand & Hess, 2007, p.8).

3.1.3 La relation enseignant-élève

Pianta (1999, cité par Fortin, Plante & Bradley, 2011, p.6) décrit la relation enseignant-élève « comme un processus dynamique » évoluant selon les situations et le temps, et comprenant plusieurs aspects. Fortin et al. (2011) complètent en mettant en évidence la difficulté de pouvoir isoler les sources d'influence puisqu'elles sont variées et qu'elles interagissent constamment.
De plus, d'autres éléments impactent sur la relation enseignant-élève. En effet, tout élève arrive en classe, chargé de son propre passé, avec des attentes, des attitudes et des comportements qui influenceront la relation avec son enseignant (Markus et al., 1985, Weinstein, 1983 dans Davis, 2003, cité dans Fortin et al., 2011). Les attitudes et les points de vue de l'enseignant agiront aussi grandement sur cette relation et sur la motivation que l'élève déploiera envers les apprentissages (Davis, 2003, cité par Fortin et al., 2011).

Carl Rogers (1984, cité par Wolf, 2014) a mis l'accent sur la nécessité à ce que l'enseignant établisse une relation d'individu à individu. Afin de permettre le développement des capacités d'apprentissage de l'enfant, il préconise principalement trois « qualités d'attitudes » indispensables :

- « La congruence (ou authenticité) » (p.5) est pour lui la plus importante. Dans cette posture, le maître entre en relation personnellement avec l'élève ; il reste lui-même.
- « La considération, l'acceptation, la confiance » (p.6) impliquent que l'enseignant ressente du respect pour les valeurs de l'élève.
- « La compréhension empathique » (p.6) signifie que le maître a la capacité de se mettre à la place de l'élève, à ressentir ses sentiments.

Ces qualités sont reliées à la « profonde confiance dans l'être humain et les possibilités de celui-ci » (p.5) que le maître doit ressentir envers les élèves.

Marsollier (2004) abonde dans ce sens lorsqu'il souligne l'importance de la qualité des relations créées. Celles-ci impactent l'aptitude de l'élève à apprendre, mais aussi à acquérir des valeurs humaines qui se répercuteront sur son comportement social. Howes (2000, cité dans Gaudrau, 2011) insiste aussi sur le rôle de la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève qui serait un levier important dans les apprentissages et dans la façon d'adapter le comportement en classe. Wolf (2014) ajoute que l'élève a besoin d'un enseignant qui se place en tant qu'individu et pas seulement en tant que « transmetteurs du savoir » (p.8). Il requiert de se sentir à l'aise avec son enseignant pour entrer dans une posture de travail. De ce fait, la relation enseignant-élève semble une condition indispensable à l'apprentissage.

Fortin et al., (2011) et André & Richoz (2015) s'accordent à penser que la relation enseignant-élève agit sérieusement sur la sphère scolaire et que les élèves participeront plus activement et feront plus d'efforts en fonction de la relation entretenue avec leur enseignant. Un constat fait dans les années 80 (Potvin, 1985, cité dans Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009) démontre déjà que les postures positives des enseignants favorisent l'intégration des élèves en difficulté.

Il est important de noter que cette relation s'établit et se construit à travers tout ce qui est vécu en commun, que ce soit les bons ou les mauvais moments et ceci dès les premiers instants dans la classe et au fil de l'année (Casanova, 1999).

3.2 Les besoins de l'élève

3.2.1 L'élève à besoins éducatifs particuliers

Dans les années 1990 apparaît la notion de besoins éducatifs particuliers. Une définition générale de ces élèves a été élaborée par Sturny (1997, cité par Büchel dans Chatelanat & Pelgrims, 2003, p.123), en accord avec la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) et avance :

> qu'un élève a des difficultés d'apprentissage, s'il se trouve dans une situation d'apprentissage peu appropriée (en fonction de conditions scolaires, extrascolaires et personnels), et ne peut satisfaire ainsi aux principales exigences de l'école ordinaire, ce qui l'amène à des échecs scolaires et à une surcharge psychique.

À l'origine, les besoins éducatifs, qualifiés de spécifiques avant de devenir particuliers, font référence à l'ensemble des moyens mis en œuvre dont les élèves pourraient avoir besoin pour atteindre les objectifs scolaires, accéder aux savoirs et participer à la vie sociale de l'école. Le terme « besoin éducatif particulier » est fréquemment utilisé pour nommer des individus en situation de handicap ou d'incapacité et ne correspond malheureusement plus à sa signification initiale (Pelgrims, 2012, 2016).

Borkowski & Day (1987, cité par Büchel dans Chatelanat & Pelgrims, 2003, p.124) différencient les « troubles de l'apprentissage » des « difficultés d'apprentissage ». Les premiers seraient d'ordre biologique tandis que les seconds seraient liés à des facteurs culturels, environnementaux ou économiques.

Depuis dix ans, un accroissement du nombre d'élèves présentés comme ayant des « difficultés d'apprentissage et de comportement » est constaté et de fait sont orientés vers des structures de l'enseignement spécialisé (Bless, 2004, cité dans Pelgrims, 2012, p.5).

Comme mentionné dans le cadre contextuel certains élèves à besoins éducatifs particuliers viennent dans les regroupements de classes spécialisées de l'OMP, car ils se retrouvent dans l'incapacité de suivre le cursus scolaire au sens où ils ne satisfont pas aux attentes cognitives de l'enseignement primaire régulier genevois. Ils n'ont pas les outils nécessaires pour progresser dans les apprentissages de manière sereine et efficace, et d'identifier les savoirs. Ces élèves vont bénéficier d'un enseignement adapté selon leurs compétences et les observations de l'enseignant (Bautier, 2007). Pour Moll (2007), la majorité d'entre eux sont en souffrance, ils sont remplis d'inquiétudes et d'échecs ce qui les empêche d'accéder aux apprentissages scolaires et de devenir des élèves à part entière.

Ces élèves commencent, pour la plupart, leur scolarité dans l'enseignement régulier et en raison de leurs difficultés d'apprentissage et/ou de comportement se voient réorientés dans des structures spécialisées (Pelgrims, 2007).

Pelgrims (2007) observe différents types d'élèves dans les regroupements de classes spécialisées, certains bien investis dans leurs tâches et d'autres moins disposés à s'engager dans les apprentissages. Ces derniers ont tendance à se retrancher dans des comportements divers, tels que l'agitation ou le silence. Apprendre peut conduire l'élève à adopter des attitudes d'abandon et de réactions négatives face à la tâche, ceci engendré par la peur, l'anxiété et même parfois l'angoisse. Son parcours scolaire, jonché d'échecs, peut aussi entrainer un manque important de motivation et par conséquent, un « sentiment d'impuissance, voire de résignation » se développe et le pousse à l'évitement plus qu'à l'engagement (Pelgrims, 2007, p.9).

Comme précisé en introduction, nous étudierons succinctement ici les différents besoins de l'élève en nous appuyant sur l'ensemble de la littérature à ce sujet, tant dans le domaine de l'enseignement régulier, que dans celui du milieu spécialisé, en gardant notre focale sur les problématiques particulières de ce dernier domaine.

Nous examinerons ainsi les considérations générales concernant tout enfant placé dans une situation d'apprentissage, puis nous verrons en quoi la démarche même d'apprendre peut présenter des difficultés. Nous étudierons ensuite le lien entre l'estime de soi de l'élève, son sentiment de compétence et l'apprentissage. Nous nous pencherons enfin sur les interactions enseignant-élève et le sentiment d'appartenance comme possible soutien de cette démarche.

3.2.2 Apprendre, une démarche évidente ?

À l'évidence, tout le monde s'accorde à penser que les enfants doivent aller à l'école afin d'apprendre et d'obtenir des connaissances ainsi que des compétences qui leur feront prendre conscience des possibilités qu'ils ont en eux. Toutefois, comme le fait remarquer Marsollier (2004), pour que les apprentissages soient efficaces, il est indispensable que l'élève s'y engage et qu'il soit prêt à s'impliquer personnellement. Il se questionne, dès lors, sur les besoins de l'élève concernant sa vie scolaire et constate que tous les enfants ne sont pas dans les mêmes dispositions pour apprendre.

Comme le fait remarquer Cifali (2014) apprendre n'est pas sans risque, car cela peut occasionner différentes émotions, telles que l'angoisse ou la peur de l'échec qui peuvent parfois être une barrière à la réussite scolaire. En effet, d'un côté elles peuvent être positives, quand elles encouragent l'élève à être attentif et à atteindre ses objectifs scolaires. Et de l'autre, elles deviennent négatives quand elles prédominent, car l'élève se décourage, sa concentration et son comportement se modifient et, de ce fait, ses capacités diminuent (Clerget, 2002). Ce qui est plus fréquemment observé chez les élèves jugés en difficulté (Pelgrims, 2009).

L'élève, pour remplir sa mission dans sa vie scolaire, doit être capable de maitriser « un ensemble complexe de règles et de compétences peu explicites » et ces règles tendent « à infléchir les intentions, les émotions, les actions et les apprentissages des élèves » (Pelgrims & Cèbe, 2010, p.133).

Boekaerts (1995, cité par Pelgrims, 2014) définit l'intention d'apprendre comme étant « l'inclination à investir de l'effort pour atteindre des buts d'apprentissage ». C'est dans le terme effort que nous comprenons en quoi l'élève, dans son intention d'apprendre, s'il n'est pas dans une relation évidente avec le savoir, a besoin de se sentir soutenu par l'enseignant (Postic, 2014). Cet auteur ajoute que l'élève a besoin de ce soutien pour se procurer les outils nécessaires et trouver du sens afin de pouvoir traiter, analyser et intégrer les informations données.

Ainsi, nous avons pu mettre en exergue qu'apprendre est loin d'être une évidence pour l'élève et demande un certain nombre de compétences, dont sont précisément parfois dépourvus les élèves en difficulté. Relevons ensuite quels sont les enjeux du sentiment de compétence et de l'estime de soi dans les apprentissages.

3.2.3 Le sentiment de compétence et l'estime de soi

Jean Piaget (cité dans Marsollier, 2004, p.154) a énoncé le postulat selon lequel, dès l'instant où l'élève est en phase d'apprentissage, il se trouve dans des périodes de « déstabilisation affective et cognitive ». De plus, il ajoute qu'afin de pouvoir vivre au mieux ce cheminement, l'élève doit être au bénéfice « d'une sécurisation de son estime de lui » ce qui augmentera sa motivation.

Les aspects motivationnels ont passablement été étudiés, ces dernières années, en prenant principalement en compte certains facteurs affectifs comme « le sentiment de compétence, l'estime de soi, l'intérêt et l'utilité des savoirs scolaires, les attributions causales de la réussite et de l'échec » (Pelgrims & Cèbe, 2010, p119). Pour Pelgrims (2007) le sentiment de compétence de l'élève peut être renforcé ou devenir un sentiment d'incompétence en fonction de ses expériences scolaires. En effet, au travers des actions de l'élève, des réactions qu'il suscite, des jugements et des commentaires qu'il entend de la part de ses parents, des enseignants ou des camarades, il se crée « une représentation de ce qui est attendu, des critères de réussite et d'échec en référence de quoi il estime ses propres compétences » (p.12). Elle ajoute que du moment où ses expériences négatives sont répétées et considérées comme des échecs, cela peut entrainer des conséquences sur la manière dont il se perçoit. Ce sentiment de compétence, évoqué par Pelgrims (2009, p141), qui est « la perception que l'élève a de ses capacités et compétences à accomplir les actions requises pour accomplir une tâche ou atteindre un but dans une discipline scolaire », n'est pas directement corrélé à l'engagement et la persévérance de l'élève. C'est à l'enseignant d'assurer son rôle en misant sur les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage en se focalisant sur les objectifs prioritaires et en proposant des « expériences d'apprentissage réussis » qui permettront à l'élève de mieux s'engager dans les activités scolaires et de percevoir la confiance que porte son enseignant sur ses capacités d'apprentissage et sa personne (Pelgrims, 2007, p15). Selon elle, l'élève de classes spécialisées n'a pas, à priori, une estime de soi plus faible et le fait qu'il reconnaisse ses compétences ou non n'aurait pas d'impact sur son engagement, son implication et sa réussite. Par conséquent, selon plusieurs auteurs « il est peu pertinent théoriquement et empiriquement d'assigner le manque d'engagement d'élèves de classes spécialisées à une faible estime de soi » (Elbaum & Vaughn, 2006 ; Pelgrims, 2007, cité dans Pelgrims & Cèbe, 2010, p119).

D'autres auteurs, comme Marsollier (2004) pensent que l'élève réagit selon son histoire et son contexte de vie. Pour celui qui a une bonne estime de soi, les difficultés sont plus facilement dépassées et ses fautes ou ses maladresses ne perturbent pas sa confiance en lui. En revanche, pour les élèves dont l'estime de soi est fortement troublée, à tel point qu'ils ne veulent plus aller à l'école, n'importe quelle « difficulté réveille une fragilité momentanée endormie qui vient alors encombrer leurs efforts de réflexion et de conjoncture. Leurs idées se troublent, la clarté des consignes cède la place à une peur envahissante, celle de ne pas y arriver » (p.165). L'auteur, face à cette souffrance psychologique, invite les parents et les enseignants à s'occuper de l'enfant « avec la même bienveillance que celle que l'on accorde à un malade en convalescence » (p.54). Nous reprenons la citation d'Aletha Solter, (cité dans Initial f, 2014) citée en fin de ce mémoire et qui prend tout son sens : « c'est lorsqu'ils semblent en mériter le moins que les enfants ont le plus besoin d'amour et d'attention ».

Clerget (2012) décrit également « les fausses croyances » qui peuvent emprisonner l'élève. Elles relèvent soit d'un échec, soit d'une mauvaise performance scolaire et sont plus ou moins conscientes, entravant sa volonté, ses actions, ses décisions, ses raisonnements ; elles sont nombreuses et propres à chacun. Elles ont été transmises durant son parcours scolaire ou son histoire de vie. Il poursuit que, suite à ses nombreux échecs, l'élève s'identifiera aux étiquettes qu'on lui aura collées et finira par adhérer à ce qui a été décrété durant son parcours ; par conséquent, son estime de lui sera profondément affectée. C'est tout le mécanisme de la motivation qui est touché et qu'il est nécessaire de relancer. Pour ce faire, Marsollier (2004) accorde une place importante au dialogue. D'autre part, il conseille, comme Pelgrims (2007), de diversifier la pédagogie afin de favoriser des situations où l'élève aura la possibilité d'expérimenter la réussite.

De plus, Marsollier (2004) ajoute que certains élèves, malmenés dans une situation familiale précaire, ont des difficultés à s'adapter, à respecter le rythme scolaire et à donner du sens à leurs apprentissages. Leurs besoins ne sont pas en adéquation avec les objectifs scolaires et ils se convainquent de leur incapacité à apprendre. Durrant (1997) souligne que certains élèves, engagés dans une spirale scolaire négative, n'arrivent pas à voir leurs compétences et développent une vision d'eux-mêmes erronée et envahie par le problème.

Comme souligné précédemment, diverses recherches (Pelgrims, 2006, 2009, 2010, 2013, cité dans Pelgrims & Bauquis, 2016, p.80), ont permis d'attester de l'importance de la corrélation entre l'engagement et la persévérance de l'élève et la conception qu'il a « des situations didactiques, des pratiques d'enseignement suffisamment explicites et soutenantes, des contrats implicites didactiques et non d'assistance, de leurs connaissances préalables, dans l'intérêt accordé aux savoirs, du sentiment de compétence pour la tâche, du sentiment d'appartenir au groupe-classe ».

Examinons alors en quoi le sentiment d'appartenance à la classe et des interactions positives peuvent s'avérer nécessaires ou du moins être un soutien pour l'apprentissage de certains enfants.

3.2.4 Des interactions positives et un sentiment d'appartenance comme soutien à l'apprentissage

Pour Nelsen (2012) l'envie de participer, de se sentir capable et le sentiment d'appartenance sont des besoins fondamentaux de l'être humain et semblent être la première phase à

développer chez l'élève. Fortin et al. (2011) ajoutent qu'il existe un lien direct pour l'élève entre son sentiment d'appartenance à l'école et la perception qu'il a de la relation avec son enseignant. Pour les élèves en difficulté, le sentiment d'appartenance est d'autant plus capital qu'il permet de développer la confiance et le respect (Moll, 2007).

L'élève s'estime également plus efficace sur le plan scolaire, plus à l'aise à l'école et plus positif dans ses interventions et ses choix s'il identifie favorablement ses interactions avec l'enseignant. Celles-ci sont impactées lorsque l'élève est engagé dans un processus d'apprentissage et qu'il se trouve immanquablement pris dans un réseau de relations (Cifali, 2014).

En outre, Gayet (2007, p.190) met en avant la notion du « faire plaisir aux adultes ». Il suppose que le jeune enfant progresse en lien avec l'enseignant, ce qui signifie qu'il ne travaille pas simplement pour lui, mais sera motivé par l'idée qu'en travaillant bien, il réjouit l'adulte. Ce désir de faire plaisir à l'enseignant participe à le faire évoluer dans ses apprentissages.

Pour sa part, Pelgrims (2014) insiste sur l'importance d'un bon climat social qui favorise le sentiment d'appartenance de l'élève et ainsi entretient son intérêt, son engagement et sa persévérance pour les apprentissages. Les rituels, les encouragements à vivre et sentir ses émotions semblent être des conditions favorables à la mise en place de ce climat. Dès lors, l'élève sera plus en mesure d'intégrer son « groupe-classe » et « à infléchir son sentiment d'appartenance, son sentiment de compétence et son intérêt pour les savoirs à apprendre » (Pelgrims, 2014, chapitre 5, p22). De plus, cette auteure avance que pour aider l'élève à se sentir bien, c'est-à-dire à pouvoir se mettre en valeur, à reconnaître ses compétences, à se respecter et à s'investir dans son groupe-classe, il faut encourager sa participation dans les tâches scolaires et lui proposer des situations d'apprentissage qu'il comprenne (Pelgrims, 2007).

Pour Bourgeois (2006, p.230, cité dans Pelgrims, 2014, chapitre 1), il est indispensable de réfléchir autour de la motivation quand on « cherche à comprendre comment on apprend et comment on peut faire apprendre », car cela permet de trouver « des leviers possibles sur lesquels l'apprenant et l'enseignant peuvent avoir prise, en vue de soutenir leur engagement respectif dans l'apprentissage ». Les ressentis et les mauvaises expériences scolaires de l'élève ainsi que son état d'esprit et les contextes didactiques amènent souvent l'élève à adopter des comportements ou des attitudes, face à la tâche, peu adéquats (Pelgrims, 2012).

Par conséquent, dans les modalités d'apprentissage, les aspects cognitifs et affectifs sont systématiquement en relation. Il est donc prioritaire pour l'enseignant d'intervenir sur les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage afin que l'élève accède à sa mission (Pelgrims, 2007, 2010).

3.3 Les postures et les gestes professionnels de l'enseignant

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué les différentes conditions nécessaires au développement des apprentissages pour les élèves. Complexes et multiples, allant du climat de classe au sentiment de compétence, en passant par les situations d'apprentissage, ces conditions demandent aux enseignants de nombreuses compétences, incluant des postures et des savoirs divers et variés.

Plusieurs auteurs tentent de catégoriser ou d'organiser ces compétences. Ainsi, Riopel (2006) montre que l'identité professionnelle de l'enseignant découle de l'ensemble de ses compétences et de ses savoirs. Elle s'intéresse à « la spécification des savoirs propres et nécessaires à la réalisation d'une activité » (p.34). Citant Tardif (1993), elle mentionne deux dimensions dans l'analyse du métier enseignant : la « dimension instrumentale » qui se réfère à « toutes les actions humaines où il s'agit d'atteindre un but quelconque, impliquant une coordination de certains moyens et une manipulation de certaines conditions » (p.59) et la « dimension interactive » qui représente « un système d'action qui caractérise la pratique » (p.68). Celle-ci prête une attention particulière aux « savoirs-être en interaction », à la relation que l'enseignant crée avec l'élève et aux regards qu'il porte aux apprentissages.

Pelgrims & Bauquis (2016) considèrent, pour leur part, que l'enseignement, comprend des tâches organisées en trois ordres interdépendants : l'ordre des tâches didactiques, l'ordre des tâches pédagogiques et l'ordre des tâches collaboratives. L'agir est nommé comme un défi par Pelgrims (2014) et par Marsollier (2004) et demande un engagement personnel de l'enseignant afin de mobiliser et consolider l'intérêt de l'élève face aux apprentissages. Cet engagement implique pour l'enseignant d'intervenir sur les caractéristiques pédagogiques des dispositifs, de réfléchir aux situations d'apprentissage, aux méthodes et moyens pédagogiques et didactiques (mobilisation de son savoir-faire) pour mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque élève (Pelgrims & Cèbe, 2010).

Ainsi, nous notons le lien étroit entre le savoir-faire, qui se rapporte à la pédagogie mise en œuvre et le savoir-être qui se rapporte au comportement de l'enseignant, ces deux savoirs interagissant entre eux, et s'influençant mutuellement. En outre, l'enseignant devra favoriser une cohérence entre ses actions (Marsollier, 2004).

Les élèves les plus en difficulté sont sensibles aux faits et gestes de l'enseignant. Par conséquent, « l'action du maître est essentielle » (Bressoux, 2008, p.1). De ce fait, l'enseignant doit aller à la recherche d'une approche différente de la notion ou d'une autre « démarche pédagogique » qui permettrait à l'élève de progresser (Marsollier, 2004, p.148).

Les travaux de Pelgrims s'intéressent essentiellement au domaine de l'enseignement spécialisé et de l'intégration scolaire. Celle-ci mentionne que, dans ce cadre, pour que l'élève accentue ses connaissances et acquière de nouvelles compétences, la qualité de l'enseignement est un pari qu'il faut relever en créant des situations d'apprentissage et d'enseignement. L'enseignant spécialisé doit être rigoureux dans le choix et l'application des activités mises en place et adapter ses pratiques d'enseignement. Il doit être garant d'enseigner les savoirs fondamentaux afin de permettre la réussite scolaire et sociale des élèves (Pelgrims, 2007, 2012, 2013).

L'objectif visé dans chacune des tâches didactiques et pédagogiques mises en œuvre avec l'élève, est que celui-ci soit conscient des apprentissages réalisés, ce qui sera propice à un meilleur « engagement cognitif » et permettra une « mobilisation des processus d'autorégulation » (Pelgrims, 2013, p. 286). Les classes spécialisées accueillent un public hétérogène et une large autonomie est laissée, aux enseignants, face aux programmes et aux objectifs à atteindre. Dès lors, il est difficile de maintenir une posture et des intentions d'enseignement favorisant de réels apprentissages; par conséquent il est indispensable d'élaborer des objectifs et de poser « des conditions et des critères de réussite avec les élèves » (Pelgrims, 2007, p. 16). L'essentiel pour l'enseignant sera, par son savoir et savoir-

faire, de communiquer à l'élève ses croyances en ses compétences, de ce fait, il pourra se sentir performant et dans de bonnes dispositions pour s'engager dans la tâche (Pelgrims, 2007).

Selon Postic (2014), le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève, petit à petit, vers de nouvelles acquisitions. Il s'agit de savoir si ses actions incitent l'élève à se mettre à la tâche et à progresser, dans le but de le mener à l'autonomie et à éviter la dépendance. Il est nécessaire, dès lors, de différencier l'enseignement en prenant en compte les objectifs définis par le projet éducatif individualisé (PEI) et, donc, de cibler les moyens appropriés. L'enseignant doit se montrer souple dans ses choix didactiques, dans son organisation temporelle et matérielle, en étant attentif aux comportements de l'élève. Tout au long de la séquence et en fonction des interactions avec les élèves, il adaptera son enseignement.

Pour mieux comprendre les implications professionnelles de l'enseignant, de l'engagement dont il doit faire preuve afin de pouvoir faire progresser l'élève dans ses apprentissages, nous présentons la posture et les gestes professionnels, en énumérant les micro-gestes.

3.3.1 Définitions

Comme le définit le Petit Larousse (1993, p.810), la posture est une « position particulière du corps », qui décrit les attitudes et le maintien de la personne. Bucheton (2012), qui est reconnue pour ses écrits autour des gestes professionnels et des postures des enseignants, la définit comme une association momentanée de gestes professionnels afin de trouver une solution à un problème et représente une forme d'engagement de l'individu.

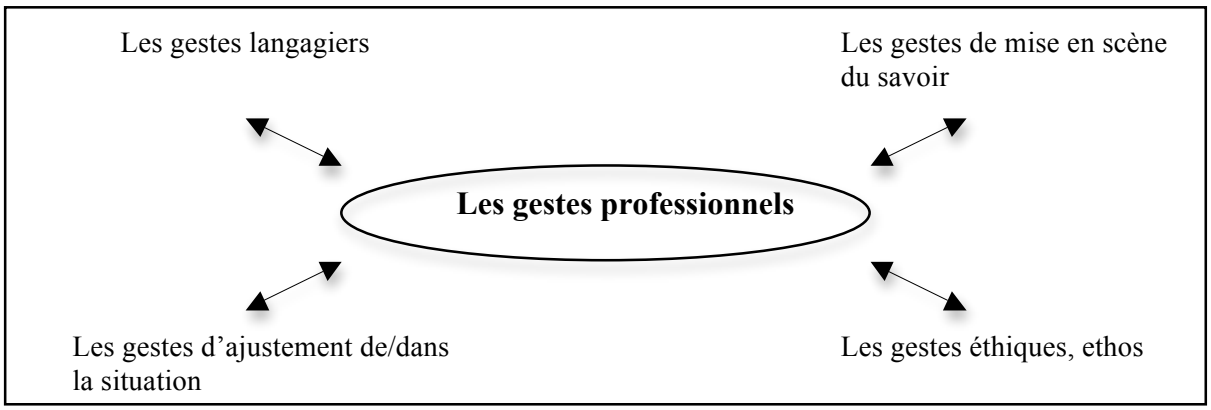
Bucheton (2012) parle de l'enseignement comme un métier subtil et complexe qui met en œuvre de multiples gestes professionnels. Elle les définit comme « les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique des interactions de la classe, dans les situations toujours singulières auxquelles les enseignants ont à faire face » (Bucheton, 2009, p.64) et qui conjuguent les « gestes de métier et les gestes d'ajustement dans les situations » (p.25). Ils se situent dans une histoire personnelle, dans une culture ; ils recourent aux voies corporelles orales et écrites, ils visent à éduquer et ils s'inscrivent dans des postures. Ils existent et s'adaptent au contexte pédagogique et, par conséquent, sont constamment en mouvement (Bucheton, 2009, 2012). Quant à Jorro (1998), elle décrit le geste professionnel comme un geste qui exprime une intention, à moins qu'il soit régulier et connu, et qui se développe dans l'action. Il peut être différent selon s'il « est posé comme aboutissement ou comme processus » (p.10) et estime qu'ils « sont habités par les systèmes de valeurs et les croyances des praticiens » (Jorro, 2002, p.79).

Les gestes professionnels s'inscrivent dans l'agir professionnel de l'enseignant évoqué par Jorro (2006, p.1) comme une démarche qui consiste à comprendre « l'activité enseignante, dans son grain le plus fin afin de saisir les jeux de la co-activité enseignant-élève » et par Bucheton, (2012) comme quelque chose de complexe, d'un « développement conjoint langagier, psycho-affectif, cognitif, social et culturel ». Jorro (2002) complète en distinguant les gestes du métier des gestes professionnels : les uns sont de l'ordre de la transmission symbolique et technique et portent les codes propres au métier ; les autres intègrent ceux-ci et, dans leur application, tiennent compte de processus d'ajustement, de régulation, d'agencement ce qui amène l'aspect qualitatif. De ce fait, « les gestes du professionnel complètent l'approche des gestes du métier » (p.75). Quatre dimensions sont définies par

Jorro (2006) afin de caractériser « le passage vers les gestes professionnels » (p.8) : « la liberté d'agir, le sens postural » permet à l'enseignant de s'ouvrir à la situation, aux réactions des individus pour adapter sa posture et où figure les gestes de bricolage et de braconnage, « le sens du kaïros » qui permet à celui-ci d'improviser, « le sens de l'altérité » qui reconnait « l'existence d'un autre » et « l'adresse du geste » agit sur la « transmission des valeurs éducatives ».

La façon d'agir de l'enseignant diffère d'un jeu de comédien. Lorsqu'il enseigne avec des postures hésitantes ou alors assurées, autoritaires ou perplexes, son rapport au monde, aux élèves et aux savoirs transparaît. Ces rapports ne sont pas neutres et informent sur son éthique professionnelle (Jorro, 2002).

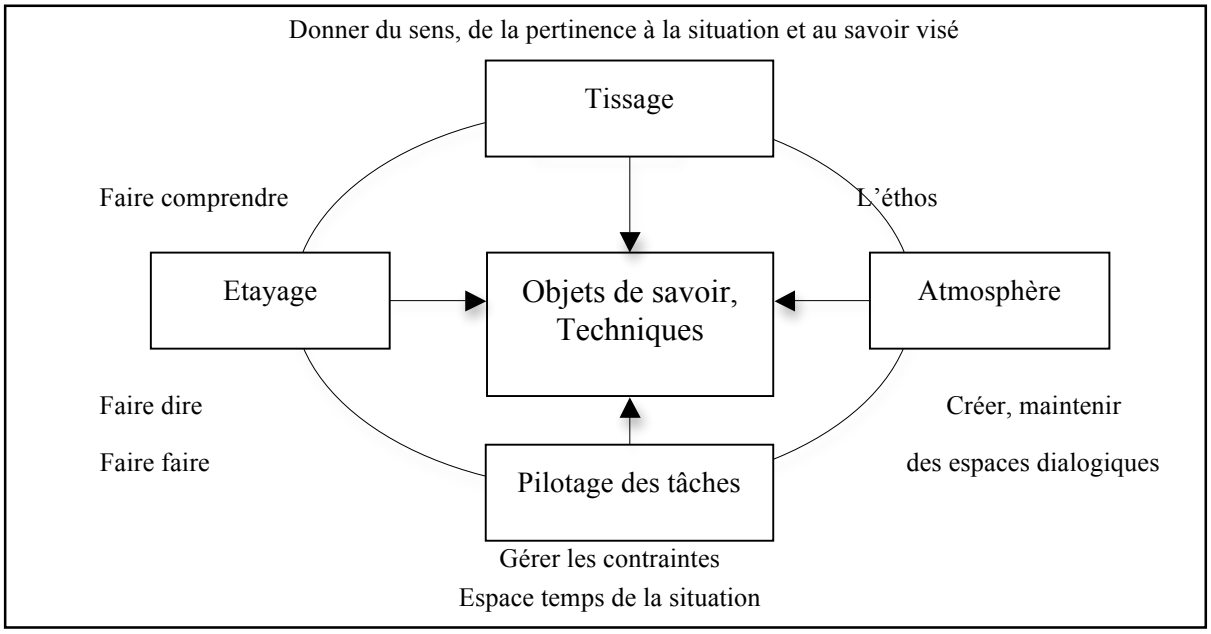
Nous pouvons différencier chez Jorro (2006, p.9-10) quatre analyseurs de gestes dans « la matrice de l'agir professionnel » où se mêle la parole, la pensée, l'action et la relation :



Matrice de l'agir du professeur (Jorro, 2006, p.9)

- Les gestes langagiers permettent d'observer et d'analyser le langage de l'enseignant face à sa classe.
- Les gestes de mise en scène du savoir ont pour but de mettre en avant « les savoirs et les modalités de traitement de ces savoirs en situation d'enseignement » (p.9).
- Les gestes d'ajustement de / dans la situation s'appliquent à l'enseignant et contribuent à la capacité d'intervention sur la progression, l'évolution de la séquence.
- Les gestes éthiques expriment le « type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaire » (p.10).

Bucheton et Soulé (2009) optent pour une autre façon d'analyser « la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe » et présentent « cinq préoccupations » qui « sont les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences » (p.33). Bucheton (2012) résume ces gestes professionnels dans un modèle qu'elle intitule « multi-agenda » (cf tableau ci-dessous) et qui décrit la signification de chaque geste manifesté aux élèves.



Un multi – agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009, p.33)

- Le pilotage des tâches permet l'organisation du déroulement de l'activité dans son entier, tant matériel que temporel.
- L'atmosphère est la création et le maintien d'un espace « dialogique par un climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité » (Bucheton, 2009, p.58).
- Le tissage a pour but d'aider l'élève à entrer dans l'activité et est défini par Bucheton (2009, p.60) « comme une forme d'étayage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé ».
- L'étayage est décrit comme « la préoccupation centrale et organisatrice de l'agir de l'enseignant et de l'éducateur » (Bucheton, 2009, p.59). Il décrit les faits et gestes que l'enseignant met en œuvre pour accompagner l'élève dans ses apprentissages. Différentes postures d'étayage sont définies : la posture d'enseignement, la posture de lâcher-prise, la posture de contrôle, la posture d'accompagnement et pour finir la posture du magicien. Elles sont toutes indispensables selon les contextes et à des moments différents.
- Les savoirs visés : pour que l'enseignant puisse établir l'étayage à donner aux élèves, il est indispensable d'identifier les « savoirs visés, leur complexité et leur évolution » (Bucheton & Soulé, 2009, p.40).

Après avoir brièvement explicité les gestes professionnels et les postures, il est nécessaire de comprendre tous ces micro-gestes que l'enseignant est amené à faire dans sa relation avec l'élève.

3.3.2 Les micro-gestes

Les élèves, à travers le corps parlant de l'enseignant cité par Jorro (2006), perçoivent une personnalité qui influencera l'entrée dans les apprentissages. L'enseignant dispense son enseignement avec sa propre personnalité, son attitude envers les élèves, dans les divers moments d'interaction, ce qui opère comme un langage de signes qui éclaire les valeurs qui

l'animent et ses intentions. Certains auteurs complètent en disant que « la classe demeure une scène sur laquelle chacun de se produit, donne à voir, à entendre et à penser » (Marsollier, 2004, p.24) et que l'enseignement est amené à faire des « ajustements complexes » (Bucheton, 2009, p.64).

Par une définition simple du geste, tirée du Petit Larousse (1993, p.479), nous constatons qu'il s'agit de « mouvements du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteur ou non de signification ». Duvillard (2017, p.9) parle de micro-geste comme « un ensemble de petits gestes sensori-moteurs et énonciatifs, conscients ou inconscients qui accompagnent et/ou portent la réalisation d'un geste professionnel » et interviennent fortement dans la relation éducative. De plus, ceux-ci donnent vie à la parole, mettent en valeur les propos de l'enseignant, aident à consolider la communication avec la classe et sont interdépendants les uns des autres et il semble difficile pour l'enseignant d'en être pleinement conscient (Moulin, 2004). Duvillard (2017) ajoute que « le métier d'enseignant trouve toute sa signification dans l'apparente insignifiance des micro-gestes qui l'incarnent. Il est temps (…) d'élaborer, en communauté, un conservatoire de ces micro gestes reconnus comme opérants » (p.192) et qu' « enseigner est un art du détail » (p.32), par conséquent cela complexifie l'exercice de métier d'enseignant

Les relations humaines sont toutes composées de « mots, de langues, de cultures et de signes » (Duvillard, 2017, p.9) et sont rendues visibles au sein des situations pédagogiques. La communication est présente de deux manières : tout d'abord celle qui est visible à travers les interactions verbales et ensuite celle qui est un peu plus masquée, plus discrète et qui n'est pas toujours consciente, qui relève du non verbal. Marsollier (2004, p.123) parle de la communication comme « un moteur de l'action pédagogique » et explique que tous ces signes, ces micros-gestes ont leur importance, car ils ont un effet sur l'élève, vont le marquer dans son parcours scolaire et vont l'aider ou non dans ses apprentissages. Chaque enseignant a ses propres modalités de communication, qui mettent en jeux des aspects « psychologiques, psychosociales et sociolinguistiques » (Marsollier, 2004, p.115).

Tous ces micro-gestes, utilisés en permanence par l'enseignant, consciemment ou inconsciemment, sont plus efficaces s'ils ne sont pas accompagnés par des mots et tout aussi compréhensibles que les mots (Marsollier, 2004 ; Jordan, 2014). Sans en être toujours conscient, l'élève va percevoir ces signes, ces mouvements du corps de l'enseignant et les classifier en différentes catégories, « celles qui ont pour objet d'expliciter un contenu de formation, celles qui aident à prendre confiance en lui (…) et celles qui sont des rappels à l'ordre, à la règle commune » (Duvillard, 2017, p.20).

Afin d'expliciter ces micro-gestes, nous nous appuierons sur les « cinq marqueurs » qui « traversent tous les champs disciplinaires » de Duvillard (2017), « qui mettent en scène l'identité professionnelle de l'enseignant (p.28), qui sont les « témoins tangibles de la qualification du geste éducatif » (p.13) et qui sont « interdépendants les uns des autres (p.99).

La posture gestuée

L'apparence de l'enseignant est la première chose que l'on remarque lorsque l'on entre en classe, ce que Duvillard (2017) nomme « l'entrée en scène » (p.68) et est, dès lors, significative, car la posture est rapidement observée et apporte beaucoup d'indices. Elle nous renseigne sur l'énergie présente ou non chez l'enseignant et donne une première impression

de la présence pédagogique. Sa voix, son regard, sa posture, ses gestes, le placement de son corps, de ses mains font partie de la posture gestuée nommée par Duvillard (2017) et cette posture non verbale est la première impression donnée à l'élève, elle va marquer un certain territoire dans la relation éducative et conduire à des réactions de la part de ceux qui observent la scène. Moulin (2004) et Jourdan (2014) vont dans le même sens : pour eux le corps de l'enseignant, malgré son immobilité et son silence, communique sans cesse, consciemment ou inconsciemment ce qui aura un impact direct sur le comportement de l'élève. « C'est admettre que le langage n'est pas le seul médiateur dans le système éducatif, et que l'enseignant établit la relation avec ses élèves par des actes, et non pas seulement par le verbe » (Postic, 2014, p.34).

Régulièrement le geste devance le mot ; les mains sont évoquées par Duvillard (2017, p.76) comme « un relais », « un liant » entre les mots de l'enseignant et le regard de l'élève. Ces gestes attestent de l'état de confiance dans lequel se trouve la personne observée. Pour cet auteur, les mains ont une fonction particulière dans ce qu'elles transmettent, elles « commentent, explicitent et structurent le discours » (p.81) ; elles invitent à respecter les règles internes, elles portent et clarifient le discours et en prolongent le sens. Le geste des mains remplace fréquemment la parole et est d'ailleurs parfois plus efficace ; bien utilisé et discret, il évite souvent de stigmatiser l'élève, il permet d'activer sa participation ou de demander le silence, ce qui est de loin le plus utilisé.

Dès lors, le geste permet une communication silencieuse avec l'élève et peut être conscient ou inconscient et joue un rôle important dans la communication (Moulin, 2004). Duvillard (2017) explicite que tout enseignant fonctionne et conçoit ses propres codes gestuels « pour réguler la circulation de la parole » (p.86) et tous ces gestes, employés par les enseignants, se trouvent « au cœur de la situation d'apprentissage » (p.82) et ont pour but de maintenir ou faire exister la motivation et d'impliquer l'élève dans sa tâche.

Moulin (2004), quant à lui, évoque la gestualité de contact et le toucher qui, quand on l'observe, est assez révélateur et en dit long sur la relation enseignant-élève. À l'école maternelle, ces gestes intentionnels sont assez fréquents, sont porteurs de sens et de valeurs. Par conséquent, il mentionne que l'enseignant doit être très prudent, car ces gestes de contact physique peuvent parfois être mal interprétés et porter à confusion. De plus, le toucher a une valeur émotionnelle considérable et demande un plus grand engagement de l'enseignant dans sa relation à l'élève.

Quant au sourire, il induit souvent des réactions positives, il est communicatif, provoque la détente et apaise les élèves, favorisant ainsi un bon climat en classe. Il en de même du rire dont les enseignants se servent fréquemment. Toutefois, il demande une attention particulière, car un usage excessif altèrerait son efficacité (Moulin, 2004).

La voix

Pour plusieurs auteurs (Duvillard, 2017 ; Jourdan, 2014 ; Tellier, 2008) la voix constitue un outil pédagogique majeur, un instrument de travail qui est un des plus opérants des micro-gestes de l'enseignant. La voix « est le premier contact oral de la communication » et « fait son entrée dans la relation éducative » (Duvillard, 2017, p. 91), se fait entendre, exprime des émotions et, comme la gestuelle, n'est pas sans signification. La voix est un élément intime de l'individu, elle peut exprimer tout autant l'agressivité, le dédain que la bienveillance, la

clémence ou la rigueur. Ces expressions peuvent être mal comprises et déboucher sur des conflits, car elles sont perçues par l'élève de son point de vue émotionnel et de son histoire (Jourdan, 2014).

La voix entre rapidement en jeu et marque ainsi le début de la séance. Elle est un outil complexe que l'enseignant doit exploiter finement afin de soutenir son discours. Par les mots, l'enseignant véhicule son intention et, s'ils sont accompagnés d'un regard, d'un geste rassembleur, ils encouragent les élèves à le suivre et sont la garantie qu'une relation de qualité est engagée. La voix renseigne rapidement le genre de relation que l'enseignant cherche à installer. Le débit de la voix tient aussi un rôle marquant dans la gestion d'une classe, s'il est trop rapide, il peut très vite devenir fatigant et s'il est trop lent, il peut être ennuyeux (Duvillard, 2017).

Le regard

Le regard est, parmi les cinq micro-gestes énoncés, celui qui se dévoile le plus et permet de donner vie à la relation éducative. En effet, il tente d'instaurer une relation de confiance, de tisser un lien et de rassembler un auditoire. Il est clair et détermine le profil de l'enseignant et structure le groupe. « Le regard est un indice capital dans la relation à autrui » et indique si l'enseignant « est dans de bonnes ou de mauvaises dispositions » (Duvillard, 2017, p.110). Le regard est le premier moment de la relation, « le regard qui invite, qui menace, regard qui méprise, regard qui stimule, qui met en confiance, qui encourage. Un regard qui fait exister l'élève, lui donne une place parmi les autres dans la classe » (Jordan, 2014, p.110).

Duvillard (2017, p.111) a répertorié deux types de regards : celui de « convention » et celui de « connivence dans l'adressage ». Le premier cible le groupe et ne cherche pas entrer en relation, il représente le savoir à transmettre et est, par conséquent, souvent neutre. Le regard de connivence est plus complexe : l'enseignant cherche à instaurer un contact et consulte chaque individu en parcourant toute la classe. Ce micro-geste du regard de connivence est primordial dans la relation éducative, témoigne à l'élève qu'il est pris en considération, peut l'encourager à poursuivre ses apprentissages et « est ce lien où s'établit le passage du relais à la connaissance » (p.112). Le regard est très efficace et peut provoquer des changements conséquents dans le comportement de l'élève. Par ce biais, selon Moulin (2004), l'élève se sent valorisé, son attention peut être mobilisée et ses performances améliorées. Marsollier (2004) ajoute que l'enseignant aspire aussi, par son regard, à impacter les relations des élèves entre eux.

La voix et le regard sont interdépendants, souvent le regard permet de contrôler et d'adapter sa voix (Duvillard, 2017).

L'usage du mot

Pour Duvillard (2017, p.29), « la parole est un véritable geste et elle contient son sens comme le geste contient le sien ». Après nous être arrêtés sur l'incidence de la posture gestuée, de la voix et du regard sur la relation éducative, attachons-nous maintenant à savoir quel est l'impact du mot, ce micro-geste incontournable de la communication orale, qui vit en « interaction permanente avec les autres micro-gestes » (Duvillard, 2017, p.129).

À l'école, le langage est l'outil majeur de la communication et semble déterminant dans « la réussite scolaire » (Marsollier, 2004, p.110) ; il favorise les interactions entre individus.

Toutefois, il s'agit d'être prudent, car la parole peut être source de malentendus et a un certain pouvoir (Cifali, 2014). Il y a le sens explicite de la parole, qui « instruit, sanctionne, interpelle » et le sens implicite où les mots ne sont pas inoffensifs et peuvent diffuser des indications supplémentaires (Gayet, 2007, p.182).

L'enseignant, dans son métier, doit avoir une maitrise de sa langue et par conséquent, être capable de s'en servir de manière adéquate. Pourtant, le bon usage du mot est un art subtil et est une manifestation chargée de sens qui impacte sur l'émotionnel ; il existe dans tous les moments d'apprentissage, d'où la nécessité de bien choisir ses mots afin qu'ils répondent au mieux à la situation. « Le mot a donc plusieurs fonctions, soit il fait partie intégrante de la compétence à acquérir, comme lui étant intrinsèquement lié, soit il peut être considéré comme le véhicule de l'idée, dont il devient le média » (Duvillard, 2017, p.139).

Quand nous parlons de l'usage du mot, nous ne pouvons passer à côté de l'humour. Il peut être un stimulant très opérant qui permet à l'élève de susciter de l'intérêt, de l'attention et de développer une réflexion critique (Bucheton, 2009).

Le positionnement

Avant d'aborder ce dernier micro-geste, il nous semble important de faire référence (cité par Duvillard, 2017, p.140) aux recherches d'Edward T. Hall qui a développé le concept de la « proxémie » et qui la décrit comme « la distance physique qui s'établit entre les personnes. Cet intervalle, créé par l'espace laissé entre deux personnes, incitera à se reconnaître, et, surtout, à interagir dans un mode de relation ».

L'enseignant est amené, dans son enseignement, à mettre en œuvre différentes manières de faire : penser à l'objet à enseigner, regarder ses élèves, utiliser sa voix dans la bonne tonalité et se servir du mot juste et il n'a pas toujours conscience de l'impact de l'espace qu'il habite dans sa classe. De ce fait, le micro-geste du positionnement, des placements et déplacements de l'enseignant réclame passablement de prise de distance. En effet, la distance établie entre les acteurs participant aux situations d'enseignement influence la qualité de la relation éducative. L'enseignant doit être attentif et respecter la personnalité, l'espace personnel de l'élève en gérant la bonne distance. La voix, le regard et le positionnement sont interdépendants de sorte qu'il est délicat de trouver la bonne place, à percevoir l'emplacement où la voix va porter et valoriser ainsi le discours à transmettre. Cette bonne distance ne va pas de soi et il est nécessaire d'y réfléchir (Duvillard, 2017).

Cette prise de distance a aussi une fonction psychologique et symbolique pour Moulin (2004) et n'est pas simplement physique. La proximité peut déclencher chez l'élève une charge affective qui le motivera ou non dans sa tâche et il accédera plus facilement à l'autonomie s'il existe cette bonne distance entre lui et l'enseignant. Les déplacements sont aussi des « itinéraires stratégiques » (p.146) que l'enseignant accomplit dans le but, soit de mettre de l'ordre face à une situation d'indiscipline, soit d'encourager d'autres à participer.

3.4 Les dispositions et attitudes personnelles de l'enseignant

Ces métiers de l'humain, qui s'accomplissent auprès d'enfants que ce soit dans l'enseignement, dans l'éducation ou autre, obligent les individus à vivre ensemble (Cifali, 2014). Pour permettre à la relation pédagogique de s'instaurer, il est nécessaire que

l'enseignant s'investisse personnellement et qu'une relation individuelle avec l'élève se mette en place (Weigand et Hess, 2007, Gayet, 2007). Pour Postic (2014), afin d'amener un soutien, une aide utile, essentiels à la progression de l'élève, les enseignants doivent se questionner sur la « qualité de la relation pédagogique » (p. 71), au niveau psycho-affectif et des conditions afférentes et il est nécessaire également d'adopter une attitude « équilibrée » (p.132) dégageant de la confiance, du savoir et exprimant ses valeurs sur lequel l'élève puisse s'appuyer. Dans la mesure où l'enseignant s'implique et se révèle dans la relation pédagogique, il y a la possibilité d'un danger de dérive en sachant que les marges de contrôle sont faibles (Gayet, 2007).

Être capable d'élaborer une pratique d'enseignement tout en prenant en compte le comportement de l'élève, avec ses requêtes ou tout bonnement avec ses difficultés, ce que Marsollier (2004) considère comme entrer réellement en relation, requiert de la prudence, de l'écoute et une certaine prise de distance. « C'est un acte de création, un moment artisanal où l'on doit façonner avec ses espoirs, ses mots, ses regards et ses gestes, un savoir-être le plus juste, le meilleur pour l'élève » (p.36). Il ajoute que, dans cet investissement, l'enseignant doit témoigner de l'empathie, mais aussi s'adapter à chaque élève avec bon sens. Il doit aussi lui faire confiance et croire en sa réussite, ce qui suppose une attention personnelle où l'observation et l'évaluation sont nécessaires, ainsi que de la générosité afin de pressentir, au moment opportun, la conduite à adopter.

L'enseignant doit disposer de qualités et d'attitudes essentielles afin d'entrer en relation avec l'élève, tel que la bienveillance, l'empathie, le respect, la confiance, l'écoute, le sens de la communication, l'encouragement. Nelsen (2012, p.68) résume bien ces dispositions en relevant que ce qui prévaut, ce ne sont pas les actes, mais « les sentiments et les intentions qui se cachent derrière » et par la tonalité de sa voix, par exemple, l'enseignant peut démontrer sa sympathie, sa sollicitude et « créer une atmosphère qui invite à la confiance ». Weigand & Hess (2007) estiment que la relation pédagogique est engagée par la bienveillance. Ils recommandent aux éducateurs de mettre leur énergie à appréhender l'élève en tant qu'individu en formation, avec toutes ses compétences et ses difficultés. Il est essentiel, en allant à sa rencontre, que l'élève soit perçu tel qui est et non comme le souhaite l'enseignant (Trémintin, 2010).

Le climat de classe est défini par la qualité des relations entre enseignant-élèves et élèves-élèves et se réfère souvent, dans la littérature, à l'atmosphère (Wolf, 2014). Bucheton (2009) défini cette atmosphère comme un espace qui prépare la rencontre au sens large, qu'elle soit sociale, intellectuelle, relationnelle ou affective, entre des personnes ayant des enjeux à assurer et aurait un rôle décisif dans l'engagement et l'implication de l'élève dans la tâche et également dans son rapport à l'école.

Dans le but de prendre en compte les difficultés personnelles des individus, Sacco (2014, p.64) estime que le fait d'« assouplir sa position n'est pas une compromission ni un manque de sérieux ». Il est important que l'enfant ait conscience du respect qui lui est accordé. Elle note que cette posture nécessite une « ouverture d'esprit ». L'enseignant doit être authentique. Pour investir la relation affective, il est tenu d'apprendre à exprimer ce qu'il ressent, se montrer honnête et parler le langage du cœur (Rosenberg, 2006, p.47). D'autres auteurs citent l'empathie et le respect : la première paraît être un élément important, car elle permet d'entrer en contact avec les émotions et les besoins de l'élève (Rosenberg, 2006), le deuxième semble

être une valeur centrale qui permettra d'engager une « pédagogie de confiance » (Gayet, 2007, p.57).

La confiance est un aspect primordial dans l'enseignement aujourd'hui : elle stimule, elle motive l'élève et demande, de la part de l'enseignant, de « croire en lui, en son comportement », de « ne pas renoncer » et d'adopter une écoute véritable et sincère (Marsollier, 2004, p.70). L'élève a besoin qu'on lui porte de l'attention, qu'il se sente écouté, accepté avec ses qualités et ses défauts pour pouvoir s'impliquer dans l'apprentissage. Une relation de confiance va le stimuler et l'aider à progresser dans ses apprentissages (André & Richoz, 2015).

Une écoute sérieuse et attentionnée est une compétence qui requiert une certaine bienveillance et sollicitude. « En cela, écouter l'autre, le recevoir, aller à sa rencontre, c'est lui accorder du temps, un crédit, sans porter de jugement de valeur sur lui » (Marsollier, 2004, p.121). En effet, attribuer de la valeur à l'élève, à ses propos, lui faire la place nécessaire et le reconnaître n'est pas chose facile (André & Richoz, 2015).

L'encouragement fait également partie des attitudes, des micro-gestes ayant un fort impact pour le développement de la confiance en soi. Nelsen (2012) l'envisage comme une marque d'affection, comme une façon de faire qui amène de l'apaisement, du réconfort et qui aidera l'élève à progresser dans ses apprentissages. Il a aussi pour effet de « réamorcer la spirale de la motivation intrinsèque », d'aider l'élève à poursuivre ses efforts (Marsollier, 2004, p.51), pour cela il exige de la part de l'enseignant une attitude empathique, une disponibilité et une éthique relationnelle.

Dans l'enseignement, les aspects affectifs et émotionnels ne sont pas négligeables et doivent être considérés, car l'élève ne sera pas dans de bonnes dispositions à apprendre s'il « se sent mal aimé » (Clerget, 2012, p.212) de l'enseignant et, inversément, il est difficile pour un élève d'apprendre s'il n'apprécie pas l'enseignant (Wolf, 2014). Pour Clerget (2012, p.62) « L'apprentissage chez l'enfant passe en grande partie par la sphère affective ». Ces opinions ou convictions implique un ajustement continuel de la « juste distance » par l'enseignant, tout comme dans les relations thérapeutiques le transfert et contre-transfert sont une responsabilité du praticien.

Ces aspects affectifs désignent, principalement, « les différentes perceptions de soi, les valeurs, les buts, les croyances et les émotions », qui sont constamment interdépendants, dans l'activité d'apprentissage, avec les aspects cognitifs (Pelgrims & Cèbe, 2010, p.119) et incitent de façon significative le comportement de l'élève (Jane, 2006). Les affects font parties intégrante de la vie de l'être humain, de son développement et l'enseignement, comme déjà mentionné, sont une activité de relations humaines (Clerget, 2012). Longtemps ignorés et désignés comme tabou à l'école, ces aspects présenteraient le risque d'engendrer des débordements et une certaine dépendance à l'enseignant (Wolf, 2014).

Le rôle de l'enseignant devrait « restaurer la vie affective dans le domaine scolaire, retrouver la vérité d'une relation humaine qui ne sépare plus la raison et les sentiments et qui correspond à une nouvelle finalité éducative » (Postic, 2014, p.82). De plus, la dimension affective exige une attention particulière de la part de l'enseignant, car si elle est manifestée à l'excès elle peut être néfaste ; toutefois l'apprentissage, pour l'élève, s'accomplit majoritairement à travers cette sphère affective (Clerget, 2012). Mais grandir représente un mouvement, une évolution entre la dépendance, l'attachement et la prise d'indépendance

(Cifali, 2014). Car l'élève ne réussit pas tout de suite à travailler pour lui, il a le désir et le besoin de faire plaisir à l'enseignant (Gayet, 2007).

Notons encore que pour Clerget (2012, p.212) « la neutralité affective demandée aux enseignants est un leurre » et que malgré la priorité mise sur les aspects cognitifs, « la dimension affective ne peut pas être évacuée de l'école » (Gayet, 2007, p.190). Toutefois, dans le cadre de l'enseignement spécialisé, et peut être parce que les élèves ont des carences affectives plus élevées et seraient donc demandeurs, l'enseignant doit prêter une attention particulière dans un équilibre, ou une neutralité affective garante d'une « juste distance ».

4. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

4.1 Problématique

Comme nous avons pu le constater précédemment dans le cadre conceptuel, la question de la relation enseignant-élève est, pour les professionnels des métiers de l'humain, depuis plusieurs années, une préoccupation. En effet, le métier d'enseignant évolue et se transforme, avec de nombreux facteurs influents et de ce fait, il n'est pas aisé de le délimiter (Postic, 2014 ; Fortin et al, 2011).

Il revient ainsi à l'enseignant de réfléchir, de concevoir et de réaliser des actes, de créer une relation positive afin d'amener l'élève dans un développement et un épanouissement personnel, d'une part, et une progression des connaissances, d'autre part (Gaudreau, 2015 ; Gayet, 2007).

De plus, la relation enseignant-élève est variable selon le temps, l'énergie et l'attention que mettra l'enseignant dans son enseignement, ainsi que ses valeurs et ses conceptions. Cette relation est illustrée par Marsollier (2004, p.30) lorsqu'il dit :

> La relation est affaire de personnalité, d'autorité, de permissivité, d'empathie et d'éthique. Elle vit de la qualité des regards qui s'échangent et de tous ces signes aux porteurs d'attente et de craintes implicites. La relation est un pur produit des représentations qu'enseignants et élèves possèdent les uns vis-à-vis des autres. Il convient donc de s'attarder sur le caractère déterminant des perceptions sur lesquelles s'appuie l'enseignant pour animer, orienter, ouvrir ou fermer sa relation à chaque élève.

Par conséquent, l'enseignant va s'aventurer dans une réelle démarche créative et va devoir compter sur son expérience personnelle et ses compétences pour créer une relation éducative efficace et adaptée à l'élève (Marsollier, 2004). Fortin et al. (2011, p.5) évoquent d'ailleurs certaines études qui mentionnent que, dans son activité, l'enseignant tient un rôle primordial sur le « plan de l'adaptation sociale et scolaire des élèves à l'école » et qui a « des répercussions à de multiples niveaux et venant jouer un rôle déterminant sur le lien que l'élève aura avec l'école, sur son rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial » (Fredriksen et Rhodes, 2004 ; Brewster et Bowen, 2004, cité par Fortin et al., 2011, p.5).

Mais qu'en est-il dans les faits ? Que doit faire l'enseignant pour développer cette relation ? En est-il conscient et adopte-t-il une démarche réflexive qui permet la création de cette relation ?

De fait, comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignement n'est pas un métier facile et demande de multiples habilités et compétences qui ne peuvent se développer et s'épanouir « sans un fort attachement aux valeurs humaines que sont le respect, la liberté et la confiance » (Marsollier, 2004, p152).

De plus, les dispositions et les attitudes personnelles de l'enseignant sont des moyens de communication subtils qui ne sont pas toujours conscients de la part de l'enseignant, mais renvoient les intentions et les valeurs de celui-ci.

Ainsi, l'enseignant en regroupement de classes spécialisées avec, dans la majorité des cas, un groupe classe hétérogène, a pour objectif de mettre en œuvre un climat sécurisant et propice

aux apprentissages (Durrant, 1997). Certains auteurs (Fortin et al, 2011) font même référence aux bénéfices importants quand la relation enseignant-élève instaurée est chaleureuse et positive. Mais généralement l'affect, chez l'élève en difficulté, fait obstacle aux apprentissages et peut faire naitre diverses réactions positives ou de contre attitudes. Ces situations d'élève en difficulté questionnent passablement les enseignants spécialisés sur leurs postures à adopter qui faciliteraient l'élève dans son acte d'apprendre (Fontaine, 2013).

Partant de ces constats, nous souhaitons comprendre comment les enseignants spécialisés de regroupement de classes spécialisées perçoivent ce lien, cette relation enseignant-élève, et de quelles manières, conscientes ou inconscientes, ils construisent cette relation, afin de saisir les incidences, les conséquences de cette relation sur la vie scolaire de l'élève.

4.2 Questions de recherche

Notre recherche sera guidée autour de la question générale suivante :

Est-ce que la nature du lien enseignant-élève en regroupement de classes spécialisées développe chez l'élève le plaisir de venir à l'école et une meilleure implication scolaire ?

À partir de cette interrogation, nous avons défini plusieurs sous-questions spécifiques qui participent à enrichir notre question générale et nous accompagnent ainsi dans l'élaboration de notre dispositif de recueil de données et dans leur analyse.

Ces sous-questions sont divisées en 3 axes :

<u>La conception du lien et de la relation</u>

- Quelles conceptions ont les enseignants spécialisés du lien et de la relation ?
- Quelles définitions donnent-ils à ces concepts ?

<u>Les postures, les attitudes de l'enseignant spécialisé</u>

- Quelles représentations les enseignants spécialisés ont-ils de leur pratique de la relation enseignant-élève ?
- Quels sont les postures, gestes et micro-gestes rapportés et explicités par les enseignants spécialisés ? En quoi permettent-ils l'établissement et la transformation du lien avec l'élève ?
- Est-ce que ce savoir-faire peut être observé, nommé, qualifié ? Est-il mobilisé de manière consciente ou au contraire peu consciente par les enseignants spécialisés lorsqu'ils enseignent ?
- Est-ce que les modalités organisationnelles de l'enseignant dans sa classe ont une influence sur la nature du lien ?

<u>Les implications de la nature du lien pour les apprentissages scolaires de l'élève</u>

- Dans quelle mesure la nature du lien et son actualisation au travers de ces différents gestes professionnels contribuent à soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ?

- Dans quelle mesure ces postures, ces gestes et ces attitudes particulières infléchissent l'envie des élèves de regroupement de classes spécialisées d'apprendre et de venir à l'école avec plaisir ?
- Dans quelle mesure les micro-gestes, les dispositions et attitudes personnelles de l'enseignant peuvent-ils avoir une influence sur le parcours scolaire d'un élève à besoins éducatifs particulier ?
- Est-ce qu'une bonne relation enseignant-élève et/ou le plaisir de venir à l'école peuvent aider l'élève à entrer dans les apprentissages, à favoriser sa persévérance et sa réussite scolaire ?
- Est-ce que la relation enseignant-élève est déterminante dans la vie scolaire de l'élève, dans son plaisir à venir à l'école ?

5. METHODOLOGIE

Comme mentionné en introduction, cette recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive. Nous visons en effet à comprendre les conceptions d'enseignants spécialisés sur le processus de construction du lien*,* non pas de manière générique, mais bien dans un contexte particulier ainsi que dans une situation définie, dans un espace-temps précis, celui de l'année scolaire 2015-2016 et celui de leur salle de classe. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, nous considérons dans ce travail le lien entre différents acteurs se trouvant dans une relation pédagogique et des situations impliquant l'enseignant avec un ou plusieurs élèves de sa classe.

Après de nombreux questionnements et la problématisation issue de nos constats empiriques et de nos lectures, nous avons mené des entretiens d'explicitation avec sept enseignantes spécialisées. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux regroupements de classes spécialisées situés dans des écoles régulières du canton de Genève, mais relevant de l'OMP.

5.1 L'échantillon d'étude

Les enseignantes, interviewées dans le cadre de cette recherche, ont été choisies de manière aléatoire. Dans un premier temps, nous avons contacté par courriel tous les enseignants des RCS, afin de leur exposer notre projet de recherche ainsi que notre démarche et en leur demandant s'ils étaient intéressés à y participer. Le canton de Genève, comptait, cette année-là, 17 RCS, qui bénéficiaient chacun entre 3 et 5 enseignants spécialisés, ce qui représente un total de 60 enseignants. Nous avons accédé à leurs noms et adresses courriels professionnels en consultant la liste des enseignants exerçant dans les RCS de l'OMP, par le biais de l'annuaire interne de l'OMP. En effet, comme mentionné en introduction, étant nous-mêmes employés de l'OMP, nous avons accès à cet annuaire. Il a été mentionné explicitement que l'entretien devait pouvoir être enregistré afin de permettre la transcription exhaustive des propos échangés. Suite à ce courriel, nous avons reçu trois réponses favorables pour participer à cette recherche. De plus, deux enseignantes, de notre connaissance, avaient au préalable, déjà donné leur accord, et étant donné que le nombre de cinq était insuffisant, nous avons recherché deux enseignantes supplémentaires, directement sur le terrain, de par nos relations, afin d'obtenir leur consentement. Du fait du manque de réponses pour cette recherche, nous n'avons, donc, pas retenu de critères de sélection (âge, sexe, année d'expérience, formations, etc.) à part l'affinité et la connaissance de certaines personnes interrogées. L'étude se situe dans cinq de ces RCS.

Après avoir obtenu l'accord de ces sept enseignantes, nous avons convenu d'un rendez-vous, par courriel ou par téléphone, afin de nous rendre sur leur lieu de travail, pour présenter personnellement le projet et réaliser l'entretien avec elles. Les entretiens se sont déroulés dans le courant du mois de juin 2016.

Nous proposons de décrire brièvement les enseignantes, dans le tableau ci-dessous, avec, bien entendu, des prénoms fictifs, une brève présentation de leur parcours et formation, ainsi que l'âge de leurs élèves.

Afin d'assurer l'anonymat des enseignantes, nous ne nommerons pas les noms des RCS, mais nous spécifions qu'ils se situent tous dans le milieu urbain de Genève.

Fonction	Prénom fictif	Présentation	Âges des élèves
Enseignante n°1	Manon	Parcours professionnel : enseigne depuis 3 ans dans ce RCS. Auparavant elle a enseigné 7 ans dans un autre RCS. Modalité de fonctionnement : en co-enseignement. Diplôme ou formation : LME[4]	7 à 13 ans
Enseignante n°2	Marina	Parcours professionnel : enseigne depuis 2 ans dans ce RCS. Auparavant, elle a enseigné 7 ans en enseignement ordinaire. Modalité de fonctionnement : en co-enseignement. Diplôme ou formation : MESP[5]	7 à 13 ans
Enseignante n°3	Emilie	Parcours professionnel : enseigne depuis 2 ans dans ce RCS. Pas d'expérience professionnelle antérieure. Modalité de fonctionnement : individuelle. Diplôme ou formation : MESP	12-13 ans
Enseignante n°4	Oriane	Parcours professionnel : enseigne depuis 2 ans dans ce RCS. Pas d'expérience professionnelle antérieure. Modalité de fonctionnement : individuelle. Diplôme ou formation : MESP	8 à 13 ans
Enseignante n°5	Aurélie	Parcours professionnel : enseigne depuis 2 ans dans ce RCS. Pas d'expérience professionnelle antérieure. Modalité de fonctionnement : individuelle. Diplôme ou formation : MESP	10 à 13 ans
Enseignante n°6	Pauline	Parcours professionnel : enseigne depuis 3 ans dans ce RCS. Pas d'expérience professionnelle antérieure. Modalité de fonctionnement : par classes individuelles. Diplôme ou formation : MESP	10 à 13 ans
Enseignante n°7	Isabelle	Parcours professionnel : enseigne depuis 2 ans dans ce RCS. Auparavant, elle a enseigné 5 ans dans une classe spécialisée d'une fondation de droit public du Canton de Genève. Modalité de fonctionnement : en co-enseignement, avec un groupe multi-âge de 6 à 12 ans. Diplôme ou formation : Bachelor en science de l'éducation.	6 à 11 ans

En ce qui concerne les caractéristiques sociologiques des personnes impliquées, nous pouvons observer qu'il ne s'agit que de femmes, dont quatre qui enseignent depuis peu. La majorité a obtenu une maitrise en enseignement spécialisé de l'université de Genève.

[4] *Licence en sciences de l'éducation, mention enseignement, FPSE, Université de Genève.*

[5] *Maitrise en enseignement spécialisé (MESP), IUFE, Université de Genève.*

Elles ont toutes donné, au préalable, leur consentement de participation signé dans un document vérifié par la commission d'éthique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

5.2 Dispositif de recueil de données

Nous avons opté pour une méthode de recherche qualitative, basée sur un entretien semi-directif d'une durée comprise entre trente minutes et une heure, qui laisse aux enseignantes interviewées une liberté d'expression, sans des réponses présentées par les chercheurs, tout en les guidant avec des questions de relance afin d'obtenir les informations nécessaires (Dépelteau, 2000).

Nous avons élaboré un canevas d'entretien (Annexe 1) en fonction des trois axes de nos sous-questions de recherche, dans le but d'apporter un éclairage et une compréhension la plus complète possible. Comme évoqué dans le cadre conceptuel, les références théoriques traitent de relation. Cependant dans cette recherche le terme de lien est mis en avant, ainsi nous l'évoquons et l'utilisons principalement dans le canevas d'entretien et la présentation et l'analyse des résultats. La première partie interroge chaque enseignante sur ses perceptions et ses conceptions du lien et de la relation ; la deuxième partie, la plus longue, cherche à connaître la ou les postures, les attitudes particulières que les enseignantes adoptent dans l'actualisation de ce lien. Dans cette partie, plusieurs questions de relance ont été proposées sur l'organisation de la classe, les rituels, les modalités de communication, les temps d'échange, les micro-gestes décrits par Duvillard (2017), les renforcements, l'autorité, le respect, la confiance et les dimensions affectives. La troisième s'intéresse aux effets de la nature du lien dans l'engagement de l'élève dans les apprentissages scolaires.

Ces entretiens se sont déroulés hors du temps scolaire, sur une tranche horaire déterminée d'un commun accord entre chercheur et participantes à la recherche. Les conditions de réalisation des entretiens étaient particulières, car nous connaissions déjà quatre enseignantes sur sept. Nous avons cependant cherché à créer un climat de confiance avec chacune d'entre elles en espérant, de ce fait, faciliter la prise de parole et le partage. Avec les trois enseignantes qui ne faisaient pas partie de nos connaissances, nous avons proposé le tutoiement, ce qui a été tout de suite accepté. En effet, de par notre thématique, il nous semblait primordial de prendre soin du lien et de la relation, de manifester de la bienveillance et du respect, même dans un temps donné relativement court, afin d'encourager et permettre aux enseignantes d'expliciter leurs manières de faire, de parler du lien qu'elles entretiennent avec leurs élèves.

Les participantes n'ont pas eu accès au canevas d'entretien à l'avance, afin de laisser plus de place à la spontanéité. Lors de la passation, le but était d'obtenir le maximum de réponses, toutefois l'ordre des questions n'a pas joué un rôle déterminant et certaines n'ont pas eu besoin d'être posées. Nous constatons que des questions sont restées sans réponses, soit parce que l'enseignante n'a pas souhaité y répondre, soit parce que nous avons omis de faire une relance.

L'entretien de la première enseignante interviewée a servi d'entretien exploratoire. Il nous a permis d'évaluer la pertinence des questions posées, afin de pouvoir, le cas échéant en modifier certaines, et également estimer sa durée approximative. Toutes les entrevues ont été enregistrées sous forme audio.

5.3 Démarche d'analyse des données

Nous nous situons dans le cadre d'une analyse qualitative et afin de pouvoir répondre au mieux aux questions de la recherche, nous avons procédé à une analyse de contenu du corpus verbal, en plusieurs phases, en traitant les données à différents niveaux. Notre objectif est de pouvoir décrire, pour ensuite comprendre, grâce aux entretiens, la posture des enseignantes dans cette construction du lien et ses implications.

Cette analyse s'inscrit dans une double approche : tout d'abord, dans une démarche déductive, catégorisant les données à partir de concepts théoriques et pratiques, pour ensuite se situer dans une démarche inductive en laissant émerger des thèmes ou des dimensions nouvelles, non anticipées, à partir du corpus de données.

En tout premier lieu, les sept entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité (Annexe 2). Comme le soulignent Rousseau, Deslandes & Fournier (2009) la retranscription de ces données n'a pas tenu compte des comportements ou expressions non verbaux. Afin de rendre leur lecture plus agréable et permettre un meilleur accès à leur contenu, « les propos ont aussi été normalisés », tel que proposé par Van der Maren (1995), les « euh… » ont été majoritairement éliminés et les « j'ai pas » ont été transformés en « je n'ai pas ». Toutefois, nous avons été vigilants à ce que ces changements n'altèrent pas les propos des enseignantes et ne modifient pas le sens initial.

Dans la première phase du traitement de ces données, nous avons effectué plusieurs lectures des entretiens dans le but de nous imprégner de nos données, de bien les saisir et de pouvoir en retirer toutes les informations nécessaires, ce qui nous a permis « de donner une vue d'ensemble du corpus à analyser pour ainsi pressentir les premières unités d'information » (Rousseau et al., 2009, p.198).

Dans une deuxième phase, nous avons décidé de catégoriser le corpus en lien avec nos sous-questions de recherche en nous basant toujours sur nos trois axes : la conception du lien et de la relation, les postures et attitudes et les effets du lien. Nous avons regroupé, placé, sous forme de tableaux, toutes les questions du canevas dans chaque catégorie. Ensuite, par des lectures fines de chaque entretien dans son ensemble et d'un traitement vertical, nous avons placé les verbatims correspondant à la réponse de chaque question et avons ainsi obtenu les réponses des sept enseignantes au même endroit. Cette démarche nous a donné la possibilité, pour chaque thématique, de faire l'analyse simultanée et comparative des propos apportés par les sept enseignantes et de faire un tri dans les données afin de ne garder que les discours en lien avec la thématique. Il s'agit comme le disent Paillé & Muchielli (2008), de vérifier comment les thèmes se rejoignent, se recoupent, se contredisent et se complémentent. A ce stade, nous nous sommes contentés de rendre visibles les réponses exactes telles que données par les enseignantes dans les verbatims.

Pour certaines questions, une étape supplémentaire a été effectuée afin d'analyser les réponses de manières plus approfondie, en mettant en évidence les modalités, les objectifs, la fréquence, etc.

Nous avons procédé de manière différente en fonction des données et du thème. C'est-à-dire que pour les définitions du lien et de la relation, nous avons opté pour une présentation de nos résultats sous forme de tableaux avec les verbatims correspondant à la définition demandée. Nous avons cherché tout ce qui a trait à la définition du lien ou de la relation dans les propos

des professionnelles, à la manière dont celles-ci définissent le lien, à savoir les synonymes, métaphores, images, ou tout autre forme de description utilisées pour caractériser ce qu'elles entendent par « lien ». De là, nous avons commencé à procéder à une certaine interprétation en mettant en gras certains mots clés qui apparaissaient chez plusieurs enseignantes, pour essayer d'en ressortir les éléments pertinents. Cette étape nous a permis de repérer les points communs et les divergences dans les réponses afin d'en faire une analyse. Pour compléter ce chapitre du lien et de la relation, nous avons décidé de faire émerger les sous-thèmes les plus intéressants, soit en utilisant des petits passages de verbatims, soit en nommant le prénom de l'enseignante en précisant à quelle ligne du verbatim l'information a été trouvée (par exemple, Manon[18]).

En ce qui concerne la deuxième grande partie concernant les postures, les micros-gestes, les activités de l'enseignant, nous l'avons découpée en trois parties et procédé à la même présentation décrite précédemment. D'abord les micro-gestes, où une lecture supplémentaire de chaque verbatim a été faite afin d'en ressortir les cinq marqueurs de Duvillard (2017), pour ensuite, dans la partie des dispositions et attitudes personnelles de l'enseignant et l'organisation de la classe, utiliser les tableaux élaborés à la deuxième phase de cette présentation des résultats.

Enfin, dans la dernière partie, nous avons décidé d'agir un peu différemment afin de rendre le plus exhaustif possible la vision, le regard de chaque enseignante sur les effets de la nature du lien sur la vie scolaire de l'élève. Nous avons essayé de résumer toutes les données, tout en conservant un maximum de vocabulaire cité par chaque enseignante, pour ensuite constituer un tableau avec les points forts émergeant des données.

Nous avons fait le choix de présenter les résultats tout en les discutant, dans le souci de rendre la lecture plus fluide et agréable, en faisant une synthèse intermédiaire à la fin des trois parties. Celles-ci ont pour objectif de révéler les points forts du chapitre et de pouvoir répondre aux sous-questions de recherche.

5.4 Difficultés méthodologiques

L'élaboration du canevas d'entretien a demandé une réflexion spécifique. Il était important de se questionner sur les informations à obtenir pour répondre aux questions de la recherche, à le rendre compréhensible dans sa formulation, son organisation et son temps d'exécution. Comme évoqué précédemment, il nous tenait à cœur de créer un climat de confiance afin que l'enseignante ne soit pas mise en difficulté et qu'elle se sente bien.

Le déroulement de l'entretien semi-directif réclame une attention et une écoute particulière du chercheur. En effet, cette démarche donne une grande liberté à l'interlocuteur et, de ce fait, il est crucial de connaître parfaitement son canevas, afin de pouvoir rebondir, recadrer, relancer en vue d'obtenir les informations souhaitées. Malheureusement, malgré toute notre vigilance, lors de la présentation des résultats, nous avons constaté que, pour certaines enseignantes, il manquait des réponses et qu'il était parfois de notre responsabilité, car nous avions omis de relancer la question. De plus, la formulation de certaines questions a peut-être induit ou écourté la réponse.

Très vite, lors de la passation, nous avons constaté que les questions concernant les termes « bon et mauvais lien » étaient peu appropriés ; ils ont suscité une certaine difficulté et il était

compliqué, pour les enseignantes, de définir et de formuler, avec des exemples d'élèves à l'appui, ces situations. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas insister sur ces points.

Étant professionnelle dans ce milieu, notre place de chercheur a demandé une certaine prise de distance, en vue d'éviter, dans la mesure du possible, de biaiser les résultats. Comme notre traitement de données n'a pas fait l'objet d'une analyse inter-juges, avec un autre chercheur, nous ne sommes pas en mesure de confirmer la fiabilité totale de nos résultats.

6. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous avons opté, pour cette sixième partie, de présenter et de discuter de manière la plus interactive possible, dans le souci de dynamiser et clarifier l'écrit. Chaque fois que les résultats amènent des réponses et des éléments de compréhension, il sera apporté une réflexion en lien avec les connaissances théoriques actuelles et les questions de recherche.
Les données proviennent des entretiens d'explicitation et sont découpées en quatre catégories : tout d'abord, il s'agira de restituer les conceptions que les enseignantes ont du lien et de la relation, pour ensuite décrire et comprendre les postures, les micro-gestes particuliers de ces enseignantes dans l'actualisation de ce lien. Ensuite, nous verrons si certains choix organisationnels ont une influence sur la nature de celui-ci. Enfin, les discours permettront d'établir si la qualité du lien et des postures et micro-gestes observés donnent les outils nécessaires à l'élève dans son engagement à la vie scolaire et aux apprentissages. Dans chacune de ces parties, nous présenterons les résultats, puis les discuterons. Une synthèse intermédiaire reprendra pour chaque point les éléments saillants, de façon à faire émerger les principaux résultats et analyses.

6.1 Les conceptions du lien et de la relation de l'enseignant spécialisé

Les éléments présentés dans ce chapitre ouvrent des pistes de réflexion concernant la définition et la conception du lien et de la relation des enseignantes, répondant ainsi à nos deux premières sous-questions de recherche.
Nous avons sélectionné, sur l'ensemble des verbatims, ceux qui nous semblaient définir au mieux ces concepts de lien et de relation. La présentation peut être faite soit sous forme de tableaux, de listes ou d'extraits de verbatim, afin de rendre le plus explicite possible les définitions du lien et de la relation de chaque enseignante. De plus, nous avons choisi, pour aller au-delà de ces simples définitions, de ressortir toutes les données qui explicitent ces concepts afin de les confronter à la littérature pédagogique.

6.1.1 Le lien

Définitions

	Question : Que signifie le lien enseignant – élève ?
Manon	Le lien c'est synonyme de **confiance** (8)
Marina	Je dirais que c'est avoir, être capable, réussir à créer une relation qui te permette d'avancer pédagogiquement, mais ça va un peu au-delà de ça. (6-7) puisqu'on peut aussi le casser ce lien. (20) c'est être en relation de manière plus **approfondie**, **réciproque** et un peu construite. (21)
Émilie	Le lien je dirais… le **feeling**, vraiment l'entente entre l'enseignant et l'élève. S'il y a des points communs, s'il y a des affinités sur lesquelles on peut se baser pour motiver un enfant. (…) une **réciprocité** de tolérance, de sentiments, d'affection. (12-15)
Oriane	c'est une **connexion** qu'on a avec l'enfant qui est basé sur la **confiance**, sur le **respect**. (4-5) une **connivence** ! On se connaît (28)
Aurélie	basé sur une **confiance** mutuelle, un **respect** et puis ce triangle didactique entre l'élève, l'enseignant et puis le savoir, puis des liens entre les trois. (4 à 6)

	pour moi le lien c'est une **connexion**. (10)
Pauline	Un **respect** mutuel. (4) C'est de la **bienveillance** envers les élèves. (6)
Isabelle	il y a quelque chose qui se crée au fil du temps. (15-16) Je pense que pour le lien, le **respect** c'est la base. **Respect réciproque** toujours, que tu dois avoir envers l'élève, qu'il a envers toi. (38-39)

Comme nous pouvons le constater, les dispositions et attitudes personnelles de l'enseignant sont clairement mises en évidence dans cette définition du lien. Les termes de respect, de confiance, de bienveillance sont au cœur de ces verbatims.

Marina propose une définition un peu différente des autres : elle parle d'une relation qui va au-delà, qui est plus construite, plus approfondie et qui peut se casser.

Lorsque nous sollicitons les enseignantes sur l'intérêt du lien dans les regroupements de classes spécialisées, plusieurs d'entre elles répondent qu'il permet de construire une relation de confiance avec l'élève, de répondre au mieux à ses besoins, de faciliter l'entrée dans les apprentissages et d'accepter l'autre comme il est. En outre, elles utilisent les verbes « avancer, progresser, accrocher ou grandir » ce qui permet de mettre en évidence la finalité de ce lien.

Pour Manon[7(6)], le lien « est l'élément indispensable au travail avec les enfants » et il lui est difficile de travailler sans ce lien. Pour Émilie et Oriane, le lien est « important et primordial ». Beaucoup d'auteurs comme Marsollier (2004), Howes (2000), Wolf (2014) et sûrement bien d'autres encore, soulignent l'importance de cette relation qui a un fort impact sur les apprentissages. « On ne peut pas passer une vie sans être en lien avec les autres » (Marina[419]).

Aurélie[30] met en avant la place que peut prendre ce lien dans le quotidien et explique que c'est un métier qui demande d'être en permanence en lien, en relation. Manon et Marina parlent de réciprocité, quelque chose qui se fait à deux, qui demande de l'engagement. Comme le souligne Marsollier (2004), nous savons que les métiers de l'humain nous obligent à être en relation avec autrui et nous demandent des implications personnelles avec toutes leurs difficultés implicites et explicites. Postic (2014) conseille aux enseignants de se questionner sur la qualité de la relation pédagogique, au niveau psycho-affectif. Il préconise une attitude équilibrée, car, comme le relève Gayet (2007), dans la mesure où l'enseignant s'implique, il y a la possibilité de dérive.

Les propos présentés ici représentent le lien comme étant une action entre deux ou plusieurs individus, ce qui implique la notion de réciprocité et de processus dynamique, ce qui est en accord avec les affirmations de Kaës (1994, 2008). Le lien demande à l'enseignant d'être lui-même et authentique.

Plusieurs enseignantes suggèrent différentes interactions : le lien entre l'enseignant et l'élève, entre l'enseignant et le groupe d'élèves ou entre les élèves. Oriane[432] soulève l'importance des multiples liens et rajoute le lien enseignant-parents qui aurait aussi une influence sur l'élève. Nous pouvons effectivement observer, dans la littérature (Postic, 2014), que l'élève, dans sa relation avec l'enseignant, n'est jamais vraiment seul. Il y a une influence importante à

[6] *La ligne du verbatim, est référencée lorsqu'il s'agit de verbalisations dont la teneur est significative pour la compréhension du résultat.*

prendre en compte, non négligeable, qui est celle de ses pairs et il ne faut pas minimiser les effets du groupe et des interactions qui s'y passent. Selon Marsollier (2004), l'enseignant doit susciter et mobiliser la relation entre pairs, se préoccuper à créer un climat de classe solidaire où la tolérance et la confiance sont présentes.

Émilie[442] fait référence à l'âge des élèves : le lien serait différent selon si l'on enseigne avec des jeunes élèves ou avec des adolescents. Elle parle d'une présence plus maternelle et plus soutenue avec les plus jeunes, tandis qu'avec les adolescents, l'humour sera bien plus présent avec du deuxième degré possible, tout cela conjugué avec l'affectif.

À travers ces discours, le lien semble une donnée inévitable et nécessaire. L'ensemble des participantes à la recherche ont relevé l'importance de ce lien. Il est intéressant de remarquer qu'aucune enseignante n'a nié l'existence d'un lien avec l'élève. Elles ont toutes, même si des nuances sont à noter entre chacune, relevé que ce lien est une évidence.

Bon ou mauvais lien ?

Il a été demandé aux enseignantes de qualifier le bon et le mauvais lien. D'après les enseignantes, un « bon » lien est :

- celui « qui permet de progresser, qui permet quand même de garder une autonomie » (Manon[23]).
- « il y a des élèves pour qui c'est plus évident ! Ça vient plus naturellement » (Marina[37]).
- « l'affection, tout en liant le respect » (Émilie[23]).
- « où juste avec le regard, on arrive à se comprendre » (Oriane[46]).
- « un échange, des questions de la part de l'élève (…) il y a quelque chose qui commence, qui débute » (Aurélie[18]).
- « le respect, c'est un élève qui a confiance en nous, c'est un élève malgré ses difficultés qui accepte qu'on soit là pour lui » (Pauline[23]).
- « quelque chose qui se crée, c'est un partage de confiance, de complicité, de connivence, de respect. Le respect des deux » (Isabelle[25]).

un « mauvais » lien est :

- Manon[62] fait référence à l'absence du lien, d'une difficulté à l'investir avec l'élève et met en avant toute la problématique de l'aspect fusionnel et de trouver la juste distance.
- Le terme « mauvais » ne convient pas à Marina[27] ; elle préfère parler de « force » de lien, car si elle devait définir le mauvais lien, ce serait une relation perverse. Elle souligne aussi la différence entre chaque élève dans cette construction du lien et du cadre, des limites qu'il implique.
- Pour Émilie[25] c'est de la responsabilité de l'enseignant, de sa rigidité, de ne pas laisser une « part à l'affectif » et d'être dans les « extrêmes ».
- Oriane[47] et Aurélie[24] font, toutes les deux, mention d'un « mur ». Le mauvais lien signifie se retrouver face à un mur, quand le regard et même les mots ne fonctionnent pas avec l'élève. Aurélie[37] ajoute l'absence de sensation qui lie l'enseignant et l'élève et de l'échec ressenti « je me trouve un peu en échec de ces liens que je n'arrive pas tisser, avec certains élèves ».
- Pauline[42] rejoint Émilie dans sa définition du « mauvais » lien ; elle parle de non-respect, d'un manque de bienveillance, d'un enseignant trop autoritaire, « cassant ».
- Isabelle[32] comme Manon parlent de l'absence de lien, quelque chose qui ne se crée pas.

Il nous semble très intéressant de relever que dans la définition d'un « mauvais lien », c'est l'absence qui ressort comme quasi une erreur professionnelle. Il ne semble pas possible aux enseignantes de définir ce que serait un mauvais lien, mais le fait même de ne pas arriver à le créer est au cœur de la difficulté. Nous remarquons que chaque enseignante se sent responsable de la création ou non de ce lien, et questionne la difficulté d'être capable de le générer avec chaque élève. L'absence de lien apparait ainsi comme une préoccupation et paraît, émotionnellement, parfois difficile à accepter.

Nous pouvons avancer l'hypothèse qu'une corde sensible, consciente ou inconsciente, de l'histoire personnelle de l'enseignante est révélée par l'élève. A contrario, celui-ci peut être envahi de problèmes personnels et avoir de la difficulté à entrer en relation. Pour autant, le lien se tisse, avec plus ou moins d'intensité, mais en définitive c'est l'élève et l'enseignant qui, avec leurs bagages respectifs, pourront contribuer à la création ou non du lien.

Lors de l'élaboration du canevas d'entretien, nous avons maladroitement et de manière simplifiée utilisé les termes « bon » et « mauvais » lien. Aujourd'hui, nous relevons la pertinence de la remarque de Marina[27] dans la mesure où ces termes révèlent des valeurs personnelles. Et effectivement, parler « d'une différence de force de lien » nous paraît plus pertinent et plus juste.

Certaines enseignantes évoquent également la difficulté, pour quelques élèves, d'investir ce lien. En effet, nous pouvons penser que l'élève doit s'habituer, se familiariser et apprendre à se faire confiance autant à lui qu'à l'enseignant et dans son parcours souvent jonché d'échecs, il va tenter de mettre à mal ce lien. Aurélie[374] exprime la fragilité des élèves en enseignement spécialisé, du pourquoi ils se retrouvent en regroupement « du coup le lien, il faut encore plus le travailler ». Le passage en enseignement spécialisé est souvent vécu comme un échec pour l'élève ; de ce fait, il peut se sentir hors-norme, différent, stigmatisé, marginalisé et le sentiment d'appartenance est d'autant plus important et essentiel pour son bien-être (Pelgrims, 2007 ; Moll, 2007). A l'inverse, Marina[450] parle de certains élèves « qui sont beaucoup moins demandeurs du lien, qui sont contents, qui voient bien que je suis bienveillante et gentille avec eux ».

Il nous semble intéressant de soulever le questionnement de Marina à savoir si le « bon » lien veut automatiquement dire une relation « confortable », sans conflit ? Si le « bon » lien est quelque chose qui fait progresser l'élève, nous imaginons que cela n'implique pas qu'il se produise uniquement dans de bonnes conditions ou dans une relation paisible. Dans la littérature, il est spécifié qu'un lien positif nécessite un équilibre entre la qualité du lien et le développement de l'autonomie de l'enfant (Gayet, 2007, Weigand & Hess, 2007) et une remise en question de l'enseignant au quotidien, pour que l'élève se sente pris en considération et que ses difficultés soient reconnues et acceptées (Sacco, 2014).

6.1.2 La relation

Définitions

	Question : Que signifie la relation ?
Manon	On a une relation professionnelle ou pédagogique. Ou dans le préau, on a une relation avec un enfant, on discute un moment. (15-16)
Marina	Une relation elle est pas obligée d'être ni agréable, ni… (…) ça peut être purement cordial, ça peut n'être pas grand-chose en fait (…) j'ai une relation avec ma postière, mais je ne suis pas en lien

	avec ma postière ! (14-17)
Émilie,	On peut avoir des relations avec qui que ce soit, mais c'est sans impliquer le côté émotionnel de la personne. (17-19)
Oriane	C'est plutôt dans l'agir. La relation c'est les actes, je vois plus la relation comme des actes et le lien comme quelque chose de psychique ou mental. (30-31)
Aurélie	On a de toute manière des relations avec nos élèves, des relations sociales, des interactions. (8-9)
Pauline	/
Isabelle	La relation je peux l'avoir avec mon postier, je lui amène un truc, pour moi il n'y a rien, il n'y a pas de contact, il n'y a rien là-dedans. (14-15) Du moment qu'on se parle, qu'on se côtoie, il n'y a pas forcément de lien affectif. (16-18)

Nous constatons que Marina et Isabelle définissent la relation comme étant un échange, des interactions, entre tout individu, sans affects. Apportons une touche d'humour en notant la similitude entre ces deux enseignantes qui font appel à leur relation à leur postier ou postière ! Cela permet de relever que l'engagement personnel dans ce type de relation est absent. Dans leur définition, Manon fait référence à la relation pédagogique et Oriane à l'agir professionnel de l'enseignant.

Différences lien-relation

	Question : Existe-t-il une différence entre lien et relation ?
Manon	Alors pour moi le lien est plus fort que la relation. (15) Je vois plus fort le lien que relation. (19) Pour moi oui. (21), lien plus important que la relation.
Marina	Être en lien, c'est quand même aller un peu plus loin dans la relation. (17)
Émilie	Pour moi le lien ça serait plus l'enjeu affectif. (17)
Oriane	J'ai des élèves avec qui j'ai des liens spéciaux, mais une relation différente. (14-15) Je vois plus la relation comme des actes et le lien comme quelque chose de psychique ou mental. (30-31) Le lien peut être bon et la relation peut être mauvaise ou bonne, enfin ça dépend des événements en fait ! Mais le lien, il reste, même si on se fâche en classe et puis que… il est fâché, il boude, ben le lendemain on aura toujours le lien. (33-35)
Aurélie	On a de toute manière des relations avec nos élèves, des relations sociales, des interactions et après je pense qu'on est plus en lien avec certains élèves qu'avec d'autres. (8-9)
Pauline	Non. C'est la même chose. (15) Je ne crois pas qu'on puisse avoir une relation sans avoir de lien. (17) il n'y a pas de différence. Il n'y a pas une chose sans l'autre, en tout cas. (20)
Isabelle	Oui pour moi il y a une différence… dans le lien il y a quelque chose de plus, comment dire, de plus, le mot m'échappe, le truc qui me vient c'est sentimental, mais c'est pas exactement ça, ce n'est pas affectueux non plus. (9-11) C'est différent, ce n'est pas les mêmes enjeux, ce n'est pas avec les mêmes personnes. Suivant les situations, il y en aura qui seront plus ou moins nécessaires. (20-21)

Ce tableau démontre que les perceptions ne sont pas les mêmes entre lien et relation. En effet, toutes, excepté Pauline, envisagent une différence entre le lien et la relation. Le lien serait

plus fort, plus important, permettrait d'aller plus loin, avec des enjeux affectifs. Oriane imagine le lien comme quelque chose qui résiste, qui subsiste malgré les situations complexes et difficiles. Isabelle et Aurélie précisent que le lien et la relation n'ont pas les mêmes enjeux et ne concernent pas les mêmes personnes ; en fonction des besoins des élèves, le lien sera différent. Nous constatons que, contrairement à la littérature qui différencie très peu le lien de la relation, les enseignantes en font une distinction assez nette.

Nous devons reconnaître que les questions posées les ont conduites à des réponses ciblées sur les deux concepts. Si le questionnaire a été construit ainsi c'est parce que nous y apportions également une nuance. Notre expérience professionnelle, celle-là même qui nous a fait choisir ce thème de recherche, nous a conduit à distinguer ces deux concepts, contrairement à la littérature à ce sujet. Il est intéressant de noter cependant que les enseignantes du corpus ont développé cette même vision.

Enseignement régulier versus enseignement spécialisé

Suite à une remarque de Manon, il nous est apparu intéressant d'aborder la question du lien en enseignement régulier et de le mettre en parallèle avec celui de l'enseignement spécialisé. De ce fait, nous avons demandé aux enseignantes si, selon elles, ce concept de lien était identique ou différent selon le contexte d'enseignement. Les réponses récoltées sont assez variées et mettent en exergue certains éléments qui semblent influencer la nature du lien enseignant-élève.

Pour Manon[573] le lien ne peut pas être de même qualité et de même intensité avec un grand groupe d'élève (20 à 25). Les petits effectifs en enseignement spécialisé permettent de créer un lien plus privilégié avec les élèves. Oriane[426] soutient qu'une faible pression dans le programme scolaire permet une certaine souplesse dans l'enseignement et dans la création de ce lien. Pour Émilie[432] la notion de temps induit une importante différence. Le stress de répondre aux objectifs du PER empêche de passer par des activités plus « ludiques ». Elle admet que l'aspect relationnel existe en enseignement régulier, mais est « un peu écrasé, étouffé par tout le reste ». Selon Marina[480] le lien en enseignement régulier serait plus « collectif » lié à la classe et ne permettrait pas d'instaurer un lien personnalisé. L'enseignement spécialisé permet davantage la relation individuelle ; il y a un aspect bien plus personnel, plus proche de l'élève. Les aspects éducatifs et thérapeutiques sont, bien évidemment, plus présents dans l'enseignement spécialisé et ont une grande importance. Émilie[450] parle, pour l'enseignement régulier, d'une relation enseignant-élève et plus d'une relation enseignant-élève-enfant pour l'enseignement spécialisé, « il y a la dimension de l'enfant qui vient se greffer là-dedans ». Aurélie[376], Pauline[338] et Isabelle[343] évoquent la blessure de l'élève en enseignement spécialisé, liée à son parcours, à ses échecs répétés et ses ruptures scolaires, qui induit un besoin plus important d'être dans le lien afin de lui permettre de « reconstruire » son envie d'être à l'école. L'importance de créer un lien de confiance et un climat de classe positif est relevé pour redonner l'envie de venir à l'école.

Comme le mentionne Pelgrims (2007, p.9), les parcours des élèves, arrivant en regroupement de classes spécialisées, sont souvent ponctués de ruptures et d'échecs. Pour elle, cela peut entraîner un manque important de motivation et par conséquent, un « sentiment d'impuissance, voire de résignation ».

Il est intéressant de relever la notion éducative qu'Émilie apporte en qualifiant l'élève d'enfant. Les aspects éducatifs et thérapeutiques sont effectivement d'une grande importance même s'il est évident que les enfants de l'enseignement régulier ont aussi accès à ces domaines.

Nous pouvons relever ainsi que, du point de vue des enseignantes spécialisées, le lien développé dans leurs classes à petits effectifs est spécifique d'une part parce que les élèves qui leur sont confiés ont des difficultés scolaires, mais aussi affectives, et d'autre part parce que le fait même d'avoir moins d'élèves et moins de pression institutionnelle (suivi des programmes, …), leur permet plus de souplesse dans le développement de ce lien. En outre, dans le discours des enseignantes, nous constatons certaines particularités qui nous amènent à faire l'hypothèse qu'en enseignement spécialisé il y aurait un aspect de « reconstruction » ou de « réparation » qui ferait partie intégrante de leur mission pédagogique. D'après plusieurs d'entre elles, le fait même d'avoir été en difficulté lors d'expériences scolaires précédentes aurait mis à mal l'élève dans sa confiance en lui et nécessiterait alors de pouvoir d'abord reconstruire cette confiance à travers le lien bienveillant avec l'enseignante, pour ensuite réinvestir les apprentissages.

6.1.3 Synthèse intermédiaire

Nous remarquons, dans ces verbatims, que l'emploi des mots « lien » et « relation » n'est pas toujours évident. Il est difficile d'en ressortir une définition précise, tant les réponses proposées divergent et s'orientent différemment selon l'enseignante questionnée.

Même si le questionnaire a certainement induit des réponses ciblées sur le lien, nous notons que ce mot « lien » semble faire partie du langage de ces enseignantes alors que la littérature pédagogique le mentionne très peu, et que les enseignantes n'ont pas réagi sur l'utilisation de ce terme.

Nous observons aussi qu'il n'est pas toujours aisé, pour elles, de répondre à ces concepts. Lors de la passation, pour les questions visant les définitions, une majorité des enseignantes a eu besoin d'un temps de réflexion, d'un temps de pause plus important.

Nous formulons l'hypothèse de la présence d'une forte dose d'implicite et de subjectivité dans la conception de ces notions. Il n'est pas aisé d'exprimer par des mots ce qui relève de l'intime, de la profondeur de nos actes. Il n'est pas facile de mettre des mots sur des choses que l'on fait au quotidien, auxquelles on ne pense et réfléchit pas forcément. Il peut être complexe de mettre des mots sur de telles notions sans avoir pu réfléchir au préalable à ces thèmes.

Nous relevons que les vocables respect, confiance et bienveillance sont au cœur des verbatims et que toutes soulignent l'importance du lien. Ces trois aspects reviennent régulièrement et semblent le fondement du lien.

Lorsqu'elles qualifient le lien de bon, des enseignantes suggèrent qu'il participe au progrès de l'élève, qu'il favorise son autonomie, qu'il induit la confiance et la complicité.

À l'évocation du mauvais lien, certaines en attribuent la cause à une forme de non-respect, d'un manque de bienveillance, d'autoritarisme. Pour d'autres, le mauvais lien est le lien inexistant ou absent. Relevons aussi la remarque de cette enseignante qui préfère parler de la force du lien plutôt que de le qualifier de mauvais. Enfin, l'une d'entre elles décrit des enfants

satisfaits et donc peu demandeurs du lien, mais qui apprécient sa bienveillance et sa gentillesse. Or, il nous semble, précisément, que la bienveillance et la gentillesse sont des attitudes qui contribuent à former le lien.

Concernant les définitions de la relation, nous remarquons que la différence, avec celle sur le lien, porte, essentiellement, sur une absence d'affects et d'engagement.

S'agissant de la création du lien en enseignement régulier en comparaison avec l'enseignement spécialisé, nous distinguons plusieurs spécificités. Dans le premier, l'effectif des élèves, plus élevé, la pression du programme imposé à suivre, l'atteinte d'objectifs dans un temps déterminé, semblent être des obstacles à une qualité et une intensité du lien ; dans l'enseignement spécialisé, les aspects éducatifs et thérapeutiques occupent une grande place de même que la prise en compte du parcours chaotique de l'élève, souvent identifié comme empreint de souffrances.

6.2 Les postures, les micro-gestes, les activités de l'enseignant pour créer le lien

« L'enseignant dans son travail se met en scène » (Gayet, 2007, p.195) et est amené à jouer des rôles qui s'établissent à partir de micro-gestes, de la voix, des mots, des déplacements qui vont donner des indices d'aisance ou non à l'élève. La qualité de la communication va être déterminée par les valeurs, les attitudes, les gestes, les postures de l'enseignant et la sensibilité de l'élève (Marsollier, 2004). L'objectif est que chaque élève puisse se développer harmonieusement, se sente en sécurité, en confiance et qu'il y ait une volonté et un plaisir de travailler ensemble (André & Richoz, 2015). Comme mentionné dans le cadre conceptuel, l'enseignant se doit de réfléchir à ses gestes, à ses attitudes et aux dispositions qu'il va mettre en place afin de rendre sa pédagogie encore plus efficace et créer un climat de classe propice à la vie collective et aux apprentissages. En effet, l'enseignant, par sa position, a une réelle influence sur le bien-être, l'environnement social et les apprentissages de l'élève (Marsollier, 2004).

Nous avons essayé, dans ce chapitre, de chercher à comprendre en quoi les postures, les gestes, micro-gestes, les attitudes et les dispositions, que devait adopter l'enseignant, permettaient l'établissement et la transformation du lien avec l'élève. A savoir si ces compétences peuvent être listées, qualifiées, si elles sont conscientes ou inconscientes et si elles répondent aux besoins spécifiques de l'élève et aident à développer un climat de classe favorable aux apprentissages. Nous avons également tenté de savoir si les modalités organisationnelles de l'enseignant dans sa classe ont une influence sur la nature du lien.

Il nous parait pertinent, en guise d'introduction à ce chapitre, de donner les réponses des enseignantes lorsqu'il leur est demandé de réfléchir et de définir leur(s) posture(s) qui créent le lien.

- Manon[115] se décrit comme une personne humaine « je ne suis pas un robot », qui tend à être une personne fiable, de confiance, avec ses faiblesses et qui essaye d'être bienveillante et respectueuse. Elle dit faire des gestes, avoir des paroles et des actions qui créent le lien.
- Créer le lien, pour Marina[54] touche plusieurs domaines. Elle nomme tout d'abord le lien au groupe et à l'atmosphère de la classe. L'humour est une dimension qu'elle ajoute rapidement comme un élément utile et apprécié. Ensuite, elle porte un regard, une attention plus particulière à chacun, opte pour une compréhension plus individuelle.

- Pour créer le premier contact, Emilie[38] organise des sorties en début d'année, puis elle instaure des petits rituels qui permettent de faire connaissance et privilégie les temps de discussion.
- Oriane[57] met en avant les activités particulières comme fêtes, repas, jeux, qui se déroulent tout au long de l'année qui créent du lien et valorisent les activités collectives.
- Aurélie[30] parle de l'obligation pour l'enseignant d'être en lien, en relation, même s'il en n'a pas toujours envie ; de la difficulté à créer ce lien, de l'échec ressenti avec certains élèves. Malgré tout, le lien, pour elle, est un pilier rassurant.
- Pauline[51] ne peut définir cette posture qui crée le lien parce que, pour elle, c'est une chose qui se fait naturellement et qui est pleine d'implicite.
- L'écoute, le partage sont les deux premières valeurs apportées par Isabelle[38] quand il est question de créer du lien avec l'élève. De plus, elle cite le respect, le respect réciproque comme une base et l'humour, le rire qui sont des valeurs personnelles.

La variété des réponses nous a frappé lors de ce premier recueil, et les prochains points, plus détaillés, nous permettront ainsi de définir et comprendre de manière plus précise tout l'implicite qui construit la relation entre l'enseignant et l'élève.

6.2.1 Les micro-gestes de l'enseignant spécialisé qui créent le lien

Comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, un simple geste est parfois plus opérant qu'un défilé de mots et ceux-ci peuvent être réduit au strict nécessaire (Nelsen, 2012). Les interactions et les micro-gestes vont définir un type de communication dans la classe où la relation demande une compréhension des uns des autres (Casanova, 1999). Afin de décrire les micro-gestes qui apparaissent dans nos données, nous utiliserons les cinq marqueurs développés par Duvillard (2017), à savoir la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot et le positionnement. Nous aboutirons à un sixième sous-chapitre, évoquant le rituel des salutations, car il réunit plusieurs de ces marqueurs.

La posture gestuée

La posture gestuée définie par Duvillard (2017) n'a pas fait l'objet d'une question en tant que telle dans le canevas d'entretien. Toutefois, nous avons pu ressortir, à plusieurs reprises, l'importance de cette communication non verbale et des mouvements du corps qui accompagnent les nombreux micro-gestes de l'enseignant.

Moulin (2004, p.152) désigne, dans *le discours silencieux du corps enseignant*, les gestes de contact physique. Même si encore aujourd'hui, c'est un sujet délicat, ces gestes prouvent une forme de qualité de la relation pédagogique que construit l'enseignant avec les élèves. S'ils sont exprimés « avec plus de distance », ils restent le fondement « de nos activités de communication ». Ces gestes peuvent révéler de la colère, porter des intentions négatives ou engendrer un climat plus familial. Ils peuvent exprimer un encouragement, une satisfaction, une sollicitation qui aura pour but de renforcer la relation affective. En effet, prendre la main, poser la main sur l'épaule, embrasser un élève a pour objectif de témoigner une certaine forme d'attachement à l'élève.

Sur les sept enseignantes questionnées, Manon[415], Marina[309], Emilie[174] et Isabelle[194] estiment avoir recours fréquemment aux contacts physiques. Elles les jugent nécessaires et « hyper » importants, plus que primordial dans leur quotidien avec l'élève et « c'est beaucoup plus parlant, parfois, que le langage verbal » (Marina[318]). Elles évoquent principalement la main sur l'épaule, serrer la main, frotter un peu le dos, prendre dans les bras, faire des câlins. Ces contacts physiques ont principalement pour objectifs de calmer, apaiser, cadrer, encourager,

rassurer, consoler et donner de l'affection. Ils évitent aussi une stigmatisation de l'élève et invitent celui-ci à une meilleure réception de l'information. Ces gestes signifient aussi à l'élève qu'il a été vu, qu'il est pris en compte dans sa manifestation. Aurélie[181] et Pauline[179] conviennent que les contacts physiques existent, mais ne prennent pas une place importante dans leur enseignement, toutefois elles font usage de la main sur l'épaule. Quant à Oriane[247], elle dit ne pas être du tout tactile, non par réflexion pédagogique mais par choix personnel.

Ces gestes ne se font pas à n'importe quel moment ; ils ont lieu principalement lors des temps d'accueil et dans les moments plus difficiles, lorsque l'élève est découragé. Une certaine rigueur semble être de mise de la part des enseignantes. Ainsi, les contacts physiques ne peuvent être utilisés avec tous les élèves et demandent d'adopter une juste distance en fonction des besoins et de l'acceptation de l'élève. En effet, comme le souligne Moulin (2004), la promiscuité peut occasionner une charge affective chez l'élève. Par le contact physique l'enseignant entre dans la sphère privée de l'élève et cela engendre des effets positifs ou négatifs.

Dans le monde de l'enseignement, en général, le fait de « toucher » les élèves restent un tabou. Nous avons souhaité chercher dans les textes de loi de l'enseignement genevois afin de savoir si les contacts physiques étaient mentionnés et/ou interdits. Nous n'avons trouvé aucune mention à ce sujet, ni dans la loi sur l'instruction publique, ni dans le règlement de l'enseignement primaire, ni dans le cahier des charges du maitre généraliste de l'enseignement spécialisé. Pourtant, nous relevons l'importance de ces gestes, tant pour l'encouragement que pour la reconnaissance de l'autre. On peut noter par ailleurs la délicate frontière entre le lien nécessaire, noté comme tel, et l'attachement affectif.

La voix

Les résultats montrent que les enseignantes sont conscientes et attentives de la portée et du débit, termes spécifiés par Duvillard (2017), de leur voix. Plus de la moitié qualifient leur voix de douce, de calme, quant aux autres, elles estiment parler fort ou trop fort, ce qu'elles n'apprécient pas toujours.

Aurélie[117], Isabelle[108] et Marina[206] reconnaissent les incidences de la portée d'une voix forte qui a tendance à faire augmenter les décibels de la classe. Elles sont attentives à amener, par leur voix, une atmosphère douce et calme. L'enjeu, pour l'enseignante, est de prendre conscience de la portée de sa voix, de ce qu'elle laisse entendre à l'élève et de savoir quels en seront les impacts (Jourdan, 2014).

Manon[257] dit jouer passablement avec la portée de la voix, mais pas seulement. Elle utilise aussi la communication non verbale, avec la posture physique et le regard. Elle peut parler normalement, de manière chaleureuse, avec une voix sèche ou peut pousser un grand cri pour reprendre en chuchotant après, mais c'est toujours sous contrôle. Oriane fait aussi mention du haussement de ton pour marquer un mécontentement mais c'est rare et contrôlé. Hausser la voix peut aussi signifier une certaine perte de maîtrise, un dernier recours, une forme d'impuissance, comme Pauline[231] qui l'utilise quand elle n'a plus de ressources.

Emilie amène un paramètre un peu différent : elle parle plus d'articulation des mots que de force de la voix ; c'est sa manière de montrer aux élèves quand elle est fâchée. Une majorité estime parler calmement, lentement. Les deux qui estiment parler « vite » nuancent leur débit lorsqu'elles parlent au groupe ou donnent une consigne. Le débit vise à susciter l'intérêt et de maintenir l'attention de l'élève et de ce fait, il aura une part importante dans le discours de l'enseignant (Duvillard, 2017).

Les enseignantes, par leur portée de voix ainsi que par leur débit, agissent sur les élèves. C'est un micro-geste important dans la communication. Cela confirme les écrits de Moulin (2004) qui affirme que le discours de l'enseignant n'aura pas le même impact selon comment il est exprimé. De plus, la prise de parole va donner passablement d'indications à l'élève sur l'état émotionnel et l'état psychologique de l'enseignant, va focaliser l'attention ou non de l'élève et donner du sens à l'activité (Duvillard, 2017).

Ainsi, l'ensemble des enseignantes relèvent l'importance de la voix comme outil de communication et comme marqueur de l'autorité. Notons par ailleurs que ce canal de communication peut aussi rendre visible la perte de contrôle éventuelle (cris, énervement), comme le soulignent ces deux enseignantes dans leur discours : « il y a plein de moments où je crie, où je m'entends crier et que je n'aime pas ça, mais je suis obligée de lever la voix » (Aurélie[115]), « alors oui je crie, mais alors là, il faut me chercher longtemps pour que je crie » (Pauline[220]). Nous supposons que parfois ces cris génèrent de l'inconfort et même à certains moments de la culpabilité chez les enseignantes.

Le regard

Les enseignantes s'accordent à dire que le regard est important au quotidien. Il paraît fortement utilisé par toutes et de manière variée, que ce soit dans l'intensité ou dans l'objectif visé, il fait passer différents messages implicites et peut avoir autant de valeur que les mots.

Pour plusieurs enseignantes, le regard amène une certaine complicité (Pauline[169]), une connivence (Isabelle[180]), un dialogue muet ; l'élève et l'enseignant se comprennent d'un simple regard (Émilie[166]). Elles insistent sur le fait que le regard permet d'éviter les mots et de stigmatiser l'élève devant le groupe classe en faisant des remarques négatives à haute voix. De plus, il fait comprendre des choses à distance.

Le discours des enseignantes met en évidence que le regard est un micro-geste très efficace, bien reconnu et accepté par les élèves. Il est, pour beaucoup d'entre elles, la phase avant la parole. Pour une petite moitié, il est souvent combiné avec le sourire, qui en appuie l'aspect positif et Émilie[168] joint des mimiques au regard.

Pour toutes, sans exception, le regard sert à mettre le cadre. Il a une dimension importante, celle de l'autorité. Par rapport à la discipline, Marina[212] règle bien plus par le regard, par les gestes que par la voix. Aurélie[169] et Pauline[161] l'utilisent principalement pour cadrer et gronder.

Le regard peut avoir de multiples fonctions : poser, calmer, appuyer une demande, encourager, cadrer, quittancer, soutenir, féliciter, faire patienter, manifester de la bienveillance, marquer la confiance ou surveiller. Cependant, nous constatons qu'il est utilisé principalement pour indiquer son autorité et mettre le cadre.

Le regard est beaucoup associé aux salutations : Marina[229] parle de l'importance du premier regard du matin, qui donne beaucoup d'indication à l'enseignante sur l'état émotionnel de l'élève. On sait aussi que l'élève, par ce regard, tirera des indices de bonnes ou mauvaises dispositions de l'enseignant (Duvillard, 2017).

Aurélie[173] et Isabelle[183] sont les seules à mentionner la difficulté que l'élève peut avoir à capter ce regard, à le comprendre ou tout simplement à l'accepter, à le soutenir. Et pour certaines (Pauline[171] et Oriane[47]) la nature du lien doit être importante pour que ce regard soit efficace et possible.

Nous remarquons que deux enseignantes disent que le lien est nécessaire pour que le regard soit efficace. Duvillard (2017) affirme que le regard donne vie à la relation éducative. Ces deux concepts sont ainsi étroitement liés.

Les résultats démontrent à quel point le regard est important et combien il influence le comportement de l'élève. Nous constatons que les enseignantes jouent énormément avec le regard et qu'il a des effets multiples : il a pour principal objectif d'attirer l'attention, de mobiliser l'élève en évitant la parole. Il a davantage une valeur de rappel au cadre, de réprobation et de contrôle que d'une valorisation ou d'une connivence.

L'usage du mot

Alors que nous entamons une réflexion sur l'usage du mot, nous souhaitons mettre l'accent sur la manière dont s'interpellent l'enseignant et l'élève. En effet, elle est loin d'être anodine et démontre, d'une certaine façon, la distance affective que l'enseignant donne à la relation pédagogique (Gayet, 2007).

Le tableau suivant nous permet d'avoir une vision globale des manières de procéder des sept enseignantes et de constater la variabilité des choix et des objectifs.

	Maitresse	Prénom	Madame	Tutoiement	Vouvoiement	Choix/Décisions
Manon		X		X (toléré pour les plus jeunes)	X	Personnelles (prénom) De l'école (vouvoiement)
Marina		X		X (toléré pour les plus jeunes)	X	Du regroupement (prénom) De l'école (vouvoiement)
Emilie		X		X		?
Oriane	X	X (parfois)		X	X	Pas de décisions particulières, libre
Aurélie		X			X	De l'école
Pauline			X (suivi du nom de famille)		X	Du regroupement
Isabelle		X	X (parfois)	X	X (par habitude)	Personnelles

Nous constatons que l'appellation par le prénom de l'enseignante prédomine ainsi que le vouvoiement, même si le tutoiement est toléré. Le mode de communication semble clair et bien défini pour la majorité des enseignantes, toutefois nous pouvons relever une certaine souplesse entre le vouvoiement et le tutoiement. Une différence est constatée en fonction de l'âge des élèves ou tout simplement parce qu'il n'y a pas de modalité particulière définie.

Le choix du prénom pour Manon[211] vient d'une valeur personnelle ; Marina[190] avait l'habitude de se faire appeler « Madame » mais par simplification pour les élèves, à cause d'un nom compliqué d'une collègue, elle a fait le choix du prénom. En ce qui concerne Emilie, Oriane et Aurélie ces indications manquent dans les verbatims, nous ne pouvons donc expliquer ce choix. Pauline[86], nouvellement engagée dans le RCS, a fait le choix de suivre le fonctionnement de ses collègues, mais évoque le désir de passer au prénom. Enfin, Isabelle[83] fait référence au co-enseignement qui rend l'utilisation de « Madame » plus difficile car elles ne savent jamais à qui s'adresse vraiment l'élève. Toutefois, il existe une souplesse, car ses collègues du RCS recourent à « Madame » et cela induit des confusions auprès des élèves. L'appellation « Maitresse », très peu utilisé ici, est fréquemment d'usage dans les degrés

primaires, majoritairement au cycle élémentaire, et « place l'enseignant au cœur de l'espace social intime de l'enfant » (Gayet, 2007, p.204). Pour cet auteur, accepter l'interpellation par le prénom suppose, pour l'enseignant, le consentement à un éventuel rapprochement et est souvent accompagné du tutoiement. A l'inverse, l'emploi de « Madame » annonce clairement à l'élève l'impossibilité de toute familiarité.

Manon[240] et Marina[184] estiment que le vouvoiement, décidé par l'enseignement régulier au cycle moyen, permet de mettre de la distance entre l'enseignant et l'élève et de ce fait la relation est moins familière. Il a aussi pour objectif d'apprendre à l'élève à s'adapter aux codes de la société et de différencier ses attitudes en fonction de la personne qui se trouve en face de lui. Pour Manon[245] le fait de se faire vouvoyer n'empêche pas le lien, mais n'induit pas forcément une distance de sorte que Marina[187] pourrait passer au tutoiement sans problème. Emilie et Pauline ont aussi adopté le vouvoiement par une décision du regroupement ou d'école, contrairement à Isabelle qui s'y oppose et utilise le tutoiement. Oriane[162] est la seule à avoir réalisé, lors de l'entretien, qu'elle n'avait pas de règle définie, qu'elle laissait le choix aux élèves. Selon Gayet (2007), le vouvoiement a pour but de maintenir au quotidien une distance respectable entre l'enseignant et l'élève et d'une certaine manière met un frein, rend plus difficile l'expression des sentiments. A l'inverse, ce même auteur spécifie que pour certains enseignants, le tutoiement peut signifier un manque de respect et une plus large proximité affective qui pourrait engendrer une difficulté à gérer la classe.

Aucune des enseignantes ne sait réellement ce que pense l'élève sur le fait de les tutoyer ou de les vouvoyer. Elles pensent qu'ils ne voient pas la différence, que ça ne les dérange pas et qu'ils s'adaptent.

Nous observons qu'une majorité d'enseignantes se sont alignées à la pratique du regroupement ou de l'établissement scolaire alors que quelques-unes ont choisi une interpellation en fonction de leurs valeurs personnelles. Gayet (2007) souligne que l'interpellation indique la distance affective donnée à la relation pédagogique. Pourtant, malgré l'importance des conséquences relevées par cet auteur, ce thème ne semble pas faire l'objet d'une réflexion étayée et régulière dans les regroupements spécialisés.

Il nous est aussi apparu intéressant de savoir quel est le langage utilisé avec ces élèves, car comme le mentionne Bucheton (2014, p.14) « en même temps qu'il accompagne et soutient l'activité, le langage témoigne de l'engagement et de l'implication de l'enseignant ».

Une attention semble être de rigueur quant au vocabulaire choisi : les enseignantes, dans leurs discours, mettent souvent en avant le fait que les élèves en enseignement spécialisé ont besoin d'un vocabulaire plus simple, et de plus d'explicitations pour comprendre ce qui est dit et ce qui les entourent. Isabelle souhaite faire des efforts car elle pense utiliser trop de gros mots. Elle reste attentive, comme Pauline, à sa formulation surtout quand elle se laisse dépasser par les émotions et ne gère plus complètement une situation. Aurélie, Oriane et Emilie sont dans le contrôle de leur langage et portent une attention aux choix des mots. Marina, même si son vocabulaire est généralement correct, contrôle moins son langage ; elle apprécie parfois se mettre à leur niveau, ou inventer des mots. Dans ce qu'elle exprime, il en ressort, pour nous, un sentiment de liberté, de légèreté et d'improvisation.

Marina[261] manie beaucoup l'humour pour amener une légèreté dans la relation éducative, tout comme ses collègues qui le considèrent comme un élément important, indispensable dans la création du lien. Isabelle[131] complète que l'humour favorise une connivence avec l'élève. Pour Aurélie[145], il aide à dédramatiser les paroles ou les actions de l'enseignante ce qui permet de mieux faire passer l'information. Toutefois, il demande de la part de l'enseignante une forme de bien-être, de détente, d'être dans de bonnes dispositions (Manon[291]).

Les enseignantes précisent encore que l'humour n'est pas accessible à tous les élèves, mais cela ne semble pas poser de problème ; elles estiment que les élèves apprennent et s'habituent.

Il ressort de ces énoncés une volonté de plaisir et un enthousiasme à enseigner. L'humour est amené de manière respectueuse et allège certaines dynamiques complexes de la classe. Il participe à, peut-être, moins s'énerver, à être plus proche de l'élève et à instaurer un climat, une atmosphère détendue et plus agréable. L'humour a un impact important sur le climat de classe et la nature du lien et, comme le prétend Nelsen (2012), il est un élément précieux à ne pas ignorer.

Ces affirmations mettent en exergue que l'humour est essentiel dans la vie quotidienne, à plus forte raison dans un milieu scolaire parfois entaché de difficultés existentielles. Nous avons pu constater, à titre personnel, combien les enfants y sont presque tous sensibles et comment des conflits peuvent être désamorcés par une simple plaisanterie.

Le positionnement

La notion de placements et déplacements « a une grande importance dans la construction de la relation pédagogique » (Weigand & Hess, 2007, p.206). En effet, le corps de l'enseignant renvoie aux élèves des messages qui sont tout aussi importants que le langage, que l'usage des mots (Duvillard, 2017).

Nos résultats mettent en évidence les postures propres de chaque enseignante. Afin d'être le plus explicite possible et d'en comprendre les objectifs, nous faisons référence aux marqueurs techniques qui influent et interagissent sur le micro-geste du placement/déplacement évoqués par Duvillard (2017), pour ensuite y développer, avec nos données, les trois registres proposés :

	Geste Placement/ déplacement	**Icône Positionnement Répartition des situations spatio-temporelles**	**Indice d'une relation, d'une action**	**Symbole Thématique générale en jeu Symbolique**
Registre de l'instruction	Adressage	Plus ou moins de présence	Induire	La situation
Registre de la régulation	Régulation	Plus ou moins visible	Réguler	La relation
Registre de la discipline	Autorité	Plus ou moins injonctive	Imposer	Le respect

Duvillard (2017, p.144)

- **Registre de l'instruction :** Dans la mesure où les questions étaient ciblées autour de la nature du lien et non des situations didactiques, le registre de l'instruction n'a pas été vraiment abordé, même si les enseignantes ont expliqué se tenir debout, devant le tableau, pour les nouvelles notions et les explications de consigne. Elles décrivent, principalement, un enseignement frontal. Suivant les activités, elles se déplacent en fonction des besoins de l'élève. Aurélie[163] signale une posture de surveillance, de contrôle, d'une position du corps dans la classe qui permet de garder l'attention du groupe. Isabelle[170], lorsqu'elle aborde une nouvelle activité et qu'elle imagine que cela va susciter beaucoup de questions, décide de se mouvoir entre les bureaux afin d'être plus proche des élèves.

- **Registre de la régulation :** En ce qui concerne les régulations et les corrections, elles sont plutôt assises au bureau ou à une table. Certaines passent entre les bureaux pour éviter les déplacements des élèves ou réguler le soutien. Quand il s'agit d'aide individuelle, elles parlent d'une proximité avec l'élève, assis l'un à côté de l'autre. La majorité des enseignantes adaptent leurs déplacements en fonction de l'enseignement donné et des besoins des élèves et disent ne pas avoir de modalités particulières « il y a autant d'activités que de manière de faire. Donc, j'adapte vraiment en fonction de ce que j'attends d'eux » (Marina[302]). Le but « est d'être au meilleur endroit pour la tâche qu'on accomplit » (Isabelle[176]). Dans son quotidien, Manon[192] évoque le rapprochement corporel, la position du corps, en combinant le regard ou le petit mot, comme un soutien et un encouragement à l'élève.
  La confiance est un élément mentionné dans les postures d'accompagnement « pour leur montrer que je leur fais confiance, de m'asseoir à la table dos à eux » (Manon[328]).

- **Registre de la discipline :** Une majorité d'enseignantes parlent d'une posture de cadre, de surveillance, elles adaptent leurs déplacements et placements en fonction des besoins observés.

Émilie[153] a répondu succinctement à cette notion de déplacements : ils dépendent de l'emplacement des bureaux des élèves, qui varient souvent. Elle se tient principalement à son bureau et, pour éviter les déplacements des élèves, circule parfois « pour savoir si ça va ou si ça ne va pas ». Pauline exprime son besoin de bouger, de se déplacer, mais ne donne pas d'intentions pédagogiques à ses déplacements ; pour elle, cela représente un besoin personnel. Isabelle cite l'importance de se mettre à la même hauteur que l'élève, se baisser.

Les enseignantes, travaillant en co-enseignement, amènent des différences dans les modalités d'action, car le jeu se fait à deux. « Avec le co-enseignement, je pense qu'il y a un truc hyper particulier qui fait qu'il y en a toujours une au fond de classe et l'autre devant la classe » (Marina[287]), « on va facilement switcher, l'autre va prendre la parole et l'autre va passer vers les élèves et faire des petits commentaires à certains, au besoin être plus sur le côté régulation » (Marina[292]).

Ce qui ressort de ces résultats, c'est que le positionnement physique est réfléchi, structuré et adapté en fonction des situations pédagogiques. Lorsqu'un élève a besoin d'une présence accrue, l'enseignante se positionnera de manière à le rassurer. Inversement, quand un élève montre un besoin d'être tranquille, l'enseignant s'évertuera à faire en sorte qu'il soit protégé. Par ailleurs, si l'enseignante sait que tel élève a du mal à écouter lors de consignes collectives, elle se positionnera près de lui « après, on se déplace pas mal quand on va aux tables, moi je prends carrément la chaise et je me mets au bureau de l'élève » (Marina[294]).

Ainsi, les enseignantes font passer de nombreuses informations aux élèves à travers leur positionnement, leurs déplacements physiques. Cet aspect est bien développé et réfléchi par l'ensemble des enseignantes. Leurs déplacements sont variés ; elles semblent jouer passablement avec leur présence corporelle où la distance est sans cesse modifiée, où des itinéraires stratégiques sont mis en place afin de répondre à des objectifs différents. Il en ressort une notion de cache-cache, la présence visible ou non du corps de l'enseignante semble jouer un rôle important dans la gestion du groupe et dans la manière de mobiliser l'attention de l'élève. Donc, sentir les besoins de l'élève peut également passer par le corps.

Comme le précise Moulin (2004), il existe des endroits dans la classe qui seront plus stratégiques que d'autres, que l'enseignant devra investir pour capter, susciter et maintenir l'attention des élèves et mener le groupe. Ses positionnements et ses déplacements sont significatifs, car ils vont définir un certain message implicite à l'élève. Il ne faut donc pas

minimiser l'importance du rapprochement de l'enseignant vers l'élève, symboliquement cela marque l'entrée dans son territoire, dans son espace personnel. Son comportement s'en verra automatiquement modifié.

Salutations : quatre marqueurs réunis

La relation éducative est la réunion, la rencontre entre l'enseignant et l'élève et demande, de la part de l'enseignant, d'instaurer, tous les jours, un accueil chaleureux et de confiance (Postic, 2014). L'accueil est un rituel important qui est à renouveler tous les jours de la vie scolaire d'un élève et représente le premier contact de la journée ou demi-journée.

Au vu de nos résultats, nous avons constaté que ce rituel de salutations faisait référence à plusieurs marqueurs : la posture gestuée, le regard, l'usage du mot et le positionnement. Nous avons fait le choix de rajouter les modalités car cela varie d'une enseignante à l'autre.

Les « bonjours » se font tous les jours et de manière régulière, mais les enseignantes n'accordent pas la même importance à ces moments et les manières de faire sont très variées. Pour certaines, il s'agit d'une démarche réfléchie alors que d'autres fonctionnent instinctivement.

	Posture gestuée	**Regard**	**Usage du mot**	**Placement du corps**	**Modalités**
Manon[220]	Sert la main	Cherche le contact visuel	- Nomme le prénom - Attire l'attention par une observation	À la porte	En individuel
Marina[163]	Sert la main	Cherche le contact visuel			En individuel
Emilie[74]	Sert la main		Bonjour !	Pas d'emplacement particulier	En individuel
Oriane[158]			Bonjour !	Pas d'emplacement particulier	
Aurélie					
Pauline[72]			Nomme le prénom	À la porte	- En individuel - En collectif
Isabelle[48]	Sert la main	Cherche le contact visuel		Essaye d'être à la porte	- En individuel - En collectif

Pour Manon[225] et Isabelle[51], qui se tiennent à la porte, l'objectif est différent : pour l'une, être à la porte, permet un contrôle et la surveillance de l'intérieur de la classe et sur les vestiaires et pour l'autre c'est davantage pour se rendre visible et pour que les élèves pensent à dire « bonjour » en arrivant ; c'est pourquoi, au fil de l'année, le positionnement à la porte est moins important et qu'ils viennent là où elle se trouve.

Cinq enseignantes mettent l'accent sur un bonjour individuel à l'élève et sur des attentions personnalisées visant à obtenir des petites informations sur l'état émotionnel de l'élève. Pauline et Isabelle mentionnent des salutations collectives une fois tous les élèves en classe.

Les données manquent pour Aurélie ; quant à Oriane elle concède ne pas avoir de rituel spécifique : ils entrent et disent « bonjour » !

Ce rituel d'accueil, ce premier contact, est capital dans la communication. C'est un moment symbolique où l'enseignant utilise différents micro-gestes, afin d'accueillir l'élève dans sa

classe (Duvillard, 2017). Au vu de ces résultats, nous pouvons observer et imaginer que le fait d'être à la porte est un moyen de canaliser les énergies et les émotions des élèves avant d'entrer dans la classe, un moyen de faire une transition entre l'extérieur et l'intérieur de la classe et de prendre contact avec l'élève verbalement et physiquement.

6.2.2 Les dispositions et attitudes personnelles de l'enseignant spécialisé qui créent le lien

Comme nous venons de le voir, plusieurs éléments, que Duvillard (2017) qualifie de marqueurs, influencent la qualité du lien. Ces marqueurs sont exprimés corporellement mais sont nécessairement accompagnés par des dispositions intérieures, propres à chacune des enseignantes et diffèrent selon leur vécu personnel.

Au travers du canevas d'entretien, nous avons essayé d'identifier leurs dispositions et attitudes personnelles qui permettent ou non de créer un lien avec l'élève et d'en comprendre leurs effets, leur importance.

Les dimensions affectives

Malgré tout ce que l'on peut penser, « la dimension affective ne peut pas être évacuée de l'école » (Gayet, 2007, p.190) et a été trop longtemps ignorée. Pour que l'élève ressente de la confiance et puisse s'engager dans les apprentissages, l'enseignant doit créer avec lui une relation de qualité, porter de l'attention, du respect et de la considération, amener des encouragements ce qui sera un plus pour assurer les situations complexes (André & Richoz, 2015).

Nos résultats montrent que toutes les enseignantes pensent que les dimensions affectives ont une place importante en enseignement spécialisé :

- Manon [459]« on ne peut pas travailler sans », « Pour moi, tu ne peux pas être dans une relation enseignante-élève sans qu'il y ait une part d'affectif »[467].
- Marina[373]« Comment faire sans ? », « c'est croire en eux au-delà de la relation pédagogique »[411].
- Émilie[275] « c'est la base de l'enseignement spécialisé ».
- Oriane [327] « Je pense que c'est même le plus important, quand on a des élèves en spécialisé ».
- Aurélie [233]« il y a forcément une part d'affectif qui entre en jeu, quand on est face à nos élèves ».
- Pauline[193] accorde « énormément » de place aux dimensions affectives.
- Isabelle[208] « je pense que la dimension affective est importante ».

Ces propos révèlent l'importance des dimensions affectives. Elles permettent de faire attention à l'autre (Manon[464]), d'être un moteur qui leur donne envie d'apprendre (Marina[273]) et c'est une manière de choyer l'élève (Isabelle[205]).

Mais qu'en est-il de ces gestes, comment les enseignantes démontrent-elles ces dimensions affectives aux élèves ? La question leur a été posée et elles ont décrit quelques gestes ou attitudes : une main sur l'épaule, un câlin, une discussion, des mots d'encouragement, un regard, un souci du détail, une remarque. Néanmoins, deux enseignantes mentionnent ne pas avoir des gestes affectifs particuliers mais pensent l'exprimer par un sourire ou une attention qu'elles vont porter dans la discussion et l'échange.

Plusieurs enseignantes (Marina[377], Manon[468], Emilie[396]) évoquent les dangers d'une trop grande implication, l'importance de pouvoir établir une juste distance, de ne pas mettre trop

d'affect dans la relation et de ne pas prendre trop à cœur les difficultés des élèves. Isabelle[205] souligne aussi que les démonstrations affectives peuvent parfois prendre un peu trop de place et qu'il faut leur donner des limites, un cadre. Pourtant, elle insiste sur le fait que ces élèves en ont besoin.

Les enseignantes affirment que les petits effectifs d'élèves, dans les classes de regroupement, permettent d'avoir ces dimensions affectives et Isabelle[41] estime qu'elles se manifestent une fois le lien créé et ne servent donc pas à son développement.

Pour entrer en relation, André & Richoz (2015) mentionnent le respect, la confiance et l'écoute comme des attitudes relationnelles indispensables. Elles sont, en effet, primordiales pour construire une relation affective et une bonne relation de travail avec l'élève. Notons ici qu'Isabelle fait part d'une dimension évolutive du lien. Certains gestes ou comportements, ne sont pas adaptés et ne peuvent être reçus si le lien est inexistant ou peu construit, et prendront tout leur sens une fois le lien bien établi. Elle relève qu'une fois le lien construit, il peut être nourri par les différentes démonstrations affectives, et s'en trouver ainsi modifié, resserré ou questionné.

« L'enseignement est une affaire de relations humaines et l'apprentissage, chez l'enfant, passe en grande partie par la sphère affective » (Clerget, 2012, p.62). Donc s'engager affectivement est bénéfique, mais il ne faut pas oublier de maintenir un niveau d'exigence important avec l'élève (Virat, 2015). Avons-nous vraiment la possibilité de mesurer si la dimension affective est bénéfique pour l'élève ? La relation, pour évoluer, a besoin de temps et est basée sur les capacités, la sensibilité de l'enseignant à capter et répondre aux messages de l'élève (Virat, 2015).

Dans les dispositions et attitudes personnelles des enseignantes, nous avons relevé plusieurs aspects qui les nourrissent, tels que le respect, la confiance, la bienveillance, l'écoute, les encouragements, l'autonomie et l'autorité.

Le respect

La notion de respect est fondamentale, essentielle (Casanova, 1999) et est, aujourd'hui, impérativement attendue dans la vie scolaire. D'ailleurs ce terme apparaît rapidement et de nombreuses fois dans les verbatims. Il est intéressant de considérer ici les définitions données par les enseignantes participant à la recherche.

Le respect « c'est une relation réciproque qui permet à chacun d'avoir un espace de liberté, de vivre de manière agréable » (Marina[138]) ; il permet de « donner du travail à la hauteur de l'élève »[154], de ne pas entrer dans la sphère privée d'autrui sans autorisation (Emilie[330]). « C'est prendre en considération la personne qui est en face de nous » (Aurélie[255]), cela demande à l'individu d'être attentif à l'autre, d'être à l'écoute de ses besoins, de ses attentes. « C'est accepter, c'est de ne pas juger » (Isabelle[256]), de veiller à ne pas blesser l'élève, à lui montrer qu'il est important et qu'il a de la valeur. Isabelle relève aussi que le fait d'être respectueuse atténue l'aspect hiérarchique entre l'enseignant et l'élève.

Ainsi, les enseignantes rejoignent Gayet (2007) pour qui « respecter l'élève, c'est aussi tenir compte de sa singularité et l'accueillir au mieux malgré sa différence » (p.201). C'est donc un travail qui requiert engagement et patience (Sacco, 2014, p38), qui n'est pas seulement un concept mais aussi une décision, une manière d'être avec les élèves.

Pour ces enseignantes, la communication, l'écoute, le partage, sont des vecteurs importants qui conduisent au respect, ainsi que la prise en compte des besoins spécifiques de l'élève. C'est une manière de prendre soin des uns des autres, d'entrer en contact avec autrui, de se

remettre en question et d'être capable de s'excuser. Le respect demande aussi de la réciprocité.

Nous constatons, dans les verbatim, que le respect est souvent associé à la bienveillance, ces deux dimensions étant régulièrement évoquées ensemble.

D'autre part, plusieurs auteurs font le lien entre le respect et la confiance. En effet pour Sacco (2014), le respect s'acquiert par la construction d'une relation de confiance et non par la force et pour Gayet (2007) le respect encourage, amène une pédagogie de confiance. Le respect se révèle, dès lors, comme une valeur significative et indispensable dans l'enseignement spécialisé, afin d'amener l'élève vers une relation de confiance qui lui permettra d'aborder l'apprentissage avec davantage de quiétude.

La confiance

Dans tous les discours, la confiance est souvent exprimée comme un besoin pour pouvoir travailler dans de bonnes conditions. C'est accepter, donner une marge de liberté à l'élève, c'est comme cela qu'il va pouvoir apprendre, se responsabiliser (Aurélie[273]). C'est aussi une manière de faire, de montrer l'exemple pour qu'il apprenne à se faire confiance et à faire confiance à autrui. Les échanges semblent un moyen indispensable dans cette construction de la confiance. Des auteurs confirment ces dires : la classe doit être « un lieu de rencontre potentielle entre des sujets qui misent sur une confiance réciproque pour pouvoir cheminer ensemble » (Moll, 2007, p.82) où existe un climat affectif de confiance et de coopération favorable aux apprentissages (André & Richoz, 2015).

Les enseignantes essayent, dans la mesure du possible, d'accorder leur confiance à l'élève (Manon[153]), mais ce n'est pas toujours facile, car la confiance fluctue « J'ai beaucoup ce discours de dire : tu sais la confiance ça se gagne dans les deux sens et ça peut se perdre aussi » (Marina[105]) et ce sont les attitudes de l'élève qui influenceront la qualité de la confiance (Emilie[254]). En effet, la confiance peut être trahie à chaque instant, mais il est important que l'enseignant parte avec un a priori positif, qu'il fasse confiance à l'élève. Construire la relation est un long et difficile processus qui demande de la patience et de la bienveillance où le dialogue est primordial (Sacco, 2014 ; Nelson, 2002).

Toutes les enseignantes disent faire confiance, à priori, à leurs élèves et en perçoivent la réciprocité, principalement, dans les interactions, au fait qu'ils viennent vers elles pour partager, raconter, se confier (Marina[161], Emilie[359], Aurélie[283], Pauline[276]). Instaurer un climat de confiance, de sécurité paraît indispensable pour que l'élève puisse progresser dans sa vie scolaire et aller dans cette zone, parfois d'inconfort, de l'apprentissage (Gayet, 2007). Il s'agit de le soutenir dans le développement de ses compétences cognitives, intellectuelles, affectives et émotionnelles (Clerget, 2012). Le désir d'accroitre ses compétences peut apparaître à travers des expériences vécues avec l'enseignant basées sur la confiance et le respect mutuel (Moll, 2007). Weigand & Hess (2007) parlent de la confiance affective qui amène un sentiment de sécurité et qui se construit dans l'interaction.

La bienveillance

La bienveillance est apparue à plusieurs reprises dans le discours des enseignantes et nous souhaitons en comprendre la nature, la définition et savoir comment elles la perçoivent. Elles y tendent toutes et la définissent en se référant : au respect, à l'éthique, à l'acceptation de la différence, au fait d'être à l'écoute sans préjugé, à l'empathie, à être dans la douceur, à être attentive à l'autre, à accueillir l'élève là où il en est, tel qu'il se présente et à bien l'accueillir. Si on se réfère à la définition du Petit Larousse (1993, p.140), la bienveillance c'est être dans une « disposition favorable envers quelqu'un, indulgence », pour Basset (2014, p.23), « c'est

se focaliser sur l'être de la personne, ce qu'elle est essentiellement et éternellement quoi qu'elle fasse » et nécessite à chacun de faire l'effort de porter un regard différent. Pour Marshall Rosenberg (2006, p.59), l'enseignant se doit d'observer le comportement de l'élève avec, ce qu'il nomme, « le pouvoir avec », ce qui signifie de faire avec lui et avec sa motivation. Ce « pouvoir avec » amène à une meilleure compréhension, à se faire entendre et à la bienveillance.

Pauline[253] souligne que pour être bienveillante, il est important de porter un regard sur soi et d'avoir la capacité de se remettre en question. La bienveillance aide l'élève à « raccrocher au scolaire » (Marina[126]) et en aucun cas elle empêche le cadre et l'autorité. Au contraire, elle pousse l'élève à mieux le respecter. Elle conforte aussi les élèves pour exprimer plus facilement leurs sentiments, leurs peurs ou même confier leurs petits secrets et pourront aussi être plus dans l'affect. Oriane[350] aborde la notion de confiance qui serait une conséquence de la bienveillance.

Les enseignantes perçoivent leur bienveillance à travers diverses attitudes de l'élève : son discours, ses compliments, certains petits gestes, les efforts qu'il fournit dans la tâche scolaire et par son respect des règles.

Isabelle[283] évoque la bienveillance comme un élément important dans la construction du lien « Je pense que le lien se crée dans la bienveillance. C'est difficile d'avoir du lien sans ça ». Manon[200] pense aussi que la bienveillance crée le lien et se mesure, se voit dans la posture de l'enseignant, dans ses petites attentions quotidiennes.

Manon[452] fait référence à l'autonomie « L'objectif c'est quand même qu'ils deviennent autonomes ! Ils devraient travailler pour eux et non parce que la maîtresse les regarde avec un regard bienveillant. »

L'écoute

Peu d'enseignantes ont souhaité définir ou s'exprimer sur la notion d'écoute. Nous imaginons qu'il n'est pas aisé de définir et d'expliciter cette attitude, tant il est habituel d'écouter. Toutefois, il faut prendre garde à être véritablement à l'écoute et ne pas se contenter d'entendre. Comme le précise André & Richoz (2015) l'écoute réclame une attention particulière contrairement à entendre qui fait partie de la vie courante et d'un processus naturel.

Précisément, pour Isabelle[295], l'écoute demande de l'attention et de la flexibilité. C'est-à-dire accepter de ne pas être dans le programme, de laisser les choses venir et d'en prendre soin et de faire des gestes, des signes pour « montrer qu'on prête attention à ce qu'ils racontent ». Manon[171] essaye vraiment d'être à l'écoute de l'élève, en revanche, elle se questionne sur les effets négatifs en étant trop à l'écoute. Cela pourrait induire une trop grande compréhension, l'acceptation d'attitudes ou de comportement de l'élève qui ne devrait pas l'être. Aurélie[286] se dit souvent sollicitée par les élèves et souhaiterait pouvoir mieux y répondre, mais estime ne pas toujours avoir le temps nécessaire ; elle propose donc régulièrement des moments en dehors des heures scolaires.

L'élève, pour se sentir écouté, doit être considéré par l'enseignant, et celui-ci ne doit pas entendre ce qu'il souhaite et ne pas biaiser l'information, ce qui constituera à établir une véritable relation pédagogique (Marsollier, 2004). L'enseignant aura une compréhension bien plus satisfaisante de la situation de l'élève lorsqu'il écoutera l'élève avec une curiosité sincère (Sacco, 2014).

Lorsque nous évoquons l'écoute, une majorité d'enseignantes parlent de petits moments d'échanges : ceux qui sont réguliers dans la journée, ceux qui sont imprévus, ceux qui peuvent se dérouler en grand ou petit groupe ou en individuel.

Les temps en individuel, qu'ils soient réclamés par l'enseignante ou l'élève, ont principalement lieu lors des temps de récréation, à 11h30 ou à 16h, ce qui permet une certaine intimité. Une souplesse existe, de la part de certaines enseignantes, pour répondre à la demande de l'élève sur le moment, soit en sortant de la classe, soit en se mettant sur un petit coin de table. Cela peut amener parfois des problèmes de discipline, car sortir de la classe durant les temps scolaires implique de laisser seul le groupe classe.

Ces temps de discussion imprévus semblent importants dans la gestion de la classe ; ils invitent l'élève, s'il est préoccupé, à revenir dans la dynamique d'apprentissage ou de favoriser un meilleur climat de la classe et à l'enseignant de rétablir le contact avec l'élève. L'essentiel est de pouvoir mettre des mots, de verbaliser des événements, des émotions. Apprendre à l'élève à s'exprimer, à régler un conflit sont des objectifs très important en enseignement spécialisé. Comme le confirme Robbes (2011), prendre au sérieux ces échanges, y accorder de l'importance, où l'enseignant adopte une posture respectueuse et accueillante encouragera l'élève à exister et à trouver sa place dans le groupe.

Les retours de récréation sont un temps fort pour ces temps d'échange et d'écoute. Si ces moments sont omis, les élèves peinent à se remettre à la tâche. En effet, lors d'une difficulté, l'écoute est primordiale pour l'élève. Prendre soin de lui, favoriser son expression, ses ressentis et le faire réfléchir à ses besoins, essayer de développer une démarche réflexive sur les événements vécus sont des démarches constructives. L'enseignant, dans ces temps forts en émotions, par sa posture d'écoute et, au besoin, de conseils, va essayer d'aider l'élève à pouvoir revenir en classe de manière sereine et dans une disposition propice aux apprentissages. Ces régulations demandent une certaine souplesse, une disponibilité pour l'enseignant.

L'écoute, les interactions sont des éléments importants pour la création et le maintien du lien (Manon[393]) et approfondissent les connaissances de chacun, rendent explicites les attentes de l'enseignant (Aurélie[68]). En début d'entretien, Marina[9] fait référence à la relation de confiance qui aide à être à l'écoute de l'élève. Oriane[357] met l'importance sur l'écoute quand l'élève s'exprime et est attentive à ce que les autres élèves ne parlent pas en même temps. Quant à Pauline[244], elle évoque l'écoute en mentionnant la bienveillance ; elle tend à une écoute sans préjugé, sans jugement.

Enfin, Bucheton (2014) relève l'importance des gestes d'atmosphère qui proposent à l'élève un espace de parole pour s'exprimer, penser et apprendre à être à l'écoute.

Les encouragements

Nos résultats montrent que l'usage du mot est le plus utilisé des micro-gestes pour les renforcements et les encouragements. Le regard, le sourire et la posture gestuelle jouent aussi un rôle non négligeable. Les petites traces sur une fiche d'élève, comme un énorme vu, un grand bravo ou un petit smiley (Manon[481]), sont aussi régulièrement utilisées. Emilie[293] a recourt à l'auto-évaluation dans les activités où un temps est pris pour qu'ils puissent exprimer leurs ressentis. Elle souligne, verbalise au quotidien, tout comme Pauline[237] et Aurélie[229], les notions acquises et les réussites.

D'autres évoquent des activités ludiques et des systèmes de privilèges et de challenge qui sont mis en place au niveau du groupe classe afin de développer l'entraide et l'encouragement entre pairs.

Pour Marina[231] les renforcements et les encouragements sont ajustés en fonction du lien existant avec chaque élève, en fonction des connaissances de celui-ci et de ses besoins, « il y a autant de réponses que d'élèves » et « justement le lien, il sert à ça ».

Tout enseignant connaît les effets d'une parole ou d'une attitude positive sur le comportement de l'élève en difficulté (Marsollier, 2004). Mettre en avant ses réussites l'aidera à augmenter ses compétences (Sacco, 2014), à ne pas se décourager et à persévérer dans ses efforts (Marsollier, 2004).

L'enseignant est responsable d'encourager les élèves à respecter les lois et les règles des établissements scolaires et des classes en expliquant que leurs actes auront des conséquences. La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages. En effet, un enseignant, d'autant plus en enseignement spécialisé, peut détruire la motivation de l'élève par des contraintes excessives et empêcher l'entrée dans les apprentissages (Sacco, 2014).

L'autonomie

Dans ce contexte de discussion, les enseignantes ont identifié l'autonomie. Et effectivement, l'autonomie est un enjeu important pour l'enfant, qui se construit petit à petit « par la conquête progressive de pouvoirs sur ses lieux de vie, par la mise en jeu de la parole, du désir et de la volonté dans des comportements et des productions répondant à des buts précis » (Marsollier, 2004, p.61). L'autonomie de l'enfant est ainsi avancée comme une valeur associée au respect qui lui, est dû en tant que personne (Gayet, 2007, p.39).

Beaucoup d'enseignantes, par leurs attitudes et dispositions personnelles, tendent à rendre l'élève autonome, qu'il puisse être responsable de ses actes et qu'il apprenne à faire des choix. Rendre responsable l'élève de ses faits et gestes et des conséquences qui en découlent, c'est pour elles l'aider à grandir, à lui donner confiance, à progresser, à gérer ses relations. Pour Oriane[368], le fait de responsabiliser l'élève lui donne aussi des indications pour son orientation, des intégrations éventuelles, à savoir comment il prend en charge son travail et comment il réagit suivant les situations.

Marina[99] ne se bat « jamais contre un élève qui ne veut pas travailler », elle met l'élève face à ses responsabilités et laisse une part importante d'autonomie dans la relation. Cela confirme les dires de Sacco (2014) qui dit qu'un enseignant ne peut pas forcer un élève à s'engager dans les apprentissages et que le lien permettra à l'élève de décider par lui-même et à se responsabiliser. Marina[104] pense qu'il est possible de donner des responsabilités à l'élève en fonction du lien existant.

La responsabilisation aide la prise de risque et les initiatives et encourage à l'investissement personnel, l'élève se sentira plus à sa place avec sa propre identité (Casanova, 1999). L'enseignant, parfois, par son comportement, peut induire des attitudes de dépendance, même si ses intentions de départ sont honorables et veulent développer l'autonomie de l'élève (Postic, 2014). Il sera donc obligé de perdre son pouvoir, de lâcher un peu son emprise sur l'élève de manière à que celui-ci puisse être acteur de sa vie et plus responsable de son comportement (Marsollier, 2004).

L'autorité

L'autorité découle d'un ensemble de savoir-faire et savoir-être de l'enseignant et s'obtient par ses décisions et certains comportements (Marsollier, 2004). Le savoir-être ainsi que les qualités de l'enseignant vont définir l'autorité relationnelle. Sa présence, son aptitude à entrer en relation, à communiquer et sa compétence à créer et guider le groupe d'élèves vont

influencer cette autorité (André & Richoz, 2015). « L'autorité est un concept complexe » et « est encore trop souvent confondue avec un pouvoir de contrainte, associée à la force » (Robbes, 2011, p.141).

Afin de savoir quelles étaient les perceptions des enseignantes à ce sujet, de quelle manière elles l'exerçaient et si le lien avait une influence sur leur autorité, nous avons dans ce tableau regroupé ces 3 items.

	Perception de son autorité	**Modalités**	**Influence du lien sur l'autorité**
Manon	- autorité naturelle. - Manon représente la loi. - autorité ne veut pas dire crier. - autorité = respect.	- mélange de tout. - différentes façons de se comporter (posture, regard, façon de marcher, de se déplacer …) - parfois grosse voix.	- impression de cadre différent quand pas de lien. - quand lien de confiance = autorité différente.
Marina	- autorité naturelle.	- plein de modalités différentes. - pousser une gueulante. - arrêter de parler. - attendre. - chuchoter. - joue avec les émotions.	- oui, permet des modalités beaucoup plus douces. - le lien aide, l'élève veut faire plaisir.
Émilie	- n'a aucune idée. - très gentille. - cadre très très ferme, respect du cadre important.	- donnant, donnant. - généreuse. - peut utiliser sa voix. - non-participation à un temps de paroles.	
Oriane	- exigence du respect du cadre. - émotions et autorité maitrisées.	- avertissements - système de pincettes. - punitions - téléphone aux parents. - dernier recours aux cris.	- l'autorité ne fonctionne pas si pas de lien.
Aurélie	- autorité basée sur la confiance et le respect.	- englobe beaucoup de choses. - le dialogue, la verbalisation. - élever la voix. - déplacer les élèves. - donner une sanction immédiate.	
Pauline	- difficile à définir. - exigence de la demande.	- parler. - ne rien laisser faire d'autre. - utilisation du regard. - exceptionnellement la voix, les cris. Dernière ressource.	- le lien permet de ne pas forcément crier.
Isabelle	- l'autorité vient du respect et des règles mises en place. - très exigeante. - pense parler et crier trop fort. - s'énerve trop vite.		

Nous constatons que les avis divergent et comme le suggère Marsollier (2004, p.97) « l'autorité reste un phénomène assez complexe, une attitude qui ne se décrète pas ». Il ressort, de cette lecture de tableau, que pour quatre enseignantes sur sept, la nature du lien influence clairement l'autorité de l'enseignante. Il semblerait que plus le lien est présent, plus les modalités de l'autorité diffèrent. Les enseignantes ont moins besoin d'employer l'intensité de la voix et se font davantage respecter. De ce fait, les punitions et les sanctions diminuent.

Oriane[87] pense qu'il découle du lien une certaine autorité, qui définit un cadre ; l'élève sera plus à même de savoir ce qu'il peut ou ne peut pas faire. Nous pouvons constater que cette remarque est en adéquation avec la littérature. En effet, par le lien, « des contrats explicites ou tacites » naissent et créent un cadre (Gayet, 2007, p.197). De plus, André & Richoz (2015) confirment que les compétences relationnelles, communicationnelles de l'enseignant, sa simple présence, auront un impact sur l'autorité. Exercer l'autorité ne demande pas de la manipulation, des menaces, du chantage, mais simplement des attitudes telles que le respect, la bienveillance, la considération positive, l'empathie, l'écoute (Marsollier, 2004 ; André & Richoz, 2015). Robbes (2011) va dans le même sens, quand il nomme les savoirs d'action de l'enseignant dans l'exercice de la relation d'autorité éducative.

6.2.3 Les modalités organisationnelles de la classe

Les rituels

Casanova (1999, p.48) définit le rituel comme étant une pratique immuable qui vise à démarrer ou accompagner une activité ; « créé pour encadrer et sécuriser, il correspond, à un premier degré, à un balisage dans le temps et dans l'espace qu'il aide à structurer pour les élèves les moins stabilisés ». Il vise à entretenir la relation avec les élèves et à créer un bon climat de classe ; ils sont sous l'entière responsabilité de l'enseignant (André & Richoz, 2015).

Il n'apparaît pas, dans le discours des enseignantes, une explication et une définition claire du rituel. Les réponses sont variées et mettent en avant différentes conceptions.

Manon[205] et Isabelle[51] considèrent le rituel d'accueil comme très important ; de même, Duvillard (2017) et Moulin (2004) valorisent les rituels, notamment celui de l'entrée en classe. Quand l'enseignant se tient à la porte et inspecte du regard chaque élève, il peut réguler de petits conflits et exercer un contrôle sur le comportement des élèves par sa proximité physique. Ce moment favorise la transmission des codes familiers qui font passer de la cour de récréation à celui, plus stricte, de la salle de classe. Ces rituels se passent principalement en classe, mais pas seulement, puisque l'accueil peut se faire aussi dans les vestiaires ou au pas de la porte (Duvillard, 2017).

Aurélie[84] dit ne pas avoir de rituels particuliers mis à part l'activité du mot du jour chaque matin et Oriane[119] différencie les rituels collectifs et individuels, comme, par exemple, les échanges du début de semaine « le récit du week-end » et le journal intime « pour qu'ils puissent se décharger ». Émilie[45] parle d'activités, proposées en début d'année, pour faire connaissance et créer le lien, comme étant des rituels. Certains propos nous font plus penser à une routine ou à une organisation ponctuelle pour créer le lien.

Pour Isabelle[65] les rituels servent à créer du lien, à se poser, à prendre des habitudes. Elle remarque qu'ils ont une grande importance pour les élèves, qu'ils en ont besoin. Aujourd'hui la pédagogie scolaire semble unanime sur l'importance des rituels : tous ces temps de mise en route, de transition, d'échange, d'écoute, faits dans le respect, incitent les élèves à besoins éducatifs particuliers à participer et à s'engager dans la tâche (Casanova, 1999). Malgré l'importance nommée par certains auteurs, les rituels ne semblent pas avoir une place prépondérante dans le fonctionnement des ces enseignantes ou en tout cas, cela n'apparait pas dans les verbatims.

Les temps d'échange

Précédemment, nous avons évoqué les petits moments d'échange informels que l'enseignante introduit, ou non, dans la vie scolaire. A ce stade, nous souhaitons savoir si des temps formels sont organisés et inscrits dans un planning précis. La littérature affirme que l'interaction peut avoir lieu soit en dyade, l'enseignant avec l'élève, soit dans un système plus large, l'enseignant avec son groupe classe et a obligatoirement une influence sur le comportement de l'autre (Postic, 2014). « Les relations interpersonnelles qu'entretiennent les élèves au sein de la classe influencent considérablement le climat et l'état d'esprit du groupe et, par conséquent, la motivation et l'engagement de chacun dans les apprentissages » (Marsollier, 2004, p.89).

Les modalités de ces temps varient selon les enseignantes mais les objectifs sont significatifs et assez identiques. Ils sont décrits comme des temps rassembleurs où les élèves sont davantage en lien avec l'enseignant, où ils peuvent mieux s'exprimer (Marina[268]). Aurélie[48] parle de pédagogie coopérative qui permet d'être en lien, de resserrer les liens entre les élèves. Marsollier (2004) estime que l'enseignant a pour tâche d'apprendre aux élèves le vivre ensemble ; le dialogue, l'entraide, la connaissance de l'autre et le sens même d'une relation sont des valeurs primordiales dans la relation pédagogique.

Les temps forts d'échange énumérés sont principalement les accueils du matin et les temps en début et fin de semaine. Le conseil d'école ou d'autres activités, où l'objectif sont les interactions, aident à faire connaissance et de se « poser » (Pauline[61] ; Isabelle[69]). Manon[380] et Aurélie[90] parlent d'un atelier philosophie en milieu de semaine qui génèrent aussi des temps importants d'échanges. Le conseil a pour but de réguler les interactions entre les élèves, de responsabiliser chaque individu par rapport à ses actes et a une véritable influence sur le climat de la classe (Casanova, 1999). De plus, des interactions positives entre l'enseignant et l'élève engendre une base sécurisante et encourage le développement du sentiment d'appartenance (Fortin et al, 2011 ; Gaudreau, 2011).

Les enseignantes perçoivent ces temps d'échange comme une nécessité pour être en lien avec l'élève. Pour Aurélie[91], Pauline[61] et Isabelle[69], les temps d'échange en groupe consolident la nature du lien, car ils permettent de créer et de souder le groupe. Tout le monde apprend à se connaître, à partager, à s'exprimer, à écouter et à avoir du respect les uns envers les autres.

Nous constatons que les enseignantes créent des occasions, des activités diverses telles que des sorties occasionnelles, des repas en classe, des temps d'échange afin de créer une cohésion du groupe classe, de faire connaissance. Ces temps, qui sortent un peu du domaine strict de l'apprentissage, servent à développer la relation, peuvent être l'occasion de découvrir le plaisir et l'envie de revenir sur les bancs d'école (André & Richoz, 2015).

Il existe une dimension à considérer dans ces interactions : celle qui consiste, de la part de l'enseignant, à partager ou non ses émotions, ses sentiments à l'élève ou au groupe classe. Certaines enseignantes considèrent que cette dimension fait partie de la vie scolaire. Par ce fait, elles apprennent à l'élève à mettre des mots sur des émotions vécues par l'exemple. Manon[358] ajoute que les émotions et les pensées de l'enseignant influencent clairement l'attitude de l'élève et doivent donc être, dans la mesure du possible, lui être explicitées. Isabelle[248] souligne aussi que cette transparence, cette communication démontre à l'élève les effets de ses comportements sur l'enseignante.

6.2.4 Synthèse intermédiaire

Ce chapitre a réservé une large place à l'énumération de tout ce que l'enseignant met en œuvre pour jouer au mieux son rôle de pédagogue, voire d'éducateur aussi, s'agissant du

thème qui nous occupe : l'enseignement spécialisé. Dans sa pratique, l'enseignant est amené à recourir à des micro-gestes, des postures gestuées et manifeste des dispositions et des attitudes personnelles.

Nous avons questionné les enseignantes afin de savoir si ces éléments permettaient l'établissement d'un lien avec l'élève ou en influençaient la nature, si, pour elles, ils revêtaient une importance, s'ils étaient appliqués consciemment ou non, s'ils impactaient leur enseignement et enfin, si les modalités organisationnelles influençaient la nature du lien.

Nous constatons que, globalement, elles répondent favorablement à ces questions, montrant des capacités de réflexion autour de tout ce qui est mis en place de manière implicite ou explicite.

Des pratiques explicitées

A propos des cinq marqueurs de Duvillard (2017), on peut relever que les enseignantes ont profondément réfléchi au regard, au positionnement physique dans la classe, aux gestes et à la voix. Leur objectif principal est de développer la confiance, de rassurer, d'établir un contact et un climat de confiance avec l'élève. Ces aspects apparaissent de différentes manières au fil de la journée. Certains moments, comme l'accueil du matin, sont institués et souvent élaborés, avec un objectif variable selon les enseignantes, mais qui rejoint globalement l'objectif général d'établir ce premier contact de manière à ce que l'élève se sente accueilli et reconnu. Différents moments de la journée sont par ailleurs relevés : temps d'apprentissage, temps de discussion, temps collectifs ou individuels. Les enseignantes montrent alors qu'elles utilisent différentes modalités pour ces cinq marqueurs. Ceci met en exergue leur capacité à s'adapter, s'ajuster en fonction des situations et des besoins des élèves.

La voix semble être le marqueur le moins « contrôlable » par les enseignantes : il peut devenir le signe extérieur du sentiment de perte de contrôle sur la classe (voix qui monte dans les aigus, cris). Par ailleurs, l'usage des mots, dans le choix du vocabulaire, apparaît comme moins prioritaire dans notre échantillon ce qui questionne au vu de Gayet (2007) qui relève l'importance du choix des mots dans son impact sur le lien à l'élève. Néanmoins, soulignons l'usage de l'humour et les encouragements qui sont passablement mis en avant et qui sont en lien avec l'usage du mot.

Nos résultats confirment ainsi l'affirmation de Boué (2013) selon laquelle tout le corps, avec ses gestes, est présent dans les échanges et accompagne les mots. Elle relève aussi que la communication non verbale donne la possibilité de ne pas utiliser, sans cesse, la langue maternelle pour être compris. Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, elle pense que l'enseignant l'utilise consciemment par des expressions du visage, car elle favorise l'enregistrement des données.

Ces micros-gestes, et marqueurs (Duvillard, 2017) de communication participent ainsi à l'espace d'atmosphère (Bucheton, 2012), qui se fonde sur le langage ou le non verbal et qui, en fonction de sa tonalité ludique ou sérieuse, peut détendre ou crisper les élèves, les stimuler ou non. Il génère des dimensions relationnelles, des engagements. Il semble donc que notre échantillon confirme l'importance portée à la création d'une atmosphère de classe favorisant l'implication des élèves dans une tâche.

Respect, bienveillance et confiance

Dans les attitudes et dispositions personnelles de l'enseignant, le respect est relevé comme fondamental, et intrinsèquement lié à la notion de bienveillance. Les enseignantes en donnent une définition large et variée : une relation réciproque donnant à chacun un espace de liberté,

de vivre de manière agréable ; il inciterait, en outre, à ne pas entrer dans la sphère privée d'autrui sans autorisation ; ce serait prendre en considération la personne qui est en face ; cela demanderait d'être attentif à l'autre, d'être à l'écoute de ses besoins, de ses attentes ; ce serait accepter, ne pas juger, être attentif à ne pas blesser l'élève, à lui montrer qu'il est important et qu'il a de la valeur. Elles l'associent ainsi à la bienveillance et postulent que la communication, l'écoute et le partage le favorisent. Fortin et al. (2011) rapportent que l'élève reconnaît l'aspect humain de l'enseignant, apprécie quand celui-ci s'intéresse à lui et lui porte de l'attention et quand il sent une véritable équité.

La confiance est aussi associée au respect et considérée comme nécessaire pour exercer dans l'enseignement. Les enseignantes accordent, à priori, leur confiance mais concèdent leur difficulté à la maintenir lorsqu'elle est trahie. Elles sont conscientes que cela nécessite de la patience et de la bienveillance. Elles considèrent que, par l'exemple, les élèves apprennent à faire confiance à eux-mêmes et à autrui et en perçoivent la réciprocité lorsqu'ils viennent vers elles pour se confier. Le respect, la confiance et la bienveillance apparaissent ainsi comme des piliers éducationnels. Le terme de bienveillance apparaît à maintes reprises dans les verbatims. Les enseignantes y tendent toutes et la définissent en se référant au respect, à l'éthique, à l'acceptation de la différence, à l'écoute sans préjugé, à l'empathie, à être dans la douceur, à être attentive à l'autre, à l'acceptation de l'élève là où il en est, tel qu'il se présente et à bien l'accueillir. Pour toutes, sans exception, la bienveillance est un pilier qui permet de créer le lien. Elles rejoignent ainsi Murray (2002, cité par Fortin et al., 2011) dans le fait que pour atteindre une relation enseignant-élève constructive et authentique, l'enseignant doit manifester de la chaleur dans les interactions avec l'élève. De plus, cette relation chaleureuse prendrait une importance particulière pour les élèves à risque de décrochage scolaire (Fallu et Janosz, 2003, cités par Fortin et al., 2011).

Par notre échantillon, se situant uniquement du point de vue des enseignantes, la bienveillance mènerait à un sentiment de confiance et à l'autonomie. En effet, les attitudes et dispositions personnelles de l'enseignant marquées par le respect, la bienveillance et la gentillesse sont autant de qualités qui seront susceptible d'être favorable au développement du lien de confiance (Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009). Si le comportement de l'enseignant dégage du respect et de la confiance et si l'élève se sent encouragé et soutenu, la classe pourra devenir « un lieu où prendre la parole n'expose pas à l'échec, à la moquerie ou à l'humiliation » (Marsollier, 2004, p.96).

Relevons encore que le lien demande de la part de l'enseignant un investissement personnel, de l'attention et de l'énergie, un savoir-faire et un savoir-être, et qu'il ne peut se créer avec tous les élèves, car avec certains c'est plus difficile et cela demande un travail plus conséquent pour être à l'aise et de pouvoir faire confiance.

Autonomie et autorité

L'autonomie est relevée comme un enjeu important pour l'enfant. Elle est un des buts fondamental représentant le moyen, pour l'élève, de grandir, d'avoir confiance, de progresser et de gérer ses relations.

Pour une majorité d'interviewées, l'autorité est clairement définie par la nature du lien. Plus le lien est fort, plus les modalités de l'autorité diffèrent. Elles ont moins besoin de hausser la voix et le cadre est plus facilement respecté.

Notons ici le va et vient entre les facilitateurs du lien, l'ensemble des faits, gestes, attitudes personnelles qui vont permettre de créer ce lien. Cela permettra à l'enseignant d'asseoir une autorité bienveillante et respectueuse, dans le but ultime de permettre aux élèves d'accéder à l'autonomie.

Ecoute, échanges formels et informels

L'écoute apparaît comme une notion difficile à identifier et à définir par les enseignantes. Il n'est peut-être pas aisé d'expliciter une disposition qui est naturelle. L'écoute réclame de l'attention, de la flexibilité et du temps. Elle semble ainsi souvent s'exprimer à travers des moments plus informels et subsidiaires à la vie de classe : récréations, résolutions de conflits, petits moments décrits comme propices aux doléances ou confidences des élèves. Ces temps d'échanges servent à conforter l'élève dans une dynamique d'apprentissage et maintenir un bon climat de classe. Nous ajouterons encore une dimension intéressante à ce propos : celle qui consiste, de la part des professionnelles, à faire part de leurs émotions. Ainsi, elles apprennent à l'élève, par l'exemple, à mettre des mots sur des émotions vécues.

Les temps d'échanges formels, qui diffèrent de ceux mentionnés plus haut, inscrits dans un planning, sont décrits comme des moments rassembleurs où les élèves sont davantage en lien avec leur enseignante, où ils ont plus de liberté pour s'exprimer, où les liens entre élèves se resserrent. Ils existent au travers d'activités, tel que le conseil de classe, d'un atelier de philosophie, de sorties, de repas en classe et lors des accueils matinaux, ou aux travers de divers rituels. Les enseignantes les perçoivent comme une nécessité pour tisser des liens et souder le groupe, l'occasion aussi de mieux se connaître, de partager, d'écouter et de respecter les autres.

Lien, affect et « juste » distance

Dans notre recherche, il apparait qu'une place considérable est donnée aux dimensions affectives, et fait émerger une problématique importante. Les enseignantes se questionnent sur la « juste » distance. Elles semblent mettre à ce terme « juste » une signification implicite à leur métier. Sous-entendent-elles qu'il s'agit de se protéger d'émotions trop difficiles à vivre ? S'agit-il plutôt de maintenir l'autonomie de l'élève, de ne pas le rendre dépendant d'un lien trop fort à son enseignante ?

En enseignement primaire, le temps passé ensemble peut parfois amener des liens affectifs entre l'enseignant et l'élève qui auront pour effets de consolider les apprentissages et s'approprier le savoir. Toutefois, le risque de mauvaises interprétations ou de dérives de leurs gestes ou marques affectives est encore très actuel aujourd'hui et mettent l'enseignant dans une posture délicate (Marsollier, 2004).

6.3 Les effets de la nature du lien

Pour conclure cette dernière partie de présentation et discussion des résultats, nous tenterons de chercher à comprendre dans quelle mesure la nature du lien et son actualisation au travers de ces différents gestes professionnels contribuent à soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, si ces postures, gestes et attitudes décrites ci-dessus infléchissent l'envie de l'élève de regroupement de classes spécialisées à apprendre et à venir à l'école avec plaisir. À savoir si la relation enseignante-élève encourage l'élève à entrer dans les apprentissages, à favoriser sa persévérance et sa réussite scolaire.

Afin que les réponses soient le plus exhaustives possible, nous avons choisi de les présenter, dans un premier temps, sans catégoriser, en mettant les avis, dans leur totalité, de chaque enseignante. Nous avons décidé d'utiliser essentiellement leurs mots, leur vocabulaire pour, dans un deuxième temps, en sortir les idées principales et ainsi découvrir les effets de la nature du lien.

Manon[493-582] constate que le lien en enseignement spécialisé est très important pour l'élève et l'enseignant, puisque la relation, le lien pédagogique se fait à deux. L'absence de lien, un lien plus distendu induira une difficulté à travailler avec l'élève, à le mettre dans une activité d'apprentissage et à le voir progresser. La confiance, la connaissance que l'enseignant a de l'élève ainsi que la sécurité qu'il peut ressentir vont l'aider à venir à l'école. Ce lien de confiance a un impact important sur le climat de classe et il permet de mettre un cadre différent, d'apporter différentes manières de fonctionner comme, par exemple, l'humour. Le lien permet aussi à l'élève d'affronter ses difficultés, car quand il perçoit de la bienveillance, qu'un sentiment de confiance est instauré, que l'enseignante lui donne un travail qu'il est capable de faire, qu'il sent de la motivation et du soutien de la part de l'enseignante, il sera plus à même d'affronter ses apprentissages. Le lien donne également la possibilité à l'enseignante de reconnaître ses erreurs. Manon pense que le fait d'être en co-enseignement a moins de conséquences sur le lien puisqu'il peut être créé avec une autre personne. Pour elle, la nature du lien est indispensable parce qu'elle permet de mettre en confiance l'élève et lui permet d'accepter ses difficultés et à entrer dans la tâche. Créer le lien demande de la part de l'enseignante de l'investissement et de l'énergie ; cela est rendu possible par le petit effectif des regroupements, composé de huit élèves.

Marina[411-477] estime le lien important, qu'on ne peut pas passer une vie sans être en lien avec les autres, mais qu'il n'est pas évident à créer avec tous les élèves ; il exige un sacré apprentissage. Elle fait référence à certains élèves qui n'ont pas vraiment besoin du lien avec l'enseignant pour apprendre, mais, tout en discutant, elle se rend compte que ce n'est pas pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et qu'elle parle de l'enseignement régulier. Elle est d'accord sur le fait que le lien joue un rôle sur l'engagement de l'élève et ses apprentissages et pense que ça l'encourage à venir à l'école avec plaisir. Sa réponse est toutefois nuancée : elle ne veut pas trop de lien et s'interroge sur la dépendance de l'élève à son enseignant et souhaiterait, dans l'idéal, qu'il puisse appréhender ses apprentissages sans qu'il nécessite du lien. Elle évoque le rôle des remplaçants avec qui ça ne marche pas, ce qui lui fait dire que le lien a un rôle hyper important, mais que cela la contrarie. La nature du lien, pour Marina, n'encourage pas forcément l'élève dans sa tâche et à s'engager dans les apprentissages, cela va dépendre de sa situation et de ses difficultés. Parfois les blessures de l'élève et ses difficultés face à la tâche scolaire sont telles que ça ne change rien, même si le lien existe. Pour d'autres, qui sont beaucoup moins demandeurs du lien, l'école est un plaisir et ils entrent bien dans la tâche parce que ce n'est pas là qu'est leur difficulté. Il y a encore une catégorie d'élèves qui a énormément besoin du lien, mais cela ne va pas forcément les aider à rentrer dans la tâche, au contraire une attitude plus froide permettrait peut-être à l'élève de se dépasser. Elle pense donc que le lien encourage à venir à l'école avec plaisir, mais n'aide pas forcément l'élève à surmonter ses difficultés. Le lien va permettre d'apporter les outils, pour qu'il soit capable de se faire lui-même confiance et que c'est cette confiance qui va l'aider dans sa tâche. Le lien va servir à faire le premier accrochage du wagon et à créer un climat de classe hyper chouette. Mais le lien ne résout pas tous les problèmes des élèves !

Emilie[395-463] note que le lien est fondamental : il peut amener une dimension motivationnelle, non négligeable. Mais tout ne passe pas que par le lien, il doit être fort, toutefois la manière d'enseigner est aussi hyper importante. Elle fait part de l'importance de l'approche didactique et de la théâtralisation de l'enseignement, du spectacle. Le lien permet totalement à l'élève de dépasser ses craintes et la confiance est très importante pour le lien. Le lien enseignant-élève est propice aux apprentissages, mais pas seulement : le lien entre élèves a aussi son importance.

Oriane[379-409] soutient que la nature du lien joue un rôle important dans l'engagement de l'élève, dans ses apprentissages et dans sa vie scolaire. Sans lien l'élève ne travaille pas ; avec

le lien, il a envie de faire plaisir à la maitresse, de travailler. Elle parle de la difficulté pour l'enseignant d'être en lien avec des élèves qui mettent à mal la relation, qui se désinvestissent de tout ce qui est difficile à supporter. Le lien aide l'élève à dépasser ses angoisses et à faire des efforts, mais il n'y a pas que le lien enseignant-élève, il y a aussi celui entre élèves. Ils se motivent en observant l'autre.

Aurélie[308-365] remarque qu'un bon lien avec l'enseignant permet à l'élève d'être dans de meilleures conditions pour apprendre. Elle précise que le lien serait un facilitateur, si l'élève a du plaisir à venir à l'école, qu'il se sent dans un cadre sécure où il va être en lien de manière positive, cela deviendra un moteur pour les apprentissages. Les élèves en difficultés recherchent souvent ce lien, c'est un pilier et ça les rassure d'être en lien[38].Cependant tout n'est pas fondé sur le lien, ce n'est pas un élément miracle. Mais elle le cite comme le premier élément travaillé avec les élèves et quand le lien de confiance est créé, l'enseignant sent qu'il peut aller plus loin. Sans lien enseignant-élève, Aurélie imagine un rapide désinvestissement de l'élève car il n'apprend pas pour lui et le lien a clairement une incidence sur le climat de classe.

Pauline[292-328] relève que la nature du lien joue un rôle dans l'engagement de l'élève, dans sa vie scolaire et ses apprentissages, parce qu'un élève qui ne veut pas être en lien avec l'enseignant, n'aura pas forcément envie de travailler. La présence de lien ne veut pas obligatoirement dire que l'élève aura plus envie d'apprendre, cela dépend des élèves. Elle espère que le lien peut parfois aider à dépasser ses craintes. Le lien qui est créé entre eux instaure un climat de classe plus paisible, parce qu'ils se connaissent mieux et, par conséquent, apprécient d'être ensemble.

Isabelle[311-344] observe que s'il existe un bon lien, l'élève sera mieux dans son rôle et dans sa vie d'élève et donc sera dans de meilleures dispositions à apprendre, de plus, le plaisir de venir à l'école sera plus grand. L'élève pourra être en mesure de dépasser ses craintes, ses angoisses si un sentiment de confiance est développé, s'il peut s'exprimer librement et s'il se sent encouragé. Si l'élève n'apprécie pas son enseignant, l'envie n'existera pas, il ne recevra pas les encouragements et il sera plus compliqué d'entrer dans les apprentissages. Elle estime que si le lien est créé aussi entre élèves, le climat de confiance en sera meilleur et que si le lien individuel n'est pas bon cela aura un impact sur le groupe. Par conséquent, le lien crée un bon climat de classe et permet à l'élève d'être dans une meilleure posture pour travailler : c'est un cercle vertueux. Le positif entraine le positif, mais l'inverse est aussi possible ; le lien n'est pas magique non plus, ça ne veut pas dire qu'ils travaillent tous !

Par ce tableau, nous avons différencié les effets du lien, d'une part pour l'élève et d'autre part pour l'enseignant. Ils sont placés de l'élément le plus significatif au moins significatif :

Le lien permet à l'élève :	**Le lien permet à l'enseignant :**
• d'affronter ses difficultés, ses craintes, • de pouvoir mieux s'engager dans la tâche, dans les activités d'apprentissage, • de mieux connaître son enseignant et ses camarades, • venir à l'école avec plus de plaisir, • un meilleur investissement, • meilleures conditions pour apprendre,	• de créer un lien de confiance, • de créer un meilleur climat de classe, • d'amener une dimension motivationnelle, • d'apporter des outils à l'élève pour se faire confiance, • de varier ses manières de faire, • de mieux connaître l'élève, • de donner un cadre différent,

• un mieux être, • une meilleure progression, • de développer sa confiance, • à faire plus d'efforts, • de s'exprimer plus librement, • une meilleure réception de l'information.	• d'amener un cadre sécure, • d'utiliser l'humour, • de reconnaître ses erreurs.

À la lecture de ces verbatims et du tableau, le constat est sans équivoque : le lien est très important, fondamental même et la notion de confiance est largement mis en avant ainsi que l'impact du lien sur le climat de classe. Manifestement, comme le confirme Rousseau, Deslandes & Fournier (2009), plus l'élève se sent en confiance dans la relation à son enseignant, plus il aura du plaisir à venir à l'école. De plus, l'enseignant connaît les implications d'un bon climat de classe centré sur la coopération et les compétences sociales, ce sont des éléments essentiels dans l'engagement de l'élève dans ses apprentissages (Nelsen, 2012). Une classe agréable, accueillante, avec des relations humaines de qualités, un climat sécure et des petits effectifs permettent à l'élève d'y trouver du plaisir et d'y faire des apprentissages (Clerget, 2012 ; Fortin et al, 2011). Manon[570] confirme que les petits effectifs rendent possible la création du lien. En effet, les plus petits effectifs, en contexte de regroupement spécialisé, semblent favorables à la création d'une relation significative entre l'enseignant et l'élève.

Le lien, pour la majorité des enseignantes, semble avoir une importante implication dans l'engagement de l'élève face à ses apprentissages et face à sa tâche et dans sa manière d'affronter ses difficultés et ses angoisses. L'élève aurait un meilleur investissement et une vie scolaire plus sereine. Dans la littérature, l'engagement de l'élève est formellement corrélé avec la relation enseignant-élève et ces effets seraient encore plus visibles et efficaces avec les élèves à besoins éducatifs particuliers (Fortin et al, 2011). Les divers écrits de Pelgrims confirment ces propos en insistant sur un bon climat de classe, sur les pratiques de l'enseignant, sur les situations didactiques, sur l'intérêt consenti aux savoirs et sur le sentiment d'appartenance au groupe classe. Par conséquent, il est clairement défini que la notion d'engagement ne dépend pas simplement de l'enseignant, mais d'une multitude de facteurs. Comme l'explique Emilie[403] tout ne passe pas que par le lien ; l'approche didactique et la théâtralisation (« un spectacle de théâtre » Emilie[409]) de l'enseignement jouent aussi un rôle important. Notons donc que le lien n'est parfois pas suffisant, pas efficace pour ces élèves placés en regroupement de classes spécialisées. Comme déjà souvent mentionné, leurs parcours scolaires, leurs difficultés sont tels que le lien ne permet pas de progresser comme l'enseignant le souhaiterait et qu'il est important qu'il en soit conscient et qu'il soit attentif à développer leur motivation à apprendre et leur sentiment d'appartenance (Pelgrims, 2007).

Pour cinq des enseignantes, le lien peut aider à venir à l'école avec plaisir mais n'aide pas forcément l'élève à surmonter ses difficultés et à entrer dans ses apprentissages. « Après tu ne résous pas tous leurs problèmes » (Marina[476]), « je pense que ça ne passe pas que par le lien » (Emilie[402]), « tout n'est pas fondé que sur le lien, ce n'est pas non plus, je pense, l'élément miracle » (Aurélie[320]), « mais ce n'est pas magique non plus ! ça ne veut pas dire qu'ils travaillent tous ! » (Isabelle[333]). Mais pouvons-nous imaginer que le lien engendre le commencement de l'aventure pédagogique ?

Ces échanges, concernant le lien, font réagir Marina[433] qui exprime son souci de la dépendance. Elle se demande si ce lien ne rend pas l'élève dépendant de son enseignant, si ce n'est pas une valeur majeure de l'enseignant de justement le rendre autonome ? D'une part, elle trouve la notion de lien essentielle et de l'autre cela lui fait un peu peur, car il faut savoir mettre la bonne distance professionnelle. Nous nous référons à Postic (2014) qui décrit le concept de dépendance comme étant une relation nécessaire installée entre un individu et un autre et qui ne peut fonctionner sans le concours de l'autre. À cela, s'ajoute une dimension affective qui empêche l'élève de devenir autonome. Les attitudes et l'approche pédagogique de l'enseignant favorisent ou affaiblissent cette dépendance. Nous souscrivons entièrement à ces propos, en ajoutant un facteur lié à l'élève à besoins éducatifs particuliers. Dans la mesure où chaque élève a ses propres besoins et évolue à son propre rythme, l'enseignant doit être conscient du risque à la dépendance, en évaluer la force, et comme le précise Postic (2014), elle doit être limitée dans le temps jusqu'au moment où l'élève a les outils pour être autonome.

Dans cette recherche il a été principalement discuté du lien enseignant-élève ; notons aussi qu'à plusieurs reprises le lien entre les élèves a été évoqué et a toute son importance. Selon Fortin et al, (2011), une bonne relation enseignant-élève développerait de meilleures compétences sociales.

6.3.1 Synthèse intermédiaire

Le lien paraît être un élément significatif, qui permet à l'élève à besoins éducatifs particuliers et à l'enseignant d'aller un peu au-delà de la relation didactique, de l'enrichir. En effet, Gaudreau (2011) mentionne les nombreux documents qui démontrent l'influence de la relation enseignant-élève sur la réussite sociale et scolaire de l'élève et stipule que l'enseignant, par ses pratiques d'intervention et ses attitudes, va influencer son comportement et son rapport à l'école. L'enseignant, en classe, peut tirer avantage de sa vue d'ensemble et, par sa position et sa fonction, va pouvoir adopter des pratiques et adapter ses attitudes et ainsi aider l'élève dans sa réussite scolaire (Marsollier, 2004).

Outre les auteurs, les réflexions d'une majorité des enseignantes tendent à confirmer que l'influence du lien sur le plaisir de venir à l'école, ainsi qu'une meilleure implication scolaire pourrait être qualifié de considérable.

La nature même du concept étudié, ainsi que notre choix de privilégier un dispositif de recherche qualitative, mettent en exergue le côté très personnel et individuel des résultats. Nous notons qu'il y a une convergence importante des réponses de la part des d'enseignantes spécialisées interrogées tout en conservant une grande richesse et diversité des témoignages.

Il apparaît clairement, selon les enseignantes, que le lien, créé par de nombreuses attitudes et dispositions personnelles de l'enseignant, étudiées dans le chapitre précédent, ont un réel impact sur la vie scolaire de l'élève. Le lien, la relation enseignant-élève occupent une place centrale en enseignement spécialisé. Ils amènent une multitude d'avantages non négligeables que ce soit en faveur de l'élève ou de l'enseignant, et ne peuvent être ignorés.

Nous constatons que le lien déploie indéniablement des effets sur la motivation de l'élève à s'engager dans l'apprentissage et à avoir du plaisir à venir à l'école, même s'il n'y a pas de magie dans cette relation. Il nécessite, cependant, un grand investissement et de l'énergie dans sa création et est, parfois, difficile à tisser.

D'après certaines enseignantes, le lien peut également être considéré comme l'un des facteurs influençant la confiance de l'enfant envers lui-même, permettre un mieux-être ou encore une plus grande liberté dans l'expression. Par conséquent, soutenu et stimulé par un enseignant

attentif à qui il est, ce lien sera un élément non négligeable au développement de l'autonomie de l'élève. Celle-ci le rendra plus responsable de ses actes et de ses choix. Elle lui donnera la capacité de prendre en charge son travail et de réagir plus adéquatement à des situations données.

Il est mentionné que certains élèves en difficulté sont particulièrement en recherche du lien afin d'être rassurés, de dépasser leurs angoisses et parvenir ainsi à faire des efforts pour entrer dans les apprentissages et être plus persévérants. A contrario, un désinvestissement peut apparaître dans la mesure où l'élève n'apprend pas pour lui-même, mais pour faire plaisir à l'enseignant.

Le lien entre les élèves est également encouragé car il influence grandement le climat de classe et favorise ainsi un climat plus paisible, une atmosphère propice à l'apprentissage. En se connaissant davantage, ils apprécient d'être ensemble. De plus, ils se motivent en s'observant.

Si les enseignantes relèvent toutes, l'importance du lien, de la relation enseignant-élève, certaines développent tout de même, la réflexion et le risque de la dépendance ; ou le risque d'un lien qui irait au-delà des limites du « professionnel ». Dans l'ensemble, les différences, dans les réponses, montrent la complexité de ce lien : la difficulté à pouvoir le créer équitablement avec tous les élèves, le questionnement en lien avec l'intensité et la « juste » distance à adopter et la limite de ce lien, qui ne peut résoudre l'ensemble des problèmes scolaires des élèves.

Il convient donc de contrebalancer, avec les enseignantes, les conséquences bénéfiques du lien avec les risques de dépendances ou simplement qu'il ne garantit pas que l'élève aura plus l'envie d'apprendre. Parfois, les blessures d'un élève et ses difficultés sont telles que même l'existence du lien ne parviendra pas à l'aider.

7. CONCLUSION

Pour conclure, nous proposons une réflexion sur les apports et les limites de notre recherche ainsi que quelques remarques personnelles et pistes d'explorations possibles.

Notre connaissance du terrain, notre formation d'éducatrice et d'enseignante spécialisée ainsi que nos lectures exploratoires ont confirmé notre vif intérêt pour le lien enseignant-élève dans l'enseignement spécialisé et la pertinence d'explorer cette relation. Cependant, travaillant comme enseignante dans un regroupement de classes spécialisées, il ne nous a pas été toujours aisé d'adopter une bonne distance dans cette observation. Nous pensons, toutefois, que le fait de se centrer sur les concepts théoriques et sur les entretiens nous a permis d'adopter une vision plus large et globale.

Notre canevas d'entretien nous a posé quelques difficultés. En effet, aujourd'hui nous estimons qu'il était trop vaste et que, nous aurions certainement dû, mieux cibler notre recherche au départ. Nous nous interrogeons aussi sur nos questions de relance qui ont probablement induit un peu les réponses. Nous avons pu constater, lors de la rédaction de la présentation des résultats, que les données recueillies sont vastes et qu'il nous a fallu être attentive pour aller chercher les éléments pertinents concernant nos questions de recherche. Nous sommes conscientes, malgré les précautions adoptées, qu'une neutralité complète n'est pas possible, la subjectivité étant fatalement présente.

La quantité de données recueillies offre des pistes de réflexion pour la poursuite d'études relatives aux liens enseignant-élève. De plus, compte tenu du nombre restreint des enseignantes interrogées et d'une représentation uniquement féminine, avec peu d'expérience professionnelle, il serait intéressant de renouveler une recherche avec un plus grand nombre d'enseignants, ayant des parcours et des expériences diversifiés. Il serait important d'obtenir un regard masculin afin de valider ou non les données déjà obtenues.

De plus, cette recherche est basée uniquement sur des échanges auprès d'enseignants et non auprès des élèves, elle est donc, forcément incomplète. Il nous semblerait opportun d'interroger les élèves des regroupements de classes spécialisées, d'investiguer leur perception du lien enseignant-élève afin de comprendre leurs visions, leurs impressions sur la question, pour pouvoir ensuite comparer les avis de chaque acteur. Comme le soulignent Postic (2014) et Marsollier (2004), le feed-back de l'élève et le fait de se placer à côté de lui sont nécessaires à l'enseignant pour qu'il puisse adapter son comportement dans sa relation pédagogique.

Notre sentiment est que cette relation enseignant-élève implique véritablement et personnellement l'enseignant, qu'elle englobe énormément de postures, de manière de faire et qu'elle est propre à chacune. Dans la mesure où elle implique des valeurs personnelles, l'histoire de vie de chacun, il est complexe et difficile de pouvoir véritablement mesurer l'efficacité de ce lien. Toutefois, il est pour nous indéniable que la relation enseignant-élève doit se vivre dans le respect, la bienveillance, avec des dimensions affectives répondant aux besoins de chaque élève. L'enseignant qui porte un regard réflexif sur ses attitudes et dispositions personnelles, peut aider au développement personnel de l'élève, en induisant peut-être un meilleur sentiment de sécurité et de confiance chez l'élève qui aura, de ce fait plus de plaisir à venir à l'école et d'y entreprendre des apprentissages.

Il est primordial que l'enseignant, au-delà de son programme, se questionne sur sa relation à l'élève et au groupe, car, comme nous avons pu le constater, enseigner est avant tout une aventure humaine et demande un engagement personnel. Comme l'explicite Marsollier (2004, p.183) c'est « bien plus qu'une simple application de méthodes, la relation à l'élève et au

groupe classe est une création de tous les instants, une création qui met en jeu des habilités et qui dépasse la simple application d'une technique » et exige de l'enseignant de l'imagination, d'adopter une posture souple et d'ajustement et une remise en question quotidienne.

Pour abonder dans le sens de Gayet (2007), concernant les compétences techniques et la responsabilité d'ajuster la relation, et forte de notre parcours professionnel, nous avons acquis la conviction que tout est interdépendant ou systémique, que la qualité de l'épanouissement de l'enfant est proportionnelle, dépendante de l'investissement affectif de l'enseignant et induira la qualité relationnelle enseignant-élève. Nous prétendons que cette équation prend un caractère impératif dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, ceci étant aussi valable pour tous les élèves.

L'intensité de cette relation, le caractère bienveillant, la reconnaissance mutuelle et la prise en compte de l'élève comme sujet dans son devenir et non pas seulement comme un objet à « remplir » de matières, sont autant de pierres qui vont constituer les fondations d'une relation enseignant-élève potentiellement inépuisable et pleine de richesses. Toutefois, la qualité de la relation ne garantit pas la réussite, tout comme l'absence de qualité dans la relation ne prédestinera pas un avenir scolaire reconnu ou incomplet. Cela étant, la relation nous paraît être un levier puissant et incontournable, d'encouragement, de soutien et de régulation dans le cadre classe et la vie scolaire d'un élève.

Les programmes de formation actuels comprennent principalement des objectifs visant l'acquisition et la maîtrise de connaissances spécifiques dans le domaine cognitif et didactique. Nous soutenons, comme Moulin (2004), qu'il serait profitable d'explorer davantage la relation enseignant-élève dans la formation et d'y explorer les attitudes, les postures, les micros-gestes de l'enseignant qui semblent si déterminants dans la relation pédagogique bien que moins évidents et aisés qu'ils n'y paraissent. Il nous paraît donc intéressant d'enseigner et de sensibiliser les enseignants en devenir, aux implications et à l'importance de cette relation enseignant-élève afin de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

Pour conclure, rappelons encore que l'acte d'apprendre est complexe et qu'il ne peut, par conséquent, être défini par une seule approche, ce qui serait bien trop restrictif.

« C’est lorsqu’ils semblent en mériter le moins, que les enfants ont le plus besoin d’amour et d’attention » Aletha Solter (cité dans Initiale f, 2014)

8. BIBLIOGRAPHIE

8.1 Références bibliographiques

André, B & Richoz, J-C. (2015). *Parents et enseignants : de l'affrontement à la coopération.* Lausanne : hep/Favre SA.

Basset, L. (2014). *Oser la bienveillance*. Albin Michel.

Bautier, E. (2007). Pratiques scolaires et difficultés des élèves. In Toupiol, G. *Tisser des liens pour apprendre*. France : Retz.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture: vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.

Casanova, R. (1999). *La classe spécialisée. Une classe ordinaire ?* Paris, ESF.

Chatelanat, G., & Pelgrims, G. (2003). *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations*. De Boeck Supérieur.

Cifali, M. (2014) 5e édition. *Le lien pédagogique: contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF.

Clerget, D. S. (2012). *Réussir à l'école: une question d'amour?*. Larousse.

Délpelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats.* Bruxelles : De Boeck.

Durrant, M. (1997). *Stratégies pratiques en milieu scolaire: solutions pour les psychologues et les enseignants*. Éditions SATAS.

Duvillard, J. (2017) 2e édition. Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante. ESF éd.

Frei, G., Kiss, A., & Vuataz, R. (1974). *Eléments pour comprendre la relation pédagogique*. Ed. de la Baconnière.

Gayet, D. (2007). *Les relations maître-élève*. Economica.

Grossen, M. (2000). Collaboration en équipe, relations intervenant-usager et travail social: un point de vue psychosocial. In S. Rossini (Ed). *Le social en mouvement*, (pp.81-103). Lausanne : Editions Réalités Sociales.

Houssaye, J. (2015) 2e édition. *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éd.

Houssaye, J. (1988). Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, tome1. *Le triangle pédagogique. Berne, éd. Peter Lang*.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF éd.

Le Petit Larousse (1993). Dictionnaire encyclopédique. Larousse, Paris

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

Moll, J. (2007). L'enfant en difficulté : comment lui permettre de passer de la dimension blessée à l'ouverture sur l'avenir ? In Toupiol, G. *Tisser des liens pour apprendre*. France : Retz.

Nelsen, J. (2012). *La Discipline positive: En famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Editions Toucan.

Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.* Paris : ESF

Postic, M. (2014) 3e édition. *La relation éducative*. Presses universitaires de France.

Richoz, J. C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Favre.

Riopel, M. C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Presses Université Laval.

Rosenberg, M. B. (2006). *Enseigner avec bienveillance: instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Jouvence.

Sacco, F. (2014). *Tout va bien nous sommes paumés ! Heureux les parents qui doutent.* Editions : l'instant Présent.

Sanchez-Mazas, M. (2014). *Apprendre en contexte hétérogène.* Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Weigand, G., & Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Économica.

8.2 Documents – Articles – cours

Boué, M. (2013). *La communication non verbale et place du corps en classe de langues à l'école primaire*. Éducation. IUFM Midi-Pyrénées.

Bressoux, P. (2008). *Comment favoriser les progrès des élèves.* Sciences humaines, 192, pp.38-40.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées.* Éducation & didactique, 3(3), pp.29-48.

Bucheton, D. (2012). *Accompagner les transformations du métier enseignant*. Conférence IUFM Cergy.

Fontaine, D. (2013). *Une relation d'aide pédagogique*. Document issu de SitEcoles.

Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M. F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève.* Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

Gaudreau, N. (2011). *Soigner la relation maître-élève : une façon simple de prévenir les problèmes de comportement en classe.* La Foucade.

Gaudreau, N. (2015). *Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace.* La Foucade.

Jane, A. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ela. Etudes de linguistique appliquée, n°144 (pp.407-425).

Jorro, A. (1998). *L'inscription des gestes professionnels dans l'action.* Revue en question, 19.

Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant*. Entente, malentendus, négociation. Actes.

Jorro, A. (2006, February). *L'agir professionnel de l'enseignant*. In Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM.

Jourdan, I. (2014). *Posture, corps et voix de l'enseignant débutant: Une démarche clinique de formation*. Recherches & éducations, (12), pp.105-116.

Kaës, R. (2008). *Définitions et approches du concept de lien.* Adolescence, (3), pp.763-780.

Moulin. J.-M. (2004). *Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maitre dans les pratiques de classe*. Carrefours de l'éducation n°17, pp.142-159.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris, Editions Armand Colin.

Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées: des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre* (Doctoral dissertation).

Pelgrims, G. (2007). *Estime de soi des élèves en classe spécialisée... et si nous commencions par avoir de l'estime pour l'éducabilité ?* Revue suisse de pédagogie spécialisée, (4), pp.9-18.

Pelgrims, G. (2009). *Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques.* Formation et pratiques d'enseignement en questions, (9), pp.135-158.

Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). *Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement.* In : Crahay, M. & Dutrévis, M. Psychologie des apprentissages scolaires. Bruxelles : De Boeck, pp.111-135.

Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficultés aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* In : Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire. Martigny : CROTCES, 2012.

Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées: des processus nécessaires parfois empêchés. In J-L.Berger & F.P.Büchel (Eds.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications.* (pp.257-291). Nice : Ovadia.

Pelgrims, G. (2014). *Etude de la motivation à apprendre en contextes d'enseignement ordinaire et spécialisé*. Séminaire de recherche (UF F4E40505). Université de Genève.

Pelgrims, G. & Bauquis, C. (2016). Des élèves à BEP à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre en classe ordinaire. In : *Réinventer l'école ? Politiques, conception et pratiques dites inclusives.* Paris : INS HEA.

Robbes, B. (2011). Former les enseignants spécialisés à exercer une autorité éducative: une réponse au problème des jeunes instables ou hyperactifs? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), pp.139-150.

Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). *La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires.* McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 44(2), pp.193-211.

Solter, A. (2014). *Initiale f.* L'actualité de l'éducation spécialisée décryptée par la Fondation Officielle de la Jeunesse, n°3.

Tellier, M. (2008). *Dire avec des gestes.* Le français dans le monde. Recherches et applications, (44), pp.40-50.

Trémintin, J. (2010). *La confiance dans la relation d'aide.* Lien social, l'actualité social autrement, n°977.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : La Presses de l'Université de Montréal.

Virat, M. ( ). *Faut-il aimer les élèves ?*

Wolf, L. (2014). *Le climat scolaire*. En débat apprentissage, climat scolaire, décrochage. Ifé (institut français de l'éducation).

9. ANNEXES[7]

9.1 Canevas d'entretien (Annexe 1)

<u>Questions sur la conception du lien et de la relation</u>

Nous allons parler ensemble du lien « enseignant-élève », j'aurais besoin de savoir qu'est-ce que cela signifie pour toi ?

Pour toi, existe-t-il une différence entre *lien* et *relation* et si oui laquelle ?

Comment expliques-tu alors la différence ?

Est-ce qu'il y en a un qui est plus important que l'autre ?

Comment qualifirais-tu un « bon » lien et à l'inverse un « mauvais » lien ?

En pensant aux élèves actuels, peux-tu me donner des exemples concrets d'un « bon » lien avec un élève ?

De même, des exemples concrets d'un « mauvais » lien ?

<u>Questions sur la posture : verbal, non verbal, attitudes</u>.

Maintenant nous allons parler de la posture, et plus particulièrement de ta posture en classe. Que peux-tu m'en dire ? Comment la définirais-tu ?

1) <u>Questions et propositions de relances sur **l'organisation de la classe**</u>

- Que penses-tu avoir mis en place dans l'organisation de ta classe cette année qui permette de créer un lien avec les élèves ?

2) <u>Questions et propositions de relances sur les **rituels**</u>

- Quels rituels as-tu mis en place cette année dans ta classe et quels en sont les objectifs ?
- Comment dis-tu boujour et au revoir aux élèves ?
- Quel sens donnes-tu à ta manière de faire ?

3) <u>Questions et propositions de relances sur les **modalités de communication** entre enseignant et élève</u>

- Est-ce que les élèves te tutoient ou te vouvoient ?
- Pourquoi ce choix ?
- Comment penses-tu que les élèves perçoivent le fait de te tutoyer (ou vouvoyer) ?
- Comment définis-tu ta manière de parler ?
    - Comment qualifies-tu ta voix : de forte, douce, rapide, lente, etc ?
    - D'après toi que pensent les élèves de ta voix ? (agréable, compréhensible, etc.)
    - Quel style de vocabulaire utilises-tu avec eux ?
    - As-tu parfois recours à des mots peu adéquats ou « méchants » ?
    - Utilises-tu l'humour avec les élèves ?

[7] Prière de se référer à l'auteur pour toute demande d'informations complémentaires concernant les annexes, à natchevrey@bluewin.ch

- Penses-tu que l'humour apporte quelque chose à la nature du lien ? Si oui, en quoi ?

4) Questions et propositions de relances sur les **temps d'échanges et de discussions** entre enseignant et élève.

- As-tu des temps d'échange, de discussion cette année avec les élèves ? De quoi sont-ils faits, de quoi parlez-vous ensemble ?
- A quels moments de la journée se déroulent-ils, dans quels espaces de la classe ?
- Qu'apportent-ils de particulier aux élèves ?
- Changent-il la nature du lien « enseignant-élève » et si oui en quoi?

5) Questions et propositions de relances sur **les déplacements de l'enseignant dans sa classe**

- A quelle fréquence approximative te déplaces-tu dans ta classe ?
- Quels types de déplacements tu effectues et dans quels buts ? Comment prends-tu en compte l' élève en particulier dans tes déplacements ?
- As-tu tendance à te tenir plutôt à ton bureau ?
- Qu'est-ce qui motive ce choix, ces façons de faire ?

6) Questions et propositions de relances sur **l'utilisation du regard** par l'enseignant

- As-tu recours à ton regard dans ta pratique professionnelle et si oui dans quel but ?
- Comment, de quelle manière penses-tu regarder les élèves en particulier ?

7) Questions et propositions de relances sur **l'utilisation du toucher** par l'enseignant

- As-tu recours au toucher (bras, épaule, dos) dans ta pratique professionnelle et si oui dans quel but ?
- Comment, de quelle manière penses-tu toucher les élèves en particulier ?

8) Questions et propositions de relances sur les modalités de **renforcement positif** des élèves

- Quelle(s) posture(s) utilises-tu pour encourager les élèves dans leur tâche ?
- Comment fais-tu pour encourager les élèves en général ?
- Peux-tu me donner quelques exemples ?

9) Questions et propositions de relances sur **l'autorité**

- Comment exerces-tu ton autorité ?
- Penses-tu parfois être un peu trop sévère avec eux ?
- Quand tu te fâches, il se passe quoi ?
- Est-ce que parfois tes réactions leur font peur ?

10) Questions et propositions de relances sur les **dimensions affectives et éthiques**

- Penses-tu que les dimensions affectives ont leur place en enseignement spécialisé ?
- Quelle place leur accordes-tu dans ta propre pratique ?
- Penses-tu avoir des gestes affectifs avec les élèves ? Et si oui quels sont-ils ? peux -tu me les décrire ?
- Est-ce que les élèves ont accès à certaines de tes émotions, de tes pensées ? Est-ce

que c'est quelque chose dont tu es consciente et si oui, as-tu recours à cette modalité d'expression dans un but particulier ?

11) Questions et propositions de relances sur **le respect et la confiance**

- Qu'est-ce que pour toi, un enseignant bienveillant ?
- Est-ce que tu penses que les élèves te perçoivent comme un enseignant « bienveillant » ?
- Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
- Peux-tu me décrire ta notion du respect envers les élèves ?
- Quelles sont tes manières de faire, tes actes, tes postures qui expriment ce respect auprès des élèves ?
- A priori, fais-tu confiance aux élèves ?
- Et penses-tu que les élèves ont confiance en toi ?
- A quoi vois-tu ça ?
- Comment définis-tu ton écoute auprès des élèves ?
- Comment te représentes-tu la responsabilité de l'élève ?
- Est-ce une dimension qui vous paraît importante et si oui, comment l'appliques-tu ?

Question sur les implications de la nature du lien pour les apprentissages scolaires de l'élève :

Au début de l'entretien je t'ai demandé comment tu définissais le lien « enseignant-élève »,

d'après toi ce lien est-il important pour l'élève et/ou pour toi même ?

Si oui pourrais-tu me dire en quoi est-il important ?

Penses-tu que la *nature du lien* peut jouer un rôle pour l'engagement de l'élève dans sa vie scolaire et ses apprentissages ? Si oui, pourquoi ?

Penses-tu que la nature du lien pourrait développer le plaisir à venir à l'école et une envie d'apprendre ?

Penses-tu que la nature du lien pourrait les encourager à dépasser d'éventuelles difficultés, craintes, anticipations négatives et leur permettre de plus facilement entrer dans les activités scolaires ?

Si oui, pourquoi ?

Comment mets-tu en relation le climat de ta classe avec le lien que tu as avec les élèves ? Celui-ci change-t-il en fonction de cette nature du lien ?

Est-ce que tu penses que dans ce climat, les élèves en général arrivent mieux à travailler ?

9.2 Entretien (Annexe 2)

9.2.1 Retranscription de l'entretien de Marina

Première partie : 0:00

On va parler aujourd'hui du lien enseignant-élève et j'ai besoin de savoir qu'est-ce que cela signifie pour toi ?

Le lien enseignant-élève ?

Ouais.

Je dirais que c'est avoir, être capable, réussir à créer une relation qui te permette d'avancer pédagogiquement, mais ça va un peu au-delà de ça. Dans le sens où ça te permet… être en lien, ça te permet d'avoir une relation suffisamment de confiance pour être à l'écoute de l'élève, répondre à ses besoins, qu'il se sente lui en confiance qu'il puisse venir nous voir quand y'a le moindre souci et puis c'est ce qui permet d'accrocher ! D'accrocher, de pouvoir avancer, pouvoir travailler avec lui.

OK. Tu as parlé de liens et de relations, c'est quoi la différence pour toi ? Et est-ce qu'il y en a une ? Et si oui laquelle ?

Alors pour moi, une relation elle est pas obligée d'être ni agréable, ni… être en relation… tu peux être en relation avec les collègues, ça peut être purement cordial, ça peut être, ça peut n'être pas grand-chose en fait ! J'ai une relation avec le directeur d'école, j'ai une relation avec ma postière, mais je ne suis pas en lien avec ma postière ! Être en lien, c'est quand même aller un peu plus loin dans la relation. Savoir qu'il y a un lien, d'abord c'est réciproque, ça va dans les deux sens et puis c'est, voilà c'est quelque chose qui pourrait se toucher puisqu'on peut aussi le casser ce lien. Donc, il y a vraiment quelque chose qui se passe. C'est quelque chose qui se passe, c'est être en relation de manière plus approfondie, réciproque et un peu construite.

OK. Comment tu qualifierais la notion de « bon » lien, de « mauvais » lien ? Comment tu qualifierais ça ? Est-ce que tu as un élève avec laquelle tu as un « bon » lien, qu'est-ce que c'est pour toi et un autre exemple avec « un mauvais » lien ?

Alors, j'aurais du mal avec le truc mauvais parce que ce que je vais pouvoir dire du lien… c'est plus ou moins fort le lien et c'est toujours plutôt dans le positif. Ou alors après ce que je vais pouvoir dire avec des élèves avec lesquels c'est plus difficile, c'est que j'ai du mal à être en lien. Mais je ne vais pas dire « j'ai un mauvais lien », pour moi un mauvais lien ce serait une relation perverse à ce moment-là. Ça serait un truc où on sent qu'on joue quelque chose qui ne va pas. Quelque chose de pervers, de destructeur voilà, et ça, ça m'arrive vraiment pas. Ce qui peut m'arriver avec certains élèves, j'en ai un cette année, c'est… je vois qu'il m'agace, que lui il essaye vraiment d'être justement tout le temps en lien, il vient tout le temps parler et moi j'ai du mal à rentrer dans son mode de fonctionnement et je mets en tout cas des limites claires. Ça ne va pas m'empêcher de construire un lien, on est en lien cette année, justement la relation de confiance est construite, mais il y a des élèves pour qui c'est plus évident ! Ça vient plus naturellement et je trouve hyper important d'avoir cette conscience-là. Que non, ce n'est pas donné de base est que oui on est tous en lien, c'est super dans le meilleur des mondes ! (rire). Mais qu'au contraire, faut pouvoir analyser les élèves avec qui c'est facile et quelque part, on n'a pas grand-chose à faire, ça vient naturellement. Pis, pour ceux pour lesquels c'est différent, de prendre le temps de se dire celui-là j'ai du mal, pouvoir en parler même avec les collègues, pour se combattre un peu soi-même, parce qu'on n'a pas à avoir des élèves avec qui on a un meilleur « lien » qu'un autre.

Tu ne parles pas de bon et mauvais, mais tu parles d'une facilité de lien avec certains élèves plus qu'avec d'autres ?

Je parle d'une différence de force de lien.

OK.

Deuxième partie : 4 :01

Maintenant, on va partager autour de ta posture, verbale, non verbale, ton attitude d'une manière générale. Qu'est-ce que tu peux me dire de ta posture, par rapport toujours à ce lien et puis comment tu la définirais ?

De manière générale ?

Qu'est-ce que tu fais dans ta posture, en classe, qui permet de créer ce lien ?

Alors, je pense qu'il y a plein de domaines différents. Il y a une espèce de lien avec le groupe aussi, en lien avec le groupe qu'on crée. Plutôt la question d'ambiance de classe, moi je fonctionne pas mal sur l'humour, un peu de décalage. Et puis, de manière plus individuelle, je suis beaucoup sur le soin à remarquer, « ah tu as une nouvelle chemise… tu as une chouette coupe de cheveux… » remarquer les petits progrès, leur dire qu'on a bien reçu le SMS de la maman pour le rassurer. Être vraiment dans quelque chose de la compréhension qu'on fait attention à lui. En fait, c'est donner plein de signes, à plein de moments différents pour qu'ils se rendent compte qu'on fait attention à eux. Redire à tel élève, qui est hyper discret, qui se fait en peu oublier, lui redire : « écoute, c'est vrai que tu ne parles pas beaucoup, donc on a un peu tendance à t'oublier, il ne faut pas te laisser oublier ! » Lui montrer en fait qu'on pense quand même à lui et qu'on est là pour lui. Et puis, il y a un truc hyper important aussi pour moi, c'est de rester égalitaire. Par exemple, pour un élève, c'était le jour de son anniversaire et on s'est dit « est-ce qu'on écrit « joyeux anniversaire » au tableau ? » Eh ben, on s'est dit non, parce qu'on ne l'a pas fait pour les autres ! Donc ce n'est pas parce qu'il y en a un qui aurait besoin de beaucoup plus d'attention qu'on va forcément non plus céder. Notre rôle professionnel, c'est aussi de pouvoir se dire, on est dans le lien, mais justement pas plus avec un qu'un autre. Parce que sinon, il y a un moment ça se défait avec les autres aussi, qui attendent ce lien de la même façon, mais qui le demandent plus calmement, ou autrement ou quoi.

Tu as commencé à parler du climat de la classe, est-ce que tu as des temps d'échanges, des discussions ? Est-ce que tu as instauré des choses dans la classe, qui justement créent ce lien ? Des liens « groupe classe » et des liens plus individuels.

On a un peu 1000 choses. On fait un accueil tous les matins, ça, c'est aussi un moment où on met plein d'objectifs derrière, des objectifs scolaires, des objectifs aussi plus sociaux, de la mise au travail, d'avoir le groupe dans le calme. Mais c'est aussi, un moment où on va être dans l'échange, on va pouvoir raconter son week-end, justement avoir un retour positif sur ce qui s'est fait, connaître un peu plus les élèves. Et puis, moi j'aime bien aussi travailler sur eux, avoir des objectifs pour eux sur la semaine, « qu'est-ce que tu vas travailler cette semaine ? » « Qu'est-ce que tu penses qu'on va pouvoir t'apporter ? » Et du coup, essayer de répondre dans la semaine à ça et d'avoir, quelque part, vraiment ce lien pédagogique. « Moi je dis à ma maîtresse : j'ai ça comme objectif et elle, elle va essayer de m'apporter quelque chose pour pouvoir m'aider là-dedans ». On a donc des moments le lundi matin et le vendredi après-midi. On les rassemble, enfin, on est tous ensemble pour justement vraiment dire comment ils vont, qu'est-ce qui va se passer dans la semaine, anticiper les absences, etc. pouvoir préparer un peu tout ça. Et puis le moment du vendredi, c'est vraiment un retour sur la semaine, sur un bilan, etc. Et puis après, on a d'autres moments qui sont plus informels, où

on va reprendre tout ce qui est conflit des récréations, des petites récréations qui prennent vraiment du temps aussi, pour reprendre de manière plus individuelle ou par petits groupes et puis être vraiment dans la discussion. On n'est pas dans un rapport froid, où ils respectent les règles et point barre. On prend ce temps-là.

Tu dis que dans les échanges tu leur demandes ce qu'ils ont envie de travailler cette semaine… quelque part, tu leur laisses une part de responsabilité ?

Ouais, moi je fais quasiment ça dans tout. C'est-à-dire, que je les renvoie à eux pour tout. C'est quelque chose de drôle, parce qu'avec ma collègue, on est assez différente là-dessus et elle commence à prendre aussi de cette technique-là. Ma collègue est plus de l'ancienne école, à dire c'est ça qu'on a prévu de faire. Et moi je ne me bats jamais contre un élève qui ne veut pas travailler. Je leur dis très, très souvent, « tu ne veux pas travailler, et ben… tu ne travailles pas ! Mais, tu ne fais rien d'autre, mais c'est toi qui choisis. Par contre, si tu as envie de travailler, je suis là pour toi et je te donne tout ce que tu as besoin pour te permettre d'aller le plus loin possible. Mais ce n'est pas moi qui vais aller avec ma seringue magique te mettre dans le cerveau ce qu'il faut, ça ne marche pas, je ne sais pas faire ». Donc oui, on leur donne une grande part de responsabilité et aussi dans cette relation. J'ai beaucoup ce discours de dire « tu sais la confiance ça se gagne dans les deux sens et ça peut se perdre aussi ». Les remettre à leur responsabilité, on ne casse pas le lien, jamais, on est toujours là, s'il arrive quoi que ce soit on est toujours là ! Mais il faut qu'ils sachent aussi ce que ça nous fait aussi. Et être dans le lien c'est pouvoir dire à l'élève, « ce que tu as fait hier ça m'as fait mal, je suis rentrée et je n'étais pas bien ». Et ne pas dire… « oui, oui moi tout va bien ». Il faut bien leur montrer justement qu'on est en lien, il se passe des choses dans la relation.

On n'est pas des robots !

On n'est pas des robots. Eux, ils ont souvent du mal à savoir, qu'est-ce qu'ils ont comme pouvoir sur l'autre, comment gérer leurs relations. C'est aussi les aider de montrer ce que cela peut faire, de pouvoir verbaliser.

Tu as parlé du mot confiance, donc je rebondis là-dessus. Moi je parle d'enseignant bienveillant, pour toi c'est quoi un enseignant bienveillant ?

C'est avoir un peu d'attention, pour l'élève et puis… moi j'ai toujours en tête que, comme ils sont, surtout ces élèves un peu abîmés qu'on a, en tout cas du moins, ils n'y peuvent pas grand-chose. C'est-à-dire, qu'on ne peut pas, on ne peut pas leur dire oui, il pourrait être comme ci, comme ça… l'élève il est comme il est. Moi le minimum de la bienveillance c'est ça. L'élève, il est comme il est, on l'accueille comme il est, et on l'accueille avec beaucoup d'empathie, de douceur ; on l'accueille quoi ! On l'accueille pour qu'il soit bien ; l'objectif c'est quand même de les raccrocher au milieu scolaire et ce n'est pas en leur montrant une image froide, et puis des règles, et puis des cases où il faut absolument qu'il rentre, qu'on va les raccrocher au scolaire.

Je pense que tes élèves te perçoivent comme une enseignante bienveillante ?

Je pense que ça dépend des jours. Il me dit souvent « Olala, ce matin vous êtes sévère ! » Mais…

Est-ce qu'être sévère empêche la bienveillance pour toi ?

Ah non, pas du tout ! Pour moi non, mais pour eux ? Si tu leur demandais, je pense qu'ils diraient «euh… non là, la maîtresse, elle a été sévère ». Il ne te répondrait pas « oui, elle a été super bienveillante ! »

Ce n'est pas un mot qu'ils connaissent ?

Oui, déjà. Mais oui, je pense qu'ils le savent, ils peuvent me faire vraiment confiance.

C'est quoi ta notion de respect ? Tu l'as déjà dit un peu… mais il y a quelque chose que tu as envie de rajouter autour de la notion du respect ?

Le mot respect… ouais c'est une relation réciproque qui permet à chacun d'avoir son espace de liberté, de vivre de manière agréable.

Avant, tu n'as pas mis le mot respect, mais tu parlais de prendre l'élève là où il en est, avec ce qu'il est, avec ses forces, pour moi c'est une manière de respect. Je ne sais pas pour toi ?

Oui, oui (avec une hésitation dans la voix), mais je n'aurais pas mis ça derrière le respect. C'est-à-dire que pour moi c'est plus large…

Qu'est-ce qui est plus large ? Le respect ?

Le respect, je vais avoir ce truc un peu plus social, qui va me venir comme image dans le respect. Donc le respect dans la relation pédagogique effectivement ça va de soi, de mettre les choses à la hauteur de l'élève aussi effectivement, ne pas lui soumettre une tâche et lui dire « Il est vraiment débile ! Quand même, il pourrait y arriver ! » (rire) alors que non. Mais, d'une manière plus globale, il y a vraiment ce côté réciproque, dans le respect, à ce même titre, donner un travail à la hauteur de l'élève, ça veut dire aussi que l'élève dans son respect du travail doit être capable de le faire et le rendre de manière correcte. On leur dit souvent aussi aux élèves, il peut y avoir un manque de **respect** quand le travail de l'enseignant a répondu aux attentes de l'élève, mais que l'élève après ne répond pas aux attentes du travail de l'enseignant. Ça je trouve important de leur rappeler que ça va dans les deux sens, c'est aussi un apprentissage de la vie pour eux.

Tu parlais de confiance, tu as confiance en tes élèves ?

Ouais, ouais, complètement.

Est-ce que tu penses que tes élèves ont confiance en toi ?

Oui.

Tu vois ça à quoi ?

Qu'ils viennent parler, ils viennent avec le sourire, il serre la main, ils font des bêtises (rire)…

Serrer la main ! Il te serre la main quand ?

Tous les matins, y en a qui serre quatre fois par jour !!! (rire). Il serre la main la première fois qu'on les voit dans la journée et à 11h30 et à 16h. Ils ne resserrent pas la main à 13h30. C'est pour donner les codes, dans la vie, on ne se serre pas la main à chaque fois qu'on se croise dans la journée. Mais, si l'enseignante n'était pas là le matin, c'est sa matinée décharge, alors oui, ils lui serrent la main. Justement, on essaye vraiment qu'ils aient repéré laquelle était là le matin ou pas. Pour nous, c'est important qu'il sache faire la différence. Et pas qu'ils mélangent tout et tout le monde, et puis qu'on serre la main tout le temps, parce que c'est plus facile et qu'on n'a pas besoin de se souvenir quand est-ce qu'on doit vraiment serrer la main.

Est-ce que tes élèves te tutoient ou te vouvoient ?

Vouvoient. C'est une exigence de l'école, du coup on rentre dedans. Après on est un peu tolérant avec les plus petits, surtout. Normalement, c'est à partir de la 5P, donc on estime qu'à l'âge 5P, on leur demande de nous vouvoyer, pareil que les autres. Et puis, ils y arrivent très bien.

Et eux, tu penses qu'ils perçoivent comment de te vouvoyer ?

Je crois qu'ils ne voient pas de différence. Par contre, ce qui est assez drôle, c'est qu'une fois qu'on a passé au vouvoiement, le « tu » parait, d'un coup, très familier. Alors que le « vous », on a une relation qui peut être à des moments très familière, dans le sens familial, plus que familier. Mais d'un coup, s'ils disent « tu » « ohé, ohé, je ne suis pas ta mère ! » (Grand rire). Il y a un petit bout de distance qui me plaît assez dans ce vouvoiement. Avec des plus grands, on a quand même des plus grand, on a des neuf - treize. Je trouve qu'il y a un bout, où ça leur permet de faire la différence et d'avoir cette relation ou… je ne sais pas j'aime assez !

Tu penses que ça change quelque chose par rapport au lien ?

Non !

Du tout ?

Non, c'est une question d'habitude. J'arriverai dans un lieu où tout le monde se tutoie… Pff… Ok ! on se tutoie tous, ce n'est pas grave.

Ils t'appellent par ton prénom ? Madame ?

C'est drôle... j'ai commencé dans une école où on m'appelait Madame. Donc, j'avais cette habitude, c'était mon identité professionnelle pour moi. Madame X. Arrivée ici, il y avait Madame Y et il y avait Manon, ben moi j'ai toujours été Madame et je me suis alignée à Madame X. On n'avait pas les mêmes façons et ce n'était pas un problème. Et puis, on a accueilli une nouvelle collègue et alors elle, elle n'a jamais été appelée Madame et son nom de famille était compliqué et long pour les élèves. Donc j'ai dit, pas de souci, moi je repasse au prénom, car c'était ma duettiste et je ne trouvais pas cool qu'il y ait une Madame et l'autre qui se fasse appeler par son prénom. Ben non, on a tous le prénom ou pas. Donc, cette année c'est Marina. Sur les élèves de l'année dernière et on a qu'un qui a réussi à changer. Mais alors il est **tout** content, il est là, il dit Marina. À chaque fois, ça me fait bizarre, mais les autres ils ont tous gardé Madame X, tous ceux qui m'avaient l'année dernière. Et les nouveaux m'appellent Marina. Aucun problème (rire).

Si je viens sur ta manière de parler, le ton de ta voix, le débit, qu'est-ce que tu peux m'en dire ?

J'ai une voix assez grave, il me semble, je ne sais pas ? En tout cas, assez posée, j'ai l'impression. Je parle vite, je parle beaucoup et j'ai une voix qui porte assez. Je porte facilement un groupe, voilà. Maintenant, j'essaie de parler le plus doucement possible, de rajouter le moins de décibels possible dans le groupe. Et de, justement, me retirer, m'effacer, pas parler trop. Toutes ces choses-là je les sais, du coup je les combats un peu, ça fait dix ans que je travaille alors j'essaie de m'améliorer (rire).

Tes élèves ne te disent jamais rien ? Sur ta manière de parler ? Au niveau du timbre, du débit ?

Non… non. Non, je ne pense pas. Au niveau discipline, je règle beaucoup plus par le regard, par les gestes, que par la voix. Donc ça, c'est aussi une manière, un peu, de se retirer de ce côté un peu vocal. Parce que je suis quand même très bavarde et je peux facilement remplir l'espace, comme ça avec la voix, donc j'essaye vachement de me retirer et en général ce qui pourrait noter comme truc, c'est le regard. Il y en a toujours qui dise « Oh ! Elle a les gros yeux ! » (Rire).

Ça tombe bien que tu parles du regard… tu l'utilises donc ?

À fond !

Tu l'utilises comment ?

Eh ben… soit pour dire que « je t'ai vu », avec beaucoup de bienveillance, soit pour dire « ouffff, ça tu arrêtes tout de suite ... ça, tu t'arrêtes direct, je te surveille, tu t'arrêtes ». Ça marche très, très bien (rire). Et, où pour les calmer, un bon regard, bien appuyer, des fois ça pose. C'était drôle, hier, aux premiers secours il y avait une espèce de fausse scène, avec Stéphane, et il m'a dit « non, mais, avec ton regard… eh ben, je me suis calmé tout de suite » (grand rire).

Donc le regard est hyper important ?

Oui, hyper important. Et par exemple, au serrage de main du matin, on attend toujours qu'ils nous regardent dans les yeux. On quittance, » je t'ai vu, toi aussi, ok, super c'est vu . Bienvenue !». Que ce soit un regard de surveillance, un regard de bienveillance, je pense qu'il y a mille regards, mais ça se reconnaît très facilement et ça marche bien. Ça marche bien ouais.

Si je continue sur les modalités de communication, on a parlé du ton de ta voix, du débit et au niveau du vocabulaire ? Moi je perçois ta voix comme « apaisante », donc c'est un côté hyper important aussi.

Alors on dit de moi, j'étais hyper surprise, c'est les stages qui m'ont fait me rendre compte de ça, je pense que je ne t'aurais pas répondu comme ça avant de faire la MESP. On a dit de moi que j'avais justement une voix hyper calme et que j'étais très calme. Ça me surprend, parce que je me considère comme quelqu'un d'hyper énergique. Et pourtant avec les élèves, j'ai un côté hyper posé et calme. J'ai oublié ta question !

Il n'y a pas de souci, ma question était au niveau du vocabulaire, des mots que tu utilises… est-ce que des fois il t'arrive de « déraper », est-ce que tu te dis « oups, je n'aurais pas dû dire ça… » ?

Tout le temps ! (Rire). Ça pour le coup, tu demandes à mes élèves, ils te diront « ouais des fois la maîtresse dit des gros mots ». Par exemple, je fais tomber un truc, je n'arrive pas dire mince (rire). Ça dépend… je pense qu'on a un langage très correct, toute la journée, maintenant, il y a plein de moments où on se met à leur niveau aussi. Parce qu'il y a des choses qu'ils ne comprennent pas. Je peux dire des trucs du genre « c'est du foutage de gueule » ça peut m'arriver. Mais en général non, j'ai un langage plutôt correct, avec beaucoup d'humour, des petits mots inventés. Mais ça m'arrive oui, d'avoir des dérapages, complètement assumés.

Tu leur dis ? Tu reconnais ?

Ah oui complètement ! Parce que je suis fâchée.

Ça fait deux fois que tu parles de l'humour… tu aimes bien l'humour ?

Ouais !

Les élèves aiment bien aussi ?

Ouais, ouais. Ils aiment bien. C'est vrai, qu'au lieu de les rabrouer, je vais faire une petite vanne, un truc rigolo et du coup tout le monde est un peu mort de rire et on passe à autre chose.

Pour toi l'humour aide à la création du lien, il change le lien ?

Ouais, ça aide beaucoup. Je trouve que ça aide un peu justement de descendre de ce piédestal de l'enseignant, de mettre un peu de légèreté. Nous avons en ce moment un élève hyper rigide sur tout, les horaires, les règles, etc. Et le fait de faire de l'humour avec lui, il se permet de lâcher un peu, il ne dit plus rien. L'humour, ça aide !

Dans les choses un peu plus formelles, dans les rituels, l'organisation de ta classe, y a-t-il des choses que tu n'as encore pas nommées que tu fais spécifiquement pour créer, instaurer le lien ?

Oui, on a un groupe fille, qui est créé que pour ça, quasiment. Pour leur permettre de parler, de s'exprimer, d'être justement dans ce lien avec l'enseignant et de pouvoir avoir une prise sur ces problèmes qui sont beaucoup plus discrets, que des problèmes de comportement qu'on peut avoir. On réfléchit, par exemple, pour l'année prochaine, comme on sera un grand groupe à trois enseignantes, de faire éventuellement un accueil à deux ou trois élèves où ont fait un peu de peinture, où on parle, on crée une relation privilégiée. J'ai un petit atelier le jeudi où je n'ai plus que quatre élèves, et ben ça, c'est vraiment un moment de lien. Le cadre est différent, je n'ai pas les mêmes exigences qu'en grand groupe, l'élève peut plus facilement s'exprimer dans son comportement et ses attitudes. Laisser la place, comme ça, aux petites différences qu'on écrase des fois avec le grand groupe. Plein de petits moments, comme ça, où on va permettre à chacun d'avoir plus sa petite place et d'avoir des petits moments de discussion…

Donc, c'est plus tiré vers l'individuel ?

Oui, c'est vrai !

Un côté plus intimiste ?

Ouais. La lecture le mercredi matin, papoter pour voir comment ça va… On prend le temps quand il faut, quand ça vient…

On n'a pas parlé de tes déplacements dans la classe. Est-ce que tu te déplaces ? Est-ce que tu es principalement à ton bureau ? Quels sont les buts de tes déplacements ?

C'est drôle ça ! Avec le co-enseignement, je pense qu'il y a un truc hyper particulier qui fait qu'il y en a toujours une au fond de classe et l'autre devant la classe. Quasiment. Et je pense que les déplacements, ils sont vachement liés à ça. Si on est en train de gérer la leçon, le ménage de groupe, on va être plutôt devant, mais alors jamais assise. Devant le tableau, des fois, on doit aller à l'ordinateur puisqu'on a un TBI, donc on est plus assise que l'année dernière. Sinon on va facilement switcher, l'autre va prendre la parole et l'autre va passer vers les élèves et faire des petits commentaires à certains au besoin, être plus sur le côté régulation. Après, on se déplace pas mal quand on va aux tables, moi je prends carrément la chaise et je me mets au bureau de l'élève, pour bien montrer que **je** suis là.

S'ils ont une question, ils doivent corriger leur fiche, les élèves se déplacent ou c'est toi ?

Non, ça, ça dépend vachement. Ça dépend vraiment des moments de travail. Pendant le travail du matin, les élèves lèvent la main et c'est nous qui nous nous déplaçons. Au moment de mathématiques, on est sur une grande table et du coup, là, ils viennent faire corriger à la table. C'est hyper variable, je n'ai pas de modalités particulières.

Tu dis que tu n'as pas de manière particulière de faire, c'est quoi qui motive ce choix ?

Ben, il y a autant d'activités que de manière de faire. Donc, j'adapte vraiment en fonction de ce que j'attends d'eux. Je trouve que le matin c'est mieux qu'ils soient à leur pupitre, parce qu'un des gros objectifs est de les poser en début de journée, et s'ils se lèvent c'est le bazar. On ne peut pas aider à une table et se déplacer vers l'élève, donc c'est plus simple qu'ils viennent nous voir.

Avant tu as dit que tu utilisais beaucoup le regard, est-ce que tu utilises le toucher, le toucher à l'épaule, dans le dos, le bras… ?

Ouais, énormément !

C'est-à-dire ? Pourquoi tu fais ça ?

Ben, par exemple, si j'ai un truc à dire à l'élève, en début de journée, je le fais au moment de lui serrer la main, pendant que j'ai la main serrée, je le regarde dans les yeux et je dis ce que j'ai à dire. Pourquoi ? J'ai un truc de communication non verbale des vieux (rire), j'ai des vieux restes hyper marquants, que si on a le lien physique, le message passe… passe beaucoup mieux, de manière plus approfondie. Du coup, c'est pareil on est en lien, un lien physique. Donc, ce qu'on a à dire est important et on le fait savoir à l'élève. C'est aussi pour éviter de dire le prénom de l'élève 25 fois dans la journée. Passer à côté, lui mettre la main sur l'épaule, ou lui faire rebaisser sa chaise, ou de lui faire un signe. C'est beaucoup plus parlant parfois que le langage verbal. Donc oui, beaucoup ! Et puis quand des élèves sont énervés, je trouve hyper important de les toucher, parce qu'en général ça les fait, soit s'énerver et ça nous donne l'état de l'élève, là où il en est et s'il va mettre en danger les autres, soit au contraire ça va le calmer. Je trouve que c'est hyper important, ça donne des indications hyper fortes. Ce truc de l'enveloppe physique, ça peut être hyper important, mais si c'est hyper heurtant, c'est qu'il ne peut pas être en contact avec les autres. Donc moi, je suis aussi prudente à ce niveau-là, on a plein d'agissants, il y a des coups qui partent hyper facilement, donc si je sens cette tension, je préfère que ça tombe sur moi et d'avoir le temps justement de mettre en garde les autres.

Quelle posture, singulier ou pluriel, utilises-tu pour encourager les élèves ?

Là, tu n'es pas dans une posture physique… ?

Je suis où tu veux… !

Ok ! Ça c'est pareil, il y a autant de réponses que d'élèves… je trouve que justement le lien, il sert à ça. Il sert à se dire, tel élève a besoin du challenge, tu le connais, tu sais ce qui marche ! D'autres auront besoin que tu sois à côté, d'encouragement, que tu fasses de l'étayage. Avec d'autres, je serais plus cadrante…

Là, tu es dans une posture verbale ?

Ouais.

Il n'y a rien d'autre que du verbal que tu fais ?

Oui, d'une manière générale, tu fais pareil avec les gestes. Après, ça dépend de quels encouragements… après tu fais des signes avec les regards, soit tu les prends à une table et tu les encourages, soit tu fais un truc précis en début de leçon et à la fin, tu discutes avec l'élève, ou dans un truc plus général tu fais des objectifs de trimestre… pour moi cette question est trop vague.

D'accord. Comment tu exerces son autorité ?

Alors… je n'ai pas trop de mal avec l'autorité. C'est un des grands débats de mon début de carrière. En fait, c'est hyper variable ; si j'ai besoin de poser le truc et d'être hyper sévère un moment pour reposer les points sur les « i », quand je suis hyper en colère, je suis capable de pousser une gueulante dans la classe. Là, ça les calme pendant un moment et moi ça me fait du bien. Ça ne me fait pas peur de poser ce qu'il y a à poser, je suis capable de taper sur une table et d'exiger le silence. Ce n'est pas ce qui m'éclate, évidemment, donc la plupart du temps, c'est plutôt je m'arrête de parler. Je me coupe volontairement au milieu de ma phrase, j'attends, et ça me suffit, je repars hyper calmement. Ou je me mets à chuchoter et ils n'entendent plus rien. Enfin, il y a plein de modalités différentes, mais en tout cas, je n'ai pas du tout peur s'il faut, à un moment, poser le truc avec la voix, mais souvent je le pose sans voix, je m'arrête et j'attends.

Est-ce que pour toi il y a un lien entre le lien que tu crées avec le groupe ou en individuel et l'autorité ?

Oui, ça va te permettre des modalités beaucoup plus douces, justement. C'est-à-dire que, si tu fais un remplacement, ce qui m'est arrivé pendant plusieurs années, tu n'as pas de lien. Donc là, tu poses ton autorité de manière hyper ferme et dictatoriale, ça marche très bien. Il n'y a aucun souci, mais ce n'est pas très agréable. Par contre, un truc qui marche très, très bien aussi, suivant ce que tu veux, si tu veux vraiment du silence absolu, c'est ne laisser rien passer, vraiment rien passé. Rien, rien, rien, rien. Tu les tiens comme ça, évidemment c'est du court terme, surtout avec nos élèves. Il y a 1000 modalités, mais le lien aide dans ça, les regarder en soupirant ça fait réagir parce que tu as le lien et qu'ils n'ont pas envie que tu ne trouves ça pas cool.

Donc, quand tu te fâches, tu pousses une « gueulante » ?

Ouais, mais ça m'arrive hyper rarement en fait. Mais ça peut m'arriver. Ou des fois, je leur fais le truc, je me pose et puis, je suis hyper triste.

C'est assez théâtral en fait ?

Ouais, c'est tout à fait ça ! (rire)

Est-ce que tu penses que les dimensions affectives ont leur place dans l'enseignement spécialisé ?

Comment on peut faire sans ? Ce n'est pas possible de faire sans. Maintenant, je trouve que l'important du boulot, c'est d'arriver à garder, quand même, la juste distance. Moi, je sens qu'il y a des situations qui bouffent et ça ne devrait pas. Je devrais être capable, au bout de dix ans… ça permet la compassion, etc., mais des fois on perd aussi de vue nos limites et ça c'est hyper important de les garder en tête. Et si on met trop d'affects, si on oublie la juste distance, si on vit les échecs de nos élèves comme si c'était les nôtres et ça c'est une erreur.

Tu laisses quoi comme place aux affects, dans ta vie professionnelle ? Tu arrives à mesurer ?

Non, je n'arrive pas à mesurer, mais je… si, j'arrive à mesurer quand ça déborde. C'est-à-dire que je trouve qu'il y a une juste place, qui par exemple me rend hyper heureuse. Quand on est vraiment en lien avec les élèves, que j'ai passé une chouette journée, que c'était trop chouette, il y a plein d'affects là-dedans. Sinon je serai sur un truc hyper froid. Et ça me rend hyper heureuse, sortir du boulot en disant j'adore mon taf, c'est génial, j'arrive le matin hyper joyeuse de les voir, même malgré les montagnes russes de ce qui te font vivre dans une journée et je trouve que la limite se voit lorsqu'ils ne sortent pas de la tête le soir, par exemple. J'ai eu une situation cette année avec un élève où je n'arrivais pas à prendre la juste distance. Je dois être capable de le laisser dans sa vie et de rester dans la mienne. Et je trouve ça hyper dur, des fois.

La frontière est difficile à placer, elle peut être vite dépassée !

Ouais.

Tu arrives à définir tes gestes affectifs avec les élèves ?

Ouais, pareil. Je vais revenir avec ce truc de petits gestes, qui peuvent être quand même affectifs.

C'est quoi un petit geste affectifs pour toi ?

Une petite main sur l'épaule, il y en a une avec qui je fais un câlin tous les jours, il y a plein de petites choses comme ça. Pis pareil, dans la manière de discuter avec les élèves, il y a plein de moments où on arrive à sortir du groupe pour reprendre des conflits, on est dans un truc

hyper affectif. Le temps qu'on passe pour chercher des solutions pour eux… oui là tu es dans l'affect, mais autant que dans le professionnel… c'est croire en eux au-delà de la relation pédagogique.

Est-ce que tes élèves ont accès à tes émotions ? Ou à tes pensées ?

Ouais, à fond ! Tous les vendredis, quand on fait le bilan, les élèves me demandent « et vous ? »

Donc, ils sont intéressés à savoir ?

Ouais. Mais oui, souvent.

Si tu es fatiguée, si tu es de mauvaise humeur, si ce n'est pas une bonne journée…

Ouais, ouais.

Si tu te trompes, tu l'admets ou pas ?

À fond ! Ben ouais. C'est ouvert, quoi !

Troisième partie : 42 :37

Au début de l'entretien tu m'as parlé du lien enseignant-élève, qu'est-ce que ça voulait dire… est-ce que tu penses que pour l'élève ce lien il est important ? Pour lui ? Pour toi ? Est-ce que ce lien est important dans une vie scolaire en enseignement spécialisé ?

Ben ouais ! Après ce que je trouve… j'ai une élève en tête qui en a très peu, mais … oui, oui c'est important. Parce que même pour cette élève qui ne parle pas et qui a du mal à créer ce lien, voir comment ça fonctionne avec les autres, voir son enseignante qui essaye quand même malgré tout d'entrer en lien, je pense que c'est un sacré apprentissage. On ne peut pas passer une vie sans être en lien avec les autres.

Est-ce que tu penses qu'un élève, avec qui tu es en lien, a plus de plaisir à venir à l'école ? Aura plus de facilité à entrer dans les apprentissages qu'un élève qui est peu ou pas en lien ?

Ça dépend vachement des situations. Moi, j'ai l'impression qu'il peut y avoir à l'inverse, des élèves tellement bien équilibrés, qu'ils n'ont pas vraiment besoin du lien avec l'enseignant. Ce qui les intéresse c'est apprendre, ce n'est pas le lien qu'ils ont avec l'enseignante qui va le changer. Mais ce n'est jamais le cas des nôtres (petit rire).

Là tu parles de l'enseignement ordinaire ?

Ouais. C'est vrai, restons en spé !

C'est vrai je vais être plus précise. En enseignement spécialisé, est-ce que ce lien joue un rôle sur l'engagement de l'élève dans sa vie scolaire et ses apprentissages ?

Oui, mais il ne faudrait pas que ça soit trop. J'ai envie te dire oui, mais j'ai aussi envie te dire…

Non ?

Ouais. Ben ça m'embête, ça veut dire qu'il est dépendant de moi, ou dépendant de son enseignant. Et puis, je trouve qu'une des valeurs majeures de notre travail, c'est de les rendre autonomes vis-à-vis de ça. Je trouverai que l'idéal c'est qu'ils puissent se saisir de leur apprentissage sans qu'il y ait la garantie du lien, pour faire plaisir à la maîtresse, et parce que voilà…

Je suis tout à fait d'accord dans la théorie, mais dans la pratique ? Dans ce que tu vis depuis deux ans dans ton regroupement, c'est quoi ? Est-ce que ce lien a un rôle important ou pas ?

Oui, parce que quand on a un remplacement, ça ne marche pas. Oui, mais ça embête !

On sait ce que nous dit la théorie, mais moi ce qui m'intéresse c'est les faits, c'est ce que tu vis au quotidien !

La réalité, oui le lien est hyper important. Oui.

Donc l'élève qui a un « bon » lien a, pour toi, plus de plaisir à venir à l'école, a plus de facilité à s'engager dans les apprentissages, que l'élève qui aurait un lien plus « léger », moins important ? Ou non, pour toi ça ne change pas ?

Ah non, alors ça non. Moi j'ai des élèves avec qui je pense avoir un grand lien, mais qui sont tellement en difficulté vis-à-vis des tâches scolaires et qu'il y a une telle blessure scolaire que ça ne change rien. Et d'autres qui sont beaucoup moins demandeurs du lien, qui sont contents, qui voient bien que je suis bienveillante et gentille avec eux, mais, du coup, rentrent bien dans les tâches parce que ce n'est pas là qu'est leur difficulté.

Ça dépend vraiment des difficultés de l'élève ? De la situation de l'élève ?

Ouais. Il y en a qui ont énormément besoin du lien, mais ça ne va pas forcément les aider à rentrer dans la tâche. Au moment de la tâche il y a quand même… je dirais presque au contraire, s'il y avait un côté plus froid, à certains moments, ils iraient au-delà, ils se dépasseraient un peu pour ne pas montrer leur difficulté. Et que cette autorisation par le lien à être un peu eux-mêmes fait ressortir les blocages, les frustrations, les difficultés. Il y a un côté où ils s'autorisent à être en grande difficulté. Et s'il y avait un côté plus froid, ça marcherait peut-être aussi. Alors pas sur du long terme. C'est un peu le danger je trouve…

Donc pour toi, si je comprends bien, la nature du lien n'encourage pas forcément l'élève dans sa tâche ?

Non.

À dépasser ces difficultés ?

Non, pas forcément. Je pense que ça l'encourage à venir à l'école avec plaisir, mais pas forcément à surmonter ses difficultés. Et ça, c'est vraiment quelque chose qui lui appartient vraiment. Le lien, il va permettre d'apporter les outils pour qu'il se les approprie. C'est-à-dire que l'élève soit capable de se faire lui-même confiance, mais c'est quand il aura lui-même sa confiance que ça va l'aider dans sa tâche.

Du coup, le lien va permettre à acquérir cette confiance ?

Oui.

Donc, quelque part, c'est lié ?

Oui. Pour moi le lien va plus servir à faire le premier accrochage de wagon.

Au départ tu parlais du grand groupe, du climat de la classe, que tu travaillais le lien au niveau du groupe. Est-ce que tu penses que le lien, en fonction du lien qui a été créé avec les élèves, change ton climat de classe ?

À fond oui. Tu peux pourrir une classe, comme tu peux la rendre hyper chouette. Après, tu ne résous pas tous leurs problèmes.

Ma dernière question. Quand on parle d'enseignement ordinaire et d'enseignement spécialisé, y a-t-il une différence de lien ?

Oui le collectif ! Le premier mot qui me vient c'est le collectif. Je me souviens très bien d'avoir eu un super lien dans mes classes ordinaires, mais c'est un lien de ta classe à toi, tu as

la classe et il y a toi. Tu n'as pas d'individuel, ce que nous avons en spécialisé. Là, on a un, et un, et un. Tu es beaucoup plus dans un truc de relations individuelles. C'est souvent ce que nous disent nos stagiaires EAT2. C'est ce côté, où tu es en relation, tu es beaucoup plus en lien proche avec **chacun** d'eux.

Pour finir, est-ce que j'ai oublié quelque chose d'important, est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais rajouter ?

Non, je crois qu'on a fait le tour. Et du coup, ça m'a ouvert plein de questionnements, c'est marrant. Oui, parce qu'un côté je trouve hyper essentielle. Et des fois, ça fait un peu peur de mettre la bonne distance professionnelle et pour eux et pour nous.

Merci beaucoup !

Fin : 51:34