



UNIVERSITE FRANCOIS-RABELAIS DE TOURS

*UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'EDUCATION et de la Formation*

Année Universitaire 2015-2016

L'autorité du maitre : De la relation pédagogique autorisante à la réussite scolaire des élèves de primaire

*Mémoire présenté et soutenu par
Fabio HADJIMANUEL*

*Sous la direction de
Catherine GUILLAUMIN, Maître de conférence en Sciences de l'éducation, Université
François-Rabelais de Tours
Samuel RENIER, Enseignant-chercheur contractuel en Sciences de l'éducation,
Université François-Rabelais de Tours*

Le 24 juin 2016

*En vue de l'obtention du
Master PROFESSIONNEL 1^{ère} année « Sciences Humaines et Sociales », Mention « Sciences Humaines
et Epistémologie de l'action », SPECIALITE « Sciences de l'Education et de la Formation ».*

L'autorité du maitre :
De la relation pédagogique autorisante à la réussite scolaire des
élèves de primaire

« Oserais je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. »

Jean Jacques Rousseau (Emile ou de l'éducation, 1762)

« Ce n'est pas parce que j'ai réussi que je suis content, mais c'est parce que j'étais content que j'ai réussi. »

Alain (Propos sur le bonheur, 1923)

« Every child deserves a champion : an adult who will never give up on them, who understands the power of connection and insists they become the best they can possibly be. »

Traduction : Chaque enfant mérite un champion : un adulte qui ne les abandonnera jamais, qui comprend la puissance des relations et insiste sur le fait qu'ils deviennent meilleurs qu'ils ne le sont déjà.

Rita Pierson (Ted talks)

Remerciements :

En préambule de ce mémoire de recherche, je tiens à remercier tout particulièrement :

Madame Catherine GUILLAUMIN et Monsieur Samuel RENIER, co-directeurs de ce travail de recherche, qui m'ont accompagné tout au long de celui-ci, tant au niveau de son écriture à travers leurs précieux conseils et leurs retours constructifs, qu'aux niveaux théorique et méthodologique par un partage de leurs connaissances et de leurs expériences en tant que chercheurs.

L'ensemble des enseignants intervenant dans le cadre du Master 1 « Sciences Humaines et Sociales » spécialité « Sciences de l'Education et de la Formation » qui ont su nous guider plus ou moins indirectement dans notre mémoire.

Mes collègues de travail qui m'ont permis d'effectuer mes recherches au sein de leurs classes. Je les remercie d'avoir également participé avec enthousiasme aux entretiens, essentiels dans l'élaboration de mon mémoire.

Mes proches pour leurs soutiens permanents, qui m'ont aidé à me remobiliser dans les moments de doute ainsi que dans le franchissement de certains blocages intellectuels. Je remercie notamment ma femme pour sa patience mise à rude épreuve et ses encouragements.

Je dédie ce mémoire de recherche à une personne qui a toujours cru en moi et qui sans nul doute était ma plus grande source motivationnelle...

Sommaire

Remerciements :	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	5
Du trajet au projet : émergence de la question de départ et définition du cadre contextuel.....	8
I. Une évolution progressive de la place de l'élève et du métier d'enseignant : de la verticalité à l'horizontalité des rapports pour la réussite de tous les élèves.....	9
I.1. Une vocation grandissante pour un métier impossible	10
I.2. Qui sont-ils et quelles relations entretiennent-ils historiquement ?	15
Approche conceptuelle.....	33
II. Une autorité plus éducative pour la réussite de tous les élèves.....	34
II.1. Erosion de l'autorité : entre volonté de suppression et l'avènement d'une autorité éducative	34
II.2. La motivation : élément déterminant pour entretenir un sentiment d'efficacité personnelle et permettre le premier pas vers l'apprentissage	45
II.3. Enseignant : acteur engagé pour une relation pédagogique autorisante menant au succès scolaire de ses élèves	55
II.4. Synthèse de la phase conceptuelle : une mobilisation générale pour l'Ecole de demain	69
Problématique et hypothèses de recherche.....	71
III. De l'élaboration de notre problématique à la constitution de nos hypothèses de recherche.....	72
III.1. Emergence de la problématique de recherche	72
III.2. Nos hypothèses de recherche.....	74
Méthodologie de recherche et approche empirique.....	75
IV. Méthodologie de recherche.....	76
IV.1. Définition de la stratégie d'action	76
IV.2. Analyse des contenus	83
IV.3. Réflexivité sur notre travail de recherche.....	114
Conclusion	124
Annexes	127
Références et Index	211
Table des Figures.....	212
Références Bibliographiques.....	212
Table des Matières.....	217

Introduction

Tous métiers en lien avec l'éducation, le soin ou encore l'action de gouverner, se heurteront selon Freud à un succès insuffisant par rapport aux attentes préalables. Or, l'enseignement, de par son but lointain soumis à l'incertain, et de par les missions d'enseignement, d'éducation et de gouvernance qu'incombe le métier de professeur, s'inscrit parfaitement dans lesdits « métiers impossibles » à travers l'écart visible entre la réalité et les attentes de la pratique. Non seulement car le professeur est en charge de l'éducation des enfants et des adolescents, en tant qu'êtres sociaux, à travers sa mission d'enseigner (transmettre des savoirs et des connaissances) ; mais aussi par sa mission de gouvernance à travers l'autorité qu'il reçoit de l'institution et que lui confère son statut d'adulte ; l'action enseignante est au professeur, ce que la guérison du patient est au médecin¹. Cependant, une crise tant de l'autorité que de l'institution scolaire bouleverse tout l'espace scolaire depuis près d'un demi-siècle. En effet, l'Ecole se confrontant à un fort décalage entre les attentes et la réalité obtenue par son public, n'a pas su/put tenir ses promesses en matière d'égalité des chances et d'ascension sociale. C'est toute l'Ecole qui est remise en cause, tant par son inefficacité d'action, en tant que reproducteur des inégalités sociales, source d'échec de l'égalité des chances, que par l'émergence et une volonté de progression des valeurs républicaines au sein des établissements. Il en résulte par conséquent, un affaiblissement certain de l'autorité des enseignants, représentant de l'institution auprès des élèves.

La question de l'érosion de l'autorité, selon nous, est indéniablement liée aux difficultés qu'éprouvent la plupart des enseignants à installer une relation enseignants-enseignés de qualité, tournée davantage vers la confiance et non la soumission, vers le respect et non la crainte, favorable à l'apprentissage et à l'épanouissement tant des élèves que des professeurs. L'apprentissage se définissant en tant qu' « ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier des schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience² », est le moteur du développement des individus voire de la réussite scolaire par l'acquisition de connaissances et de compétences valorisées tout au long de la scolarité. Par le biais de l'autorité, nous souhaiterons dans le cadre de ce mémoire

¹ AMIGUES, René, « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante », in *Laurent Talbot, Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, ERES « Connaissances de la diversité », 2005, (p. 105-116), p. 113. [Disponible sur <http://www.cairn.info/pratiques-d-enseignement-et-difficultes-d-apprenti--9782749203874-page-105.htm>]

² Apprentissage (2016). *Larousse*. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage/4748?q=apprentissage#4722>

interroger l'importance de la relation pédagogique à l'école et principalement à l'école primaire. En effet, l'autorité et la relation pédagogique, que nous définirons par la suite, sont deux notions sur lesquelles nous souhaitons approfondir les recherches afin de contribuer à une éventuelle amélioration, même minime, en ce qui concerne les pratiques enseignantes. En effet, l'autorité est le quotidien des enseignants, des éducateurs et autres professionnels ou non travaillant auprès d'enfants. Tout développement d'un être social est soumis à la mise en place de repères et de limites afin d'assurer un climat plus ou moins favorable à l'appropriation de connaissances, de compétences, de façons d'agir ou de penser nouvelles. Il semble donc impossible de transmettre des savoirs dans des conditions non propices à leur acquisition telles que le chahut, le bavardage, le manque d'attention ou encore l'absence de motivation. Loin de focaliser le problème de l'apprentissage sur les élèves, le désinvestissement scolaire de certains ou encore l'absence de respect progressive envers l'adulte de ces derniers (agressions des professeurs, incivilités empêchant le bon déroulement des enseignements) ; l'enseignant est également responsable à travers la multiplication de punitions/sanctions, de remarques plus ou moins humiliantes, la non-prise en compte des besoins et des capacités propres à chaque élève, l'absence de réaction à des faits qu'ils qualifieraient de « mineurs », ou encore un excès de l'usage de l'autorité...

Tout d'abord, à la suite de la présentation de la situation de départ qui nous a interpellés et amenés à la production de ce travail de recherche, nous exposerons les principaux concepts dégagés de celle-ci. Ensuite, nous énoncerons notre problématique ainsi que les hypothèses de recherche qui s'y rattachent. Enfin, au sein d'une troisième partie, nous croiserons les faits de terrain obtenus grâce à nos enquêtes et les concepts théoriques présentés ultérieurement afin de tenter de vérifier l'ensemble de nos hypothèses.

**Du trajet au projet : émergence de la question de
départ et définition du cadre contextuel**

I. Une évolution progressive de la place de l'élève et du métier d'enseignant : de la verticalité à l'horizontalité des rapports pour la réussite de tous les élèves

L'Ecole a pour mission d'instruire, de former et d'éduquer les élèves afin de concourir à l'avènement d'un citoyen. Nous entendons par ce triptyque la transmission et l'acquisition de connaissances et de méthodes de travail, la préparation de l'enfant à sa vie d'adulte à travers l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être, mais également l'intériorisation des valeurs républicaines telles que l'égalité, la solidarité, l'engagement, le respect mutuel nécessaire à l'action d'un citoyen en devenir. Cependant, le système scolaire est de plus en plus contesté. L'égalité des chances, (faire en sorte que la compétition scolaire soit la plus neutre possible et que la réussite de chacun ne repose que sur le système de méritocratie, attribuant les places sociales en fonction du mérite des individus) ; idée selon laquelle les individus disposeraient des mêmes opportunités de développement social, indépendamment de leur origine sociale ou ethnique, des moyens financiers familiaux ou autres distinctions ; tant promis apparaît comme une illusion pour la plupart des élèves et des familles, car « ce sont presque toujours les mêmes qui réussissent et presque toujours les mêmes qui échouent³ ». En conséquence, l'Ecole ne parvient pas à faire réussir l'ensemble des élèves ce qui tend à remettre en question son utilité ou du moins son efficacité. De plus, celle-ci est d'autant plus contestée de l'intérieur, à travers les pratiques plus ou moins violentes tant physiquement que psychologiquement pour l'ensemble des publics. Bien que les châtiments corporels aient été abolis en 1769, le statut d'éternel soumis des élèves ne reste-t-il pas la plus grande des violences que les penseurs, pédagogues ou encore enseignants tentèrent dès le XVIII^e siècle de combattre avec ferveur afin d'installer une relation davantage bienveillante, prenant en compte la place et le statut de l'élève, à l'école ? Comment aller au-delà de la dissymétrie des places afin de sortir du rapport de force entre élèves et enseignants, guidées vers un même objectif de réussite ?

³ DUBET, François. (2013, 30 août). La crise scolaire est politique. *Le Monde*. Récupéré en 2013 sur le site du journal : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/08/30/francois-dubet-la-crise-scolaire-est-politique_3469171_3232.html

I.1. Une vocation grandissante pour un métier impossible

I.1.A. Devenir un acteur éducatif...

Après avoir obtenu un baccalauréat Economie et Social option sciences économiques et sociales, je me suis orienté vers une licence économique bien que la sociologie me plaisait davantage à travers le métier d'éducateur spécialisé. Je me destinais à des études longues principalement dans le but d'atteindre un métier « convenable », c'est-à-dire un métier offrant un niveau de salaire plutôt élevé répondant ainsi plus ou moins consciemment aux attentes parentales. En 2011, une fracture familiale, suite à une autorité autoritariste trop pesante pour moi, me conduisit à rompre tous liens avec mes proches. En parallèle, je passe le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) où l'ensemble des formateurs soulignèrent mes qualités dans le domaine de l'animation, deviens bénévole au sein d'une association de distribution alimentaire et participe à des projets permettant d'offrir une éducation aux jeunes du Tiers-Monde par l'intermédiaire de récolte de fonds. D'un côté, une reconnaissance de soi et de l'autre l'absence de relation familiale, m'ouvre les yeux sur l'importance des relations humaines et de la communication avec l'ensemble des acteurs de nos vies.

En 2013, je mets fin à cette rupture familiale et me tourne vers le domaine éducatif en poursuivant mes études au sein d'un master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) dans le but de devenir conseiller principal d'éducation. Cette vocation s'inscrivait dans une volonté d'accompagner au mieux les adolescents dans leur parcours scolaire, professionnel et identitaire. Tout en poursuivant mes études, après l'obtention de mon BAFA et de multiples expériences en tant qu'animateur responsable de site ou encore référent de groupe voire officieusement sous-directeur, je devins très vite formateur aux côtés de mes pairs supérieurs, au sein de l'association qui me forma.

En tant qu'animateur, nous sommes avant tout des co-éducateurs complémentaires à l'ensemble des acteurs éducatifs. Tout au long de mes stages et emplois saisonniers, la question de l'autorité était récurrente : comment transmettre des savoirs sans être autoritaire ? comment les motiver à apprendre ? comment accorder une place aux enfants sans remettre en cause ma pratique ? Un ensemble de questions que tous éducateurs se posent ou se sont posés au sein de leur travail. Dans le cadre de l'animation, j'adoptais une autorité plutôt partagée où les règles de fonctionnement, de vie étaient co-construites avec les enfants pour faire davantage sens car émanant d'eux.

Les activités tout comme les sorties étaient choisies par eux. Certaines activités pouvaient même être menées par ces derniers dans le cadre des projets d'enfants. L'animateur reste garant du bon fonctionnement du groupe à travers le respect mutuel, le respect des locaux et des matériaux, mais également de l'épanouissement et de la place accordée à chacun et à leur parole respective, au sein du groupe.

Agir, contribuer à une cause, être utile, mettre au profit mes compétences pour le développement et l'épanouissement d'autrui sont mes leitmotivs. Ainsi, au sein du master MEEF, partant d'une situation observée chez l'une de mes collègues formatrices, j'ai basé mon mémoire de recherche sur la mobilisation de l'expérience pour l'obtention d'un diplôme afin d'accroître ses responsabilités (directrice de formation BAFA) jusque-là refusées, faute de diplôme adéquat. J'ai pu lui conseiller le dispositif de validation des acquis d'expérience dans lequel elle s'est engagée en 2015. Ce mémoire avait certes des vocations de recherche mais était principalement mené dans le but d'aider une collègue. J'ai donc abandonné ce dernier pour cause de forte motivation émotionnelle et surtout pour cause de solution adoptée face au problème. Néanmoins, d'autres expériences et observations ont conduit à l'émergence de nouveaux thèmes et d'un nouveau sujet de mémoire.

En 2014, j'obtiens un poste d'assistant pédagogique, au collège, fort épanouissant pour ma part car j'aidais, j'accompagnais des élèves plus ou moins en difficultés dans leur scolarité. Au sein de ma classe, l'autorité était principalement partagée puisque l'aménagement de la salle, le mode de fonctionnement, étaient cogérés et co-décidés par l'ensemble des acteurs ; aussi bien les élèves que les conseillers principaux d'éducation et moi-même. Je me présentais non pas comme un faiseur de miracles, mais comme un soutien mobilisable pour la compréhension des leçons ou encore pour la réalisation des devoirs. Ainsi, nous partagions tant les succès que les échecs, dans l'optique ou la motivation et le travail étaient présents. Au fil de l'année scolaire, avec les enseignants, nous vîmes que le comportement et l'attitude face aux savoirs différaient selon le lieu et l'enseignant face aux élèves. La relation pédagogique jouerait-elle un rôle dans la motivation et l'adhésion au processus d'apprentissage chez les élèves ?

Enfin, cela fait deux ans que je travaille en tant que professeur stagiaire (dans le cadre des Emplois d'Avenir Professeurs) au sein d'une école primaire, classée éducation prioritaire, dans une petite ville de la région Centre. Très vite et encore plus cette année, j'acquis beaucoup de responsabilités conférées par mes pairs et mes collègues. Travaillant dans plus de quatre classes, je fus amené à être responsable des arts visuels, des activités

sportives, de la formation/initiation au brevet informatique et internet (B2I), menant des séquences pédagogiques et de travail en demi-groupe ou encore tuteur et professeur particulier pour des élèves ayant des difficultés.

Loin d'être centré sur moi-même ; la reconnaissance de mes supérieurs et de mes pairs ainsi que l'autonomie qu'ils m'accordent, sont des moteurs motivationnels à l'instar des retours sur mes compétences et mon utilité au sein de l'école ou encore des associations. Compte tenu de l'ensemble de mes expériences, mais aussi de mes échecs, sources d'expériences multiples ; je me suis tourné vers un master en Sciences de l'Education et de la Formation prenant pour moteurs de la formation l'alternance, les intérêts et surtout l'expérience propre à chacun, dans un contexte où le processus d'apprentissage n'est pas un monopole de l'école, mais se développe dans divers lieux et contextes tout au long de la vie. Or, dans le cadre de notre recherche, nous prenons inévitablement appui sur notre environnement de travail, notamment sur les moments, les pratiques significatives pour nous en matière de savoirs, après un long processus réflexif.

I.1.B. ...dans le but d'accompagner les élèves à la réussite scolaire.

Bien que les situations intéressantes d'un point de vue réflexif et qualitatif ne manquent pas ; une situation en particulier nous interpella et nous marqua suffisamment pour la définir comme étant notre situation de départ, responsable de l'émergence de notre question de départ :

Situation départ : le 23 février 2015, au sein d'une classe de CE1 comprenant 21 élèves, l'enseignant, un homme d'une trentaine d'années, interrogea une jeune élève se prénommant Samira (il s'agit ici d'un prénom choisi au hasard afin de préserver l'anonymat de l'enfant) à la suite d'une lecture d'un extrait du livre de Jean-Pierre Mourlevat, Kolos et les quatre voleurs. Or, Samira ne sortit aucun mot de sa bouche. Le maître insista et lui posa à nouveau sa question par rapport à l'extrait et dont la réponse, selon lui, était très facile si on avait bien lu attentivement l'extrait. Cependant, la petite fille ne donna aucune réponse. A cela, le maître lui demanda si elle avait lu l'extrait. Aucune réponse. Si elle avait compris l'extrait : aucune réponse. L'enseignant, étant de moins en moins patient, haussa le ton et lui lança : « mais tu vas parler à la fin...ce n'est pas possible...tu vas dire un mot...tu m'écoutes...tu comprends ce que je te demande ? ». L'enfant, immobile sur sa chaise, tournée en direction de son maître qui lui lançait un

regard rempli de rage (regard soutenu, insistant avec les sourcils froncés), resta dans son mutisme. A cet nouvel échec de dialogue, le professeur abdiqua et lui dit que si elle ne voulait pas parler, tant pis, mais que pour un bébé pareil, lui ne ferait pas d'effort à l'interroger ou à venir vers elle. « C'est super super facile, donc comment c'est possible que tu ne puisses pas répondre. Tu n'es pas attentive, ni présente en tant qu'élève, donc ça ne sert à rien que je t'apprenne des choses si tu n'écoutes pas, ne me réponds pas et ne travailles pas. Tu es là pour m'obéir et faire ce que je te demande. A l'école, tu dois être là ! Etre un élève. Oui tu peux me regarder comme ça, s'en rien penser. Mets-toi au travail plutôt ! » Le maître interrogea un autre élève, car il ne voulait pas « passer la journée » sur cette question, tandis que Samira reprit le sens qu'imposait sa table, c'est-à-dire tournant le dos au bureau professoral. Or, ces questions orales étaient une sorte de mise en commun des éléments de la lecture, préparatoire pour un exercice d'écriture, de compréhension de texte.

Travaillant avec l'ensemble des élèves, en apportant un soutien méthodologique, compréhensif, d'éclaircissement par l'intermédiaire de questions ; nous nous arrêtons à côté de la table de Samira. Ayant l'habitude de nous mettre accroupi pour être au même niveau que l'élève d'une part, à ses côtés et non en face d'eux, d'autre part, tout en favorisant le chuchotement dans la communication pour ne pas déranger les camarades dans leur travail ; je demandai à Samira comment elle s'en sortait sur cet exercice. Or, contrairement à la situation précédente où elle refusait / ne pouvait pas communiquer, elle me répondit que ça allait. Elle m'exposa ses réponses (majoritairement justes) et répondit correctement à mes questions d'éclaircissement de son raisonnement avec un appui constant sur le texte. Je me suis donc permis, compte tenu de ses réponses, de lui demander pourquoi elle n'avait pas donné la réponse au maître alors qu'elle la connaissait ? A cela, elle me répondit qu'elle ne savait pas. Par la suite, le maître en regardant son devoir, la questionna sur le texte afin de vérifier sa compréhension. Toutefois, à nouveau, Samira ne dit aucun mot. Assistant à la scène, j'émis l'hypothèse que la source du problème résidait dans la relation enseignants-enseignés, entre le maître et Samira. Ainsi, voulant vérifier cette hypothèse, à la suite de l'enseignant, je réitérai les questions précédentes et eux, avec surprise, les réponses attendues.

Après une discussion où je fis part de mes interrogations au professeur concernant le mutisme de Samira et de son incapacité à établir une relation viable et constructive avec elle, tout en lui expliquant que la situation était autre lorsqu'elle était avec moi en petit groupe ou bien lorsqu'il était remplacé ; le maître conclut qu'elle faisait exprès de

ne pas lui parler, de ne pas travailler quand il le demande et que c'était elle la responsable de cette absence de communication et sûrement de motivation. Toutefois, que ça soit dans la cour avec ses camarades, avec les autres professeurs ou encore en demi-classe (dans une autre salle), Samira, loin de son image de fille timide, non impliquée, non motivée, apparaît plutôt comme étant une fille dynamique, volontaire dans la participation, bavarde parfois et souriante constamment. L'hypothèse du nombre d'enfants (classe pleine ou demi-groupe) ou de l'espace classe sont faiblement significative puisque chaque fois que l'enseignant est remplacé ou lorsqu'il s'absente et donc m'offrant sa place ; la petite fille retrouve son énergie dans la participation, sa volonté de communication, sa motivation à être une élève aimant apprendre. L'enseignant semble être un élément moteur de l'implication ou de l'aversion de l'élève dans la participation à l'apprentissage scolaire. Or, en matière de travail et par conséquent, de résultat scolaire ; cela peut très vite être problématique dès lors que l'enfant, en la présence de son maître qui la conduit plus ou moins à une faiblesse dans la participation aux enseignements, à la non-exploitation à un niveau maximal de son potentiel d'action étant bloqué par une relation pédagogique contraignante, selon nous, pour elle. Sa participation, le nombre d'exercices réalisés sur le plan de travail, un taux d'exactitude dans ceux-ci, son implication augmente de manière significative en la présence d'un autre adulte et donc d'une autre relation.

Compte tenu de la situation de départ, nous nous sommes posé les questions suivantes, qui nous guideront par la suite dans nos recherches tant conceptuelles qu'empiriques, se concrétisant par l'écriture d'un mémoire de recherche : quel type d'autorité adopté pour favoriser une adhésion volontaire au processus d'apprentissage ? L'autorité est-elle nécessaire ou pouvons-nous nous en passer pour concourir à une relation pédagogique tout de même favorable à l'apprentissage ? Afin d'assurer la réussite scolaire de chaque élève, comment les motiver ? Pourquoi l'agir d'un élève change-t-il en fonction de l'enseignant ? L'usage de punition et de sanction est-il un frein à la motivation ? Pouvons-nous installer une autorité guidée par les valeurs démocratiques sans compromettre le statut d'enseignant ? La communication, l'organisation mise en place par le professeur avec ses élèves ne serait pas la clé pour une meilleure adhésion des élèves par rapport aux savoirs et à l'apprentissage, par un partage des pouvoirs ? Ainsi donc, de manière synthétique, notre question de départ afin d'aborder les enjeux et les limites relationnelles entre maîtres et élèves ; sera la suivante :

« Entre le manque de motivation d'un élève et la nécessité de l'apprentissage dans le contexte scolaire, comment exercer son rôle d'enseignant ? »

I.2. Qui sont-ils et quelles relations entretiennent-ils historiquement ?

I.2.A. Qu'est-ce qu'un élève ? et le métier d'élève ?

Opposer la vie et l'école est un non-sens, selon Philippe Perrenoud (professeur honoraire à l'Université de Genève spécialiste en sociologie et anthropologie concernant notamment les questions d'échecs scolaires, de pratiques pédagogiques centrées autour du « métier d'élève »), puisqu'être à l'école est synonyme d'adhésion à la vie active. L'élève « est un enfant ou un adolescent inscrit dans un établissement primaire ou secondaire⁴ ». C'est celui qu'on accompagne, qu'on élève dans le sens de « procurer des soins nécessaires au développement de quelqu'un ou d'un animal⁵ » ou encore de porter quelque chose plus haut, qu'on fait grandir par l'intermédiaire d'une éducation (du latin *ex-ducere* qui signifie guider, commander, conduire hors de) et de l'enseignement plus particulièrement. C'est celui qu'on autorise (du latin *augere* qui signifie augmenter) afin qu'il quitte son statut d'enfant pour celui d'adulte, de futur citoyen éclairé et instruit.

Philippe Perrenoud nous définit la notion de « métier » au sein de son ouvrage, *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (1994), comme étant « une occupation permanente, manuelle ou mécanique qui possède certains caractères du métier [...] travail déterminé, reconnu par la société, et dont il est possible de tirer ses moyens d'existence⁶ ». C'est donc une activité caractérisée d'utilité sociale et qui se définit par son objet. Or, pour l'élève, l'objet de son métier n'est ni plus ni moins la connaissance, le savoir acquis par un processus d'apprentissage dans le cadre de son travail scolaire. Cependant, contrairement à d'autres métiers, le travail scolaire n'est nullement rémunéré bien que les élèves s'y attelleront pendant plus de dix ans de leur vie. Le salaire plus ou moins symbolique se référerait aux choix d'orientation dans le but d'accéder à une profession future désirée compte tenu de leurs multiples investissements préalables, au sein de l'institution scolaire.

Les élèves sont soumis à de nombreuses conditions, des attentes de la part des membres de la société (enseignants, parents, entreprises, etc.), vues principalement pour eux comme étant des contraintes :

⁴ RAYOU, Patrick & van ZANTEN, Agnès. *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2011, 128 pages, p. 89

⁵ Elève (2016). *Larousse*. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher?q=élève&t=>

⁶ PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 2013. (8^e édition, 1994)

- présence obligatoire soumise à un contrôle
- soumission au rythme de travail et aux horaires
- relation bureaucratique entre maîtres et élèves
- tâches relativement fermées signes de faible liberté et de flexibilité dans l'apprentissage
- capacité d'adaptation requise
- prohibition de tout comportement en inadéquation avec le règlement intérieur de l'établissement ou des règles de vie de la classe
- présence d'une évaluation et communication des performances aux parents

*Le métier d'élève est assigné aux enfants et aux adolescents comme un métier statuaire, à la manière dont un adulte est mobilisé par l'État dans un jury ou une armée. Juridiquement, le travail scolaire est plus proche des travaux forcés que de la profession librement choisie.*⁷

Comme tous métiers, le métier d'élève peut être contraignant en partie, en tant que premier contact avec le monde du travail et la nécessité des contraintes pour l'enfant. Mais il peut également être source d'épanouissement personnel et d'élévation de l'enfant en tant qu'être humain (le terme d'élève renvoie à sa fonction, son statut dans une société) par l'acquisition et l'adhésion de valeurs professionnelles telles que le respect tant d'autrui que des outils de travaux, la responsabilité dans les tâches entreprises, l'esprit critique en tant que futur citoyen éclairé, l'acquisition d'une plus ou moins grande autonomie, la solidarité dans les relations sociales où la communication est plus que primordiale. L'école permet l'acquisition d'un ensemble de savoirs (connaissance), de savoir-faire (compétence) et de savoir-être (qualité personnelle). C'est un métier paradoxal selon de multiples facettes. Effectivement, l'école se veut promotrice du plaisir d'apprendre, du développement de la curiosité, de la motivation des élèves et de leur désir de comprendre, mais le faible degré de liberté qui leur ait accordé, la dépendance au programme scolaire, le poids de l'évaluation, conduisent à l'avènement d'une compétition d'excellence, d'une véritable compétition scolaire entre les élèves. Ainsi, nous pouvons citer les écueils suivants présents au cœur du métier d'élève : l'émergence

⁷ Ibid.

du savoir utilitariste d'un côté, de l'absence de sens de l'autre, en passant par la non-prise en compte de l'élève dans sa totalité avec son histoire de vie ou encore le décalage entre la culture familiale et la culture scolaire pour certains élèves.

Le savoir n'est plus seulement transmis par l'enseignant de nos jours puisqu'il est accessible par tous et à tout moment via les nouvelles technologies d'information et de communication (les N.T.I.C) et principalement grâce à Internet. Celui-ci n'est plus incorporé par les élèves en tant qu'élément essentiel pour tous apprentissages, élément assimilable et conservable permet par un processus de mémorisation. Il est utilisé selon le contexte et les circonstances où celui-ci est nécessaire (comme pour l'obtention d'une bonne note) indépendamment du sens.

L'école est atteinte de schizophrénie dès lors où elle donne la priorité aux notes tout en condamnant un usage utilitariste du savoir pour satisfaire les exigences liées à la sélection. De plus, le sens est essentiel pour la bonne réalisation des apprentissages. Ce dernier n'est pas inné et se construit donc en situation d'interaction, à partir d'une culture, de normes et de valeurs, mais avant tout en prenant en compte les intérêts, les besoins, les capacités et l'histoire de l'élève. Il s'agit de prendre en compte l'environnement de l'enfant (les relations, les problèmes internes – familiaux – santé) selon Raphaël Le Mehauté (préfet de la Haute Vienne et ancien secrétaire général du Comité interministériel de prévention de la délinquance en 2012 et préfet délégué pour l'égalité des chances en région PACA en 2010), pour l'inscrire au mieux dans le processus d'apprentissage. Pour comprendre le savoir transmis, l'élève doit confronter ses idées à la réalité et co-construire son savoir grâce à autrui, autant l'enseignant que ses camarades.

Longtemps assujettie à l'apprentissage selon une approche plutôt scolastique de l'enseignement (place majeure de la simple répétition) établie par une pédagogie dite transmissive ; l'élève est devenue au fil des années acteur de son apprentissage et de sa formation en « faisant » (selon le « learning by doing », « apprendre par l'action » du philosophe, psychologue et pédagogue américain John Dewey) et en construisant son savoir dans le cadre d'une pédagogie dite active. Il n'est plus un être passif, simple « réceptacle de savoirs et des normes⁸ », mais un élément déterminant du système éducatif : il représente le centre, selon la loi de l'orientation sur l'éducation promulgué en 1989 par Lionel Jospin, ancien ministre de l'Education nationale, entre 1988 et 1992. Ainsi les conditions des élèves ont évolué en fonction des pédagogies mises en place faisant plus

⁸ RAYOU, Patrick & van ZANTEN, Agnès, *Les 100 mots de l'éducation*, op. cit., p. 90

ou moins de sens, créant une plus ou moins grande motivation et implication selon les intérêts propres à chacun en dépit de l'obligation scolaire, de la nécessité d'avoir de bonnes notes ou encore dans le but de faire plaisir aux parents ou à l'enseignant. Ils doivent « s'autoriser à » mais pour cela il est du devoir de l'enseignant de tous les autoriser afin qu'ils deviennent de véritables acteurs éloignés de toute idée de soumission. L'enseignant apparaît comme étant un guide, une personne ressource rendant l'élève acteur en le trans-formant (conduire l'élève à un niveau de formation au-delà des attentes du maître) et en lui transmettant un « bagage de base » (terme utilisé par Marie Duru-Bellat, professeur en sociologie à Science Po Paris, afin de désigner le « socle commun de connaissances et de compétences⁹ » présentant ce que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur scolarité obligatoire). En m'étant l'accent sur le sujet, il ne s'agit plus de seulement transformer l'élève, mais de le conduire, l'accompagner à sa transformation, soumise à sa propre volonté.

1.2.B. Qu'est qu'un professeur des écoles ?

L'Ecole (du latin *schola* signifiant « loisir consacré à l'étude¹⁰ ») en tant qu'institution a pour mission d'éduquer (former par la transmission d'un ensemble de savoirs, de valeurs et de normes permettant le développement et l'épanouissement d'une personne), de socialiser (action d'apprentissage du vivre ensemble par la socialisation c'est-à-dire l'intériorisation de normes et de valeurs structurant l'identité tant psychologique que sociale d'un individu pour l'avènement d'un citoyen éclairé) et d'instruire (transmettre des connaissances, des renseignements ou encore augmenter le savoir, l'expérience et les compétences de quelqu'un afin de développer un esprit critique) le peuple dans le but de préparer les élèves à la vie d'adulte et notamment à l'insertion professionnelle. En France, l'Ecole tient une place particulière (ascenseur social, formation des citoyens, véhicule les valeurs de la République, symbole de la méritocratie) et doit donc être avant tout un lieu d'apprentissage de la démocratie où la reconnaissance de l'ensemble des droits de chacun (élèves, enseignants, parents) prime aussi bien individuels que collectifs. L'école permet de donner à chacun la capacité de se situer et de s'insérer dans la société par l'exercice de la citoyenneté en tant qu'engagement,

⁹ Ministère de l'Education nationale (2006), *Socle commun de connaissances et de compétences*, décret n° 2006-830, 11 juillet 2006. Education.gouv.fr. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

¹⁰ Ecole (2016). Dans *Wikipédia*. Récupéré le 1/05/16 sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/École>

participation dans la vie de la société, nécessaire pour le recul de l'individualisme ou de la tendance au repli sur soi. Afin d'instruire, d'éduquer et de former les futurs citoyens, cette institution s'entoure de divers personnels de l'éducation dont les enseignants et les professeurs.

L'enseignant, le maître ou le professeur (du latin *professor* signifiant « celui qui se déclare expert dans un art ou une science¹¹ » ; indépendamment du titre honorifique universitaire) sont des personnes en charge de la transmission des connaissances, des méthodes de raisonnement pour autrui dans le cadre d'une formation. Bien qu'aujourd'hui ces deux termes renvoient selon un sens large à l'ensemble des métiers en lien avec l'enseignement ; autrefois, « l'enseignant » correspondait aux personnes enseignant en primaire ou au collège contrairement aux « professeurs » qui enseignaient aux lycées et à l'université. Les termes de « professeur des écoles » (ex-instituteur/institutrice, survenus avec la création en 1990 des Instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M)) ou encore « d'enseignant-chercheur » attestent de ce décloisonnement des termes.

Le professeur des écoles est un enseignant du premier degré, c'est-à-dire de la maternelle (2 ans) jusqu'au CM2 (11 ans). Contrairement à ses collègues du second degré en charge d'une seule et même discipline, il transmet de multiples savoirs à travers un enseignement pluridisciplinaire (français, histoire-géographie, mathématiques, sciences, langue vivante, arts visuels, musique, éducation sportive).

En France, les métiers du professorat concernent majoritairement les femmes. Effectivement, plus de 70% des postes sont occupés par des femmes, ce taux atteint les 80% au sein de l'enseignement primaire. Diverses qualités se profilent de ce métier telles que le goût de la transmission et du partage de savoir, la volonté d'accompagner les élèves dans le but de les faire grandir et de prendre soin d'eux selon la théorie du Care ou de l'hospitalité (du latin *hospitalitas* signifiant « action de recevoir comme hôte, liens d'hospitalité, rapports entre les hôtes » correspondant à la « générosité de cœur, sociabilité, qui dispose à ouvrir sa porte, à accueillir quelqu'un chez soi, étranger ou non »¹²), un sens de la communication essentiel dans les relations, des connaissances et une maîtrise de son sujet, le travail d'équipe source de complémentarité, de cohésion au

¹¹ Professeur (2016) *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.cnrtl.fr/etymologie/professeur>

¹² Hospitalité (2016). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.cnrtl.fr/definition/hospitalité>

sein de l'équipe éducative favorable au processus d'apprentissage ou encore une certaine ouverture d'esprit.

Hormis les qualités propres à chaque professeur, dans le but de construire une culture et des objectifs communs à la profession, l'Education Nationale en tant que pilote du système éducatif en France, établit un nouveau référentiel de compétence en 2013¹³, actualisant ainsi la version du 19 décembre 2006. Ce dernier énumère une liste de compétences communes aux professeurs, aux professeurs documentalistes et aux conseillers principaux d'éducation et à maîtriser afin d'exercer au mieux les métiers du professorat et de l'éducation. Ce référentiel est un outil permettant à chacun de se positionner et ainsi s'autoévaluer dans le but de progresser dans sa pratique (du latin *practice* qui signifie « agissant, dans l'action ») quotidienne en étant de plus en plus efficace dans le processus d'apprentissage visible par la réussite de ses élèves.

Bien qu'ils ont un programme et des objectifs à suivre, les maîtres disposent d'une certaine liberté dans le mode de transmission des savoirs, dans sa pédagogie en tant qu' « art de l'enseignement¹⁴ » ou manière dont le professeur met en scène son enseignement. Dans ce métier où les échanges sont majoritaires, l'enseignant s'efforcera d'élever, dans le sens de produire un mouvement vers le haut, les élèves par le partage des valeurs de la République, particulièrement la laïcité en plus de la liberté, de l'égalité, de la fraternité, tout en ayant une conduite responsable selon les principes éthiques. En conséquence, l'Education nationale prône la lutte contre les « fausses valeurs » que sont l'individualisme forcené, la compétition et le consumérisme. Cette volonté atteste bien du caractère schizophrénique de l'Ecole. En effet, d'un côté elle s'insurge contre la compétition à l'école tout en favorisant l'évaluation et l'attribution des places par la note de l'autre côté.

Au sein de l'école moderne, la collaboration apparaît comme étant une force, un levier idéal pour la réussite de tous les élèves notamment par l'intermédiaire de la coopération entre les professeurs - entre les professeurs et les parents – entre les professeurs et les partenaires extérieurs – principalement entre les professeurs et ses élèves. Une co-construction du savoir mais aussi du métier d'élève et inévitablement du métier d'enseignant sera mis en avant. Afin que les élèves mobilisent le savoir acquis à

¹³ Ministère de l'Education nationale (2013), *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, B.O n°30, 25 juillet 2013. Education.gouv.fr. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

¹⁴ RAYOU, Patrick & van ZANTEN, Agnès, *Les 100 mots de l'éducation*, op. cit., p. 116

l'école au-delà des portes de l'institution et en conséquence, créer plus de sens tout en sortant de l'utilitarisme du savoir ; le personnel d'éducation s'efforcera plus ou moins, selon les professeurs, d'encourager et de stimuler la curiosité et la créativité des enfants tout en les responsabilisant au sein de l'école et de la classe en tant qu'acteur de leur formation. Il s'agit dès à présent de repenser le métier d'élève via la refondation de l'école de la République et la modernisation des métiers de l'Education nationale, au travers d'un nouveau contrat pédagogique limitant les « stratégies de survie¹⁵ » de certains élèves (ruse, replie sur soi-même, faux-semblant, contestation ouverte, gain de temps, bâclage du travail, s'avouer incompetent), en s'éloignant d'une finalité trop éloignée de l'école (récompense visible qu'au bout d'environ quinze ans d'études) inscrite dans l'incertitude et la non-immédiateté des efforts, tout en inscrivant le savoir dans un contexte familier à tous et moins fragmenté source de davantage de sens. « S'il fallait dresser le portrait [du professeur de demain], je dirais que c'est un « praticien réflexif », en posture de recherche, qui fonde et ajuste son action sur l'évaluation des besoins et des progrès des élèves¹⁶. » (Florence Robine, directrice générale de l'enseignement scolaire en 2013).

Dans l'évolution de son métier, l'enseignant adopte de plus en plus une posture d'innovateur pédagogique, bienveillant par rapport aux élèves par l'adoption de la différenciation pédagogique afin de s'adapter à la diversité des besoins et aux capacités des enfants. Il actualise en permanence ses connaissances et ses compétences tout au long de sa carrière grâce à des lectures - des formations – des stages, se forme tout au long de sa vie pour ne pas installer la routine ou encore l'obsolescence dans ses pratiques. Pour Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; le professeur des écoles est le premier acteur de la réussite des élèves. « Il ouvre la porte de l'avenir à ses élèves¹⁷ » selon Florence Robine. Compte tenu de l'évolution des attentes vis-à-vis de l'école, de la diversité des publics, mais plus encore de l'entrée des écoles dans l'ère du numérique ; il est grand temps à notre époque de moderniser et d'actualiser le métier d'enseignant. L'école 2.0 est en route et le « cyberspace » offre une multitude de pratiques tous aussi intéressantes les unes que les autres. Cependant, une vigilance accrue est de rigueur face aux dérives de toutes

¹⁵ PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, op. cit.

¹⁶ Ministère de l'Education nationale (2013), *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, op. cit.

¹⁷ Id.

innovations, notamment face au « cyber violence » indissociable d'une éducation au numérique.

Une corrélation est admise entre le climat scolaire (jugement qu'ont les parents, les élèves et les professeurs de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école) et le bien-être (état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit) des élèves à l'école. Or, ce bien-être, en tant que condition nécessaire pour l'amélioration des résultats scolaires et de l'estime de soi, est source d'une plus ou moins grande motivation de l'élève dans le processus d'apprentissage. Pour la réussite de tous, l'équipe éducative doit pérenniser le climat scolaire en redonnant une place éducative aux parents afin d'agir ensemble dans l'intérêt de leur enfant ; tout en redéfinissant les tâches qu'incombe le métier d'enseignant par une nouvelle didactique en tant que technique d'enseignement et « science des conditions de diffusion des connaissances et des savoirs¹⁸ » (décloisonnement des disciplines, ouverture de l'école sur son environnement extérieur, favoriser l'autonomie - la coopération – les interactions, le respect de la diversité) ; en mettant fin à la déshumanisation (humiliation, abandon de certains élèves) de la relation professeur / élèves. Loin de rabaisser, le rôle de l'enseignant en tant que guide – coach est d'élever les élèves au rang de citoyen, de les accompagner dans leurs apprentissages ainsi que dans leur réussite. La relation pédagogique ne serait-elle pas l'une des clés pour la réussite de tous les élèves ? pour l'établissement d'un climat scolaire serein ? de l'adhésion au processus d'apprentissage et d'une hausse de l'estime de soi par un gain de motivation, de confiance réciproque entre les acteurs ?

1.2.C. Une prise en compte progressive de la place de l'élève dans l'apprentissage.

Historiquement, l'élève n'a pas toujours eu une place centrale – l'a-t-il aujourd'hui ? - au cœur du processus d'apprentissage. D'une approche scolastique à une approche plutôt didactique, l'élève est de plus en plus convié à être acteur de ses savoirs et de son apprentissage. Avant de poursuivre, un petit détour sur la notion de pédagogie est essentiel. Qu'est-ce que c'est tout d'abord ? La pédagogie est au sens large « l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer, une aptitude à bien enseigner¹⁹ ». « Sa réussite dépend étroitement de la manière dont le professeur met en scène son

¹⁸ RAYOU, Patrick & van ZANTEN, Agnès, *Les 100 mots de l'éducation*, op. cit., p. 111

¹⁹ Pédagogie (2016). *Larousse*. Récupéré le 5/05/2016 sur

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pedagogie/58918?q=pedagogie#58558>

enseignement²⁰ ». Cette dernière s'articule donc autour de trois pôles distincts, en relation, formant trois axes possibles selon le triangle pédagogique de Jean Houssaye, pédagogue, professeur en sciences de l'éducation et responsable du laboratoire Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en éducation et en formation (CIVIIC) de Rouen. Au sein de ce triangle représentant l'institution scolaire, les pôles élève, enseignant et savoir cohabitent. Cependant, selon Houssaye, deux pôles sont amenés à dominer un troisième qui jouera le rôle du « mort ». Notons, que le mort a un rôle indispensable puisque sans lui le triangle s'écroulerait, mais son rôle reste mineur par rapport aux deux autres. Il faut tout de même garder un œil dessus au risque de subir des situations de chahut (élève en position de mort), de séduction (savoir en position de mort) ou encore d'abandon (enseignant en position de mort). En fonction des dominants, nous pouvons distinguer trois processus ou axes : enseigner (l'enseignant et le savoir dominant), former (l'enseignant et l'élève dominant) et apprendre (l'élève et le savoir dominant). Or, selon ce modèle, l'approche de type scolastique s'apparenterait plutôt au processus enseigner contrairement à l'approche didactique qui s'apparenterait plutôt au processus former ou apprendre, en fonction du degré d'implication de l'enseignant. De plus, le positionnement de l'enseignant selon les trois axes n'est pas figé et n'est donc pas immuable.

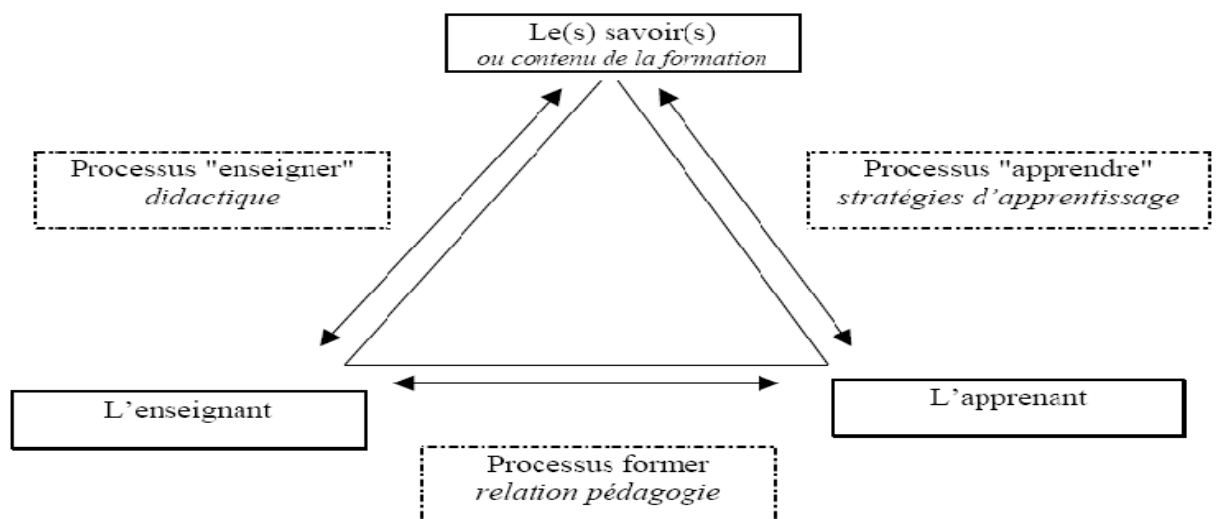


Figure 1 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye²¹

²⁰ RAYOU, Patrick & van ZANTEN, Agnès, *Les 100 mots de l'éducation*, op. cit., p. 117

²¹ Triangle pédagogique de Jean Houssaye (2016). *Google image*. Récupéré le 5/05/2016 sur http://files.kevinpagnat.fr/Ecoles/ensc_1A_tux/index.php?part=11

Bien avant l'émergence de l'Education nouvelle et de ses pédagogies (du grec *païdagogia* qui renvoie à l'art d'élever les enfants ; aptitude à bien enseigner, ensemble des méthodes pour éduquer) actives à la fin du 19^e siècle, les pédagogies dites traditionnelles étaient la norme au niveau de l'éducation des plus jeunes. Or, cette dernière reposait avant tout sur l'obéissance à l'autorité du maître ; seul détenteur indiscutable du savoir. « L'activité intellectuelle est réduite à la soumission à l'autorité²² » dès lors que l'impossibilité de remettre en cause le savoir véhiculé est présente, inévitablement vrai puisqu'il émane du maître. La transmission des connaissances à un « vase » supposé être vide, en outre l'élève, était garantie par ce rapport de soumission, mais aussi par un processus de mémorisation du savoir permis par la répétition des tâches. Ce type de pédagogie, centré sur l'enseignant transmetteur unilatéral de connaissance d'une part et excluant toute prise en compte de l'élève et de ses besoins d'autre part, forge son efficacité avant tout sur une relation basée sur la crainte et l'aliénation (du latin *alienus* qui signifie « autre », « étranger »), c'est-à-dire l'absence de maîtrise de soi, de ses propres capacités, la dépossession de son agir et donc la conformité au désir d'un autrui, pour l'ensemble des élèves. L'autorité du maître était absolue. En conséquence, en tant que seul maître à bord, l'enseignant ne pouvait être remis en cause. De plus, au travers de cette pédagogie, l'erreur n'était nullement acceptée et relevait uniquement de la faute de l'élève puisque l'apprentissage se faisait de manière naturelle si ce dernier était motivé et à l'écoute des explications d'action, indépendamment de la compréhension de chaque élève. L'enseignant était donc indifférent à la non-compréhension de ses élèves, n'hésitant pas à sévir les situations d'échec par diverses pratiques plus ou moins humiliantes les unes que les autres.

Si l'élève était perçu comme étant un simple réceptif, le processus d'apprentissage ne pouvait être visible que « comme un empilement ou un remplissage²³ » de savoirs, transmis à des fins strictement utilitaristes tels que l'obtention d'un diplôme. Le rapport aux savoirs, à l'apprentissage, avec l'enseignant et à l'école s'en retrouve affecté : baisse de la volonté d'apprendre, dégoût et « rancœur contre l'école²⁴ ». « Les temps ont changé et l'élève réagit en dehors des attentes prévues²⁵ » : les élèves

²² REY, Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF., 1998. 127 pages, p. 51

²³ Ibid., p. 62

²⁴ SOLEILHAC, Alain, *Renforcer la confiance en soi à l'école ; présence ici et maintenant et volonté d'être*, Broché, édition *chronique sociale*, 2010, 93 pages, p. 63

²⁵ GODET, Jean-Paul, « Autorité, négociation, co-construction, un défi pour l'éducation », *Actualités en analyse transactionnelle*, n°137, 2011 (p. 1-19), p. 5. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2011-1-page-1.htm>]

s'insurgent contre cette situation de soumission permanente en faisant tomber le masque de l'autorité de savoir .

De nouvelles pédagogies émergent afin de sortir les élèves, les enfants de toutes situations d'aliénation en les autorisant à être acteur au sein même de la pédagogie qui leur est destinée. « L'Ecole s'est trop longtemps cantonnée dans la critique inhumaine, le contrôle et la sanction²⁶ ». Les pédagogies dites actives reposant sur une approche plutôt didactique voire dialectique, s'opposent principalement à la pédagogie transmissive et à l'approche scolastique : dans la première, les élèves sont sollicités pour co-construire le savoir en tant qu'acteur de leur apprentissage et l'erreur est source d'apprentissage en tant qu'étape intermédiaire de celui-ci ; dans la seconde, les élèves reproduisent mécaniquement l'enseignement du maître selon la modalité de l'observation-répétition et du côté de l'erreur, elle est réprimandée et est perçue comme étant un manque. « [Les élèves] veulent « avoir de bons profs et le droit de ne pas savoir²⁷ ». Cette volonté d'autorisation afin de « [répondre] aux nécessités individuelles, sociales, intellectuelles, techniques et morales de la vie du peuple²⁸ » d'une part et de « débarrasser les générations qui montent des erreurs et des techniques qui les ont empêchées de s'épanouir et de se réaliser²⁹ » d'autre part, a été entreprise sous la Renaissance, développée sous le siècle des Lumières, et influencé par des humanistes tels que François Rabelais, Michel de Montaigne ou encore Jean-Jacques Rousseau. En tant que refus de la pédagogie traditionnelle aliénante régie par la soumission, construite essentiellement sur les bases d'un rapport de force entre enseignants et enseignés, d'une certaine verticalité du pouvoir et d'une rigidité de la hiérarchie, et dans le but de réduire, voire parfois supprimer les contraintes pédagogiques afin de pérenniser les attitudes scolaires favorables à l'apprentissage ; l'Education nouvelle était en marche.

L'Education nouvelle est un courant de pensée qui reposerait avant tout sur une pédagogie active, c'est-à-dire sur l'implication de l'enfant dans sa formation en tant qu'acteur à part entière de celle-ci. Loin d'être un adulte en miniature, l'enfant a son propre statut, loin de l'être vide et imparfait de la pédagogie traditionnelle. « L'éducation

²⁶ BOUMARD, Patrick, *Célestin Freinet*. Vendôme : Presses universitaires de France, PUF, 1996, 126 pages, p. 81

²⁷ DUBET, François, « MERLE Pierre. L'élève humilié : l'école un espace de non droit », *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-juin 2006, p. 168. [Disponible sursur <https://rfp.revues.org/318>]

²⁸ FREINET, Célestin, *L'école moderne française*, Montmorillon : Rossignol. 1957 (8^e édition, 1946), (pp. 12-20), p.12

²⁹ BOUMARD, Patrick, *Célestin Freinet*, op. cit., p. 114

doit dériver et sublimer les besoins de l'enfant.³⁰ » Ainsi, l'éducation ne résulte pas d'un simple processus d'accumulation du savoir, mais doit conduire au développement de l'individu dans sa totalité, c'est-à-dire aussi bien sur le plan intellectuel, social que physique en passant par les domaines artistiques ou bien manuels, hors des contraintes physiques, intellectuelles et morales d'antan. C'est l'ensemble de la personnalité, de l'identité, des capacités et qualités de l'individu qu'il faut stimuler en prenant en compte son environnement extérieur et interagir avec celui-ci afin de créer du sens dans l'apprentissage et non plus enfermer l'école sur elle-même en se coupant de tout lien. Leur autonomie, la primauté de leurs expériences et de leurs intérêts, la prise d'initiative, l'apprentissage résultant de la recherche personnelle ou collective, la présence de situations concrets, la confiance en eux, la stimulation, la coopération ; sont autant d'éléments nécessaires au bon fonctionnement de la pédagogie active et au développement de l'Education nouvelle.

Au sein de celle-ci, l'enfant est au cœur des préoccupations : il doit être « au centre du système ³¹ » scolaire et du processus d'apprentissage. L'élève, moins contraint et plus autorisé, devient acteur de son apprentissage, co-construit en groupe à travers les multiples interactions et le soutien du professeur. L'enseignant s'efforcera donc de partir des intérêts des élèves pour que l'école ne soit plus vu comme un « lieu de dressage où ils n'agissent que sous la menace³² » en l'absence d'autonomie, partir de leurs expériences antérieures pour les installer au mieux dans le processus d'apprentissage tout en gardant comme phare leur épanouissement personnel et professionnel en matière d'orientation mais également leur bien-être en s'éloignant des situations d'humiliation et de l'abus de son pouvoir d'autorité.

« Les mille manières d'humilier les élèves sont d'autant plus douloureuses que le monde scolaire les ignore, qu'elles ne sont même pas perçues par les adultes et que, au fond, elles sont et restent dans l'ordre naturel des choses.³³ » Cela passe par davantage de liberté dans l'apprentissage devant conduire au plaisir et à la joie d'apprendre ainsi qu'à la découverte grâce au libre cours de leur curiosité ; et un assouplissement des contraintes sources de souffrance et de l'autorité aliénante, par la reconnaissance des droits et non seulement des obligations des élèves. Une véritable démocratie scolaire à travers la mise

³⁰ Ibid., p. 106

³¹ Ministère de l'Education nationale (1989), *Loi d'orientation pour l'éducation*, n° 89-486 du 10 juillet 1989 dite loi « Jospin ». Récupéré le 5/05/2016 sur http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

³² REY, Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, op. cit., p. 35

³³ DUBET, François, « MERLE Pierre. L'élève humilié : l'école un espace de non droit », op. cit., p. 167

en place d'espace de socialisation démocratique doit être envisagée. L'expérimentation de la démocratie est capitale pour l'avènement d'un citoyen doté d'un esprit critique puisque « ce n'est pas avec des hommes à genoux qu'on met la démocratie debout³⁴ », selon Célestin Freinet, pédagogue et éducateur français ayant donné son nom à une méthode, à l'une des plus célèbres pédagogies.

L'apprentissage, en tant que cheminement personnel lié aux besoins et aux rythmes individuels, est contraire à un processus d'uniformisation, de non-prise en compte des différences individuelles, voulu au sein de la pédagogie traditionnelle. Or, la diversification des situations de travail, l'autonomie accordée pour une partie de l'apprentissage, sont des pratiques et des valeurs soutenues par le mouvement de l'Education nouvelle, dans le but d'atteindre l'objectif de la réussite pour tous. Ainsi, dans la relation enseignants-enseignés, les élèves échappent progressivement à une plus ou moins grande situation de soumission tant au savoir qu'au maître à travers son statut. Cette évolution est notamment visible à travers l'évolution des courants pédagogiques en France : du béhaviorisme au socioconstructivisme, en passant par le constructivisme.

Le courant béhavioriste s'assimilerait principalement à la pédagogie traditionnelle, « où chaque élève devrait réagir et apprendre comme son voisin alors que les forme « d'intelligence » sont multiples³⁵ », avec une place majeure pour la répression des erreurs et le conditionnement des apprenants. L'apprentissage est la résultante d'un long exercice de répétition, de renforcement (concept que nous développeront plus en détail dans les parties suivantes) et de punition. Du point de vue de la relation pédagogique, la verticalité (face à face) et la rigidité de la hiérarchie priment : l'enseignant est le seul détenteur du savoir et de la vérité alors que l'apprenant n'est rien d'autre qu'un vase vide, passif, spectateur de sa formation, un simple réceptacle que le maître s'efforcera de remplir grâce à son savoir. De leur côté, les courants constructiviste et socioconstructiviste se démarquent par une pédagogie moins de masse et plus individualisée, promoteur de l'émancipation et de l'autonomie des élèves. Le maître bien que détenteur du savoir, ne le livre pas par un simple exposé, mais le fait advenir chez les élèves par l'expérimentation et la confrontation à des situations problématiques. Il est un guide favorisant la co-construction du savoir, permettant la mise en action dans la formation des élèves (centre de gravité de l'apprentissage) au travers d'une relation

³⁴ BOUMARD, Patrick, *Célestin Freinet*, op. cit., p. 28

³⁵ GODET, Jean-Paul, « Autorité, négociation, co-construction, un défi pour l'éducation », op. cit., p. 2

pédagogique plus horizontale (côte à côte) et un environnement de travail favorable à l'apprentissage. Or, diverses pédagogies alternatives ont vu le jour au cours du siècle dernier prônant la nécessité de placer l'élève au centre de nos pratiques éducatives afin de favoriser non seulement leur réussite scolaire mais bien plus, par l'avènement d'un citoyen, d'un adulte libre et éclairé : la pédagogie Freinet, Montessori, institutionnelle, de l'autogestion... Loin de pouvoir exposer au sein de ce mémoire l'ensemble de ces pédagogies nouvelles et de leurs apports ; la tâche serait d'une part conséquente et d'autre part, divers auteurs se sont attelés à cet exercice d'une meilleure manière que nous ne pourrions le faire ; d'une manière synthétique, nous présenterons les apports de celles-ci dans l'évolution de la place de l'élève au sein du système scolaire français.

La pédagogie Freinet en tant qu' « ensemble de techniques d'apprentissage et d'organisation de la classe qui visent à l'épanouissement de l'enfant³⁶ », influence de nos jours des milliers d'enseignants de par le monde. Cette organisation scientifique et technique du travail scolaire s'articule autour des projets portés par les élèves. L'élève en tant que pièce maîtresse de son apprentissage ne doit plus être enfermé dans une instruction passive. Il apprend ainsi que sur ce qui lui fait sens, ce qui l'intéresse tant individuellement que collectivement. Loin du monde compétitif, la coopération est de mise au sein de cette pédagogie centrée sur des valeurs telles que la citoyenneté, la responsabilité, ou encore des outils et des pratiques responsabilisantes et autorisantes telles que le conseil d'enfant où l'ensemble des décisions sont assumées par les élèves, la co-construction du règlement de la classe, le choix des punitions valables. « Le pouvoir de punir appartient à la collectivité³⁷ » et ne relève plus du caractère arbitraire du choix de l'enseignant. Le maître, en tant que guide de projet et ressource mobilisable, oscillera entre présence et absence, à la recherche d'un juste milieu pour aider les élèves dans leur apprentissage. Le savoir doit donc être construit par l'élève avant tout selon une approche, une démarche d'essai-erreur, d'observation-recherche selon ce que Freinet appelait « un tâtonnement expérimental ».

Il en est quasi de même pour la pédagogie Montessori, élaborée par Maria Montessorie, médecin et pédagogue italienne. Cependant, dans le cadre de celle-ci, l'enseignant se retrouve plus en retrait et n'agit que lorsque l'enfant le sollicite pour franchir un obstacle de manière accompagnée. « L'enfant est le meilleur guide de son

³⁶Légitimité et limite de l'autorité en milieux scolaire [PDF], p.8. Récupéré le 10/05/2016 sur <http://calamar.univ-ag.fr/palermo/%E9cole/conf%E9rence.pdf>

³⁷ Ibid., p. 16

développement³⁸ ». La prise en compte des besoins de l'enfant passe par un aménagement complet de son environnement. L'autonomie dans l'apprentissage est au centre des pratiques : libre accès aux matériels didactiques selon les besoins et rythmes de chacun, une difficulté croissante dans l'apprentissage et une part importante de l'autocorrection favorisant un retour réflexif sur l'ensemble des éléments de l'apprentissage en cours. Le maître aura surtout une posture à tenir : il n'est plus un simple transmetteur de savoir mais un guide qui accompagne les élèves dans la conquête de celui-ci tout en respectant ce que Maria Montessori appela « le seuil de l'intervention ³⁹ ». Effectivement, l'enseignant doit un minimum agir vers et avec l'enfant pour l'aider dans sa tâche, sans dépasser le seuil maximum (faire à sa place, lui « mâcher le travail ») qui viendrait nuire à sa créativité mise en action et son élan dans l'apprentissage. La recherche d'un juste milieu est alors essentielle et celui-ci différera selon les enfants afin de prendre au mieux en compte la diversité de chacun.

La pédagogie libertaire, d'autogestion selon le pédagogue libertaire écossais Alexander Neil change littéralement la place de chacun. En effet, en tant que symbole de l'éducation non autoritaire, reconnu en 2000 comme étant une véritable pédagogie, cette pédagogie place tous les acteurs à égalité, c'est-à-dire qu'un élève de quatre ans aura le même poids dans les décisions collectives qu'un professeur et que l'ensemble des lois établies s'appliquent à tous, y compris aux enseignants. Tout statut particulier est abrogé. Notons qu'au sein de cette pédagogie, à l'école de Summerhill, école ouverte par Neil en 1921 où sa pédagogie est de rigueur, l'ensemble des enseignements est facultatif et que la discipline en tant que règle de conduite que l'on s'impose y est plus ou moins absente. Des situations de chaos, bien que temporaires, étaient fréquentes, cependant, selon Neil, « l'autogestion repose sur le pari que du chaos émerge un ordre social spontané et juste⁴⁰ ». La responsabilité de chacun, le respect des libertés d'autrui sont des garde-fous face aux situations de chaos.

Enfin Fernand Oury, instituteur en banlieue parisien, co-inventeur de la pédagogie institutionnelle au côté d'Aida Vasquez (psychologue et psychanalyste vénézuélienne), de son côté, dans la lignée de Célestin Freinet, dénonce la pédagogie plus traditionnelle synonyme, selon lui, d'apprentissage à l'obéissance voire à la soumission aux règles et au maître, d'absence d'autonomie et la passivité dans l'apprentissage. « La pédagogie

³⁸ Ibid., p. 8

³⁹ MONTESSORI, Maria (1931). L'enfant nouveau. *La Nouvelle éducation*, 10(96), (pp. 102-110), p. 107

⁴⁰ Légitimité et limite de l'autorité en milieux scolaire, op. cit., p. 10

institutionnelle fait autorité⁴¹ » et autorise l'ensemble des protagonistes au sein de l'école à être acteur à part entière. Le développement de la pédagogie institutionnelle doit « permettre aux élèves et aux enseignants de remplacer les institutions qui sont imposées (règlements, mode de fonctionnement) par de nouvelles règles du jeu⁴² ». Proche du conseil d'enfants de Freinet qui permettait la collaboration dans les projets (choix des thèmes du journal mural), l'amélioration des relations par l'exercice de la démocratie à travers les échanges ; le conseil chez Oury a pour ambition de transformer les institutions au sens large du terme (règles, la définition des lieux, des moments, des statuts, des rôles, des rites institués) en se les appropriant (définition des *limites*, établissement des *lois*) grâce à une organisation plus efficace permise par la *libération* (reconnaissance et prise en compte) des paroles (*langage* : le modèle du 4L de Fernand Oury). Par conséquent, les relations enseignants et enseignés s'en retrouvent mutées : le pouvoir n'est plus entre les mains uniques de l'enseignant mais est partagé et détenu par l'ensemble de la classe. « Sans partage du pouvoir pédagogique, l'élève ne peut que subir l'apprentissage⁴³ ».

Ce détour sur l'histoire des successions ou cohabitations des pédagogies, non l'objectif de les comparer afin de trouver objectivement la meilleure à nos yeux, a le mérite d'établir le constat implacable d'une évolution progressive des places des enseignants, moins sur le devant de la scène de l'apprentissage, et des élèves devenus acteur à part entière de son apprentissage. L'Ecole, en tant que lieu de vie de la démocratie, doit faire vivre la citoyenneté au quotidien. Mais qu'en est-il lorsqu'elle enfreint la règle élémentaire en démocratie qu'est la séparation des pouvoirs ? En effet, l'autorité, en tant que « pouvoir de commander, d'imposer sa volonté à autrui⁴⁴ », ne peut tenir sa légitimité de l'institution qu'est l'Ecole, selon les valeurs démocratiques. Les pouvoirs législatifs (écriture des lois), exécutifs (les faire appliquer) et judiciaires (sanctionner) sont concentrés entre les mains d'une même personne, entre les mains du maître. Dans un souci d'expérimentation de la démocratie et de l'avènement d'une véritable Ecole démocratique, les pédagogies alternatives cassent les traditions et tendent à partager ces pouvoirs avec leur public afin de les sortir de la soumission à laquelle ils étaient voués.

⁴¹ PAIN, Jacques, « Pratiques de classes et autorité », *Recherche et formation*, n°71, 2013, (pp. 99-112), p. 99. [Disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/1989>]

⁴² Légitimité et limite de l'autorité en milieux scolaire, p.9

⁴³ Ibid., p. 17

⁴⁴ Autorité (2016). *Larousse*. Récupéré le 10/05/2016 sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autorite/6838>

Au fil des années, l'élève a su gagner des droits qui lui ont permis d'être acteur de son apprentissage. Donner la parole aux élèves, à ceux qui ont été longtemps réduit au silence, c'est les autoriser à construire leur propre institution scolaire comme ils l'entendent. Bien que l'enfant soit plus ou moins manipulable, il « est un feu qu'on allume, pas un vase à remplir⁴⁵ », qu'on entretient et qu'on guide vers un brasier : impulser l'envie, accroître la motivation de chacun quelles qu'en soient les ressources mises en œuvre. En conséquence, l'enseignant devient un moteur de désir et garant du bon fonctionnement de sa classe à travers la gestion partagée, l'organisation de celle-ci. Les enseignants doivent autoriser les élèves en leur accordant davantage de confiance et une plus grande reconnaissance afin de co-construire l'ensemble des éléments structurants la vie scolaire. Etre enseignant, c'est avant tout être un adulte compréhensif et à l'écoute de ses élèves, de la communauté éducative, mais qui prend également en compte l'enfant dans sa globalité pour pouvoir avancer avec lui.

Le métier d'enseignant évolue tout comme les places et les relations entre maîtres et élèves. La solidarité et le respect de tous sont autant de valeurs à développer au sein de l'Ecole actuelle pour faire vivre le vivre-ensemble tout en mettant l'accent sur le plaisir insatiable d'apprendre, la réduction voire l'abolition du dégoût pour l'école, tout en sortant de la dualité enseignant/enseigné afin de se reconnaître mutuellement au travers de nos singularités, mais également construire ensemble des règles qui vont autoriser plus qu'interdire. Il s'agit de construire ensemble l'Ecole de demain. Néanmoins, les vestiges et l'ombre de la pédagogie traditionnelle et de l'approche scolastique planent perpétuellement sur les écoles modernes. Entre crise d'efficacité, érosion de l'autorité des enseignants et l'accroissement des violences scolaires, comment agir, quoi mettre en place pour favoriser l'adhésion de tous les élèves au processus d'apprentissage ? Quels peuvent bien être les freins à la réussite scolaire ? Comment pérenniser la relation pédagogique ?

« La question de l'autorité dans la classe est indissociable des méthodes d'enseignement et d'apprentissage⁴⁶ ». L'évolution des places est une condition préalable mais non suffisante pour garantir la réussite de chaque élève. L'Education nouvelle a lancé des pistes de réflexion, des voies qui ont le mérite de tenter de sortir de ces crises tant bien

⁴⁵ Citation attribuée à François Rabelais

⁴⁶ HOUSSAYE, Jean, *Autorité ou éducation ?*, Paris : ESF, Collection pédagogies, 2001 (2^e édition, 1995), 190 pages, p. 31

que mal. Il ne tient qu'à nous de les analyser, de les emprunter ou d'ouvrir de nouvelles voies. Et pourquoi pas nos propres voies...

Approche conceptuelle

II. Une autorité plus éducative pour la réussite de tous les élèves

Les violences scolaires représentent le quotidien d'innombrables élèves et professeurs au sein de notre institution scolaire actuelle. Du déclin des institutions traditionnelles de socialisations telles que la famille ou l'église, à la remise en cause de l'Etat-éducateur et par conséquent des enseignants, en passant par les revendications de pénétration et de développement des idées démocratiques, notamment de la « passion de l'égalité » cher à Alexis de Tocqueville, au sein de l'école ; la contestation des privilèges de droits et de statuts des uns et des obligations et la soumission des autres, des rapports hiérarchiques entre professeurs et élèves ; réaffirme l'idée d'une érosion voire d'une crise de l'autorité. « Le statut d'enseignant ne suffit plus à exercer au maintenir l'autorité [et en conséquent] l'élève ose défier son professeur de manière quasi naturelle⁴⁷ ». De fait, la notion d'autorité, de par les médias qui installent un lien entre cette notion et les situations de violences, à l'abus de pouvoir de certains, est en conséquence connotée négativement, perdant éventuellement ainsi toute légitimité dans son usage. La violence scolaire « tend à devenir le pain quotidien des médias⁴⁸ ». Violences scolaires, délinquance ou encore criminalité sont associées – à tort ou à raison – à la problématique de l'autorité. Devons-nous pour autant s'en défaire pour pérenniser et faire advenir un climat scolaire de qualité (hausse de la motivation scolaire, cohésion de groupe, confiance mutuelle et réussite scolaire), favorable à la réussite de tous ? Ou devons-nous dépasser nos a priori pour entrevoir une autorité autorisante, démocratique, source de motivation : un outil au service de la réussite des élèves ?

II.1. Erosion de l'autorité : entre volonté de suppression et l'avènement d'une autorité éducative

II.1.A. La crise de l'autorité : un problème pour une multitude de causes

L'autorité en tant qu' « ensemble des attitudes, comportements et règlements au sein de l'école qui s'imposent aux élèves suite à l'usage légitime par le corps enseignant des pouvoirs qui leur sont conférés par l'institution⁴⁹ » ou le « pouvoir légitime détenu

⁴⁷ GODET, Jean-Paul, « Autorité, négociation, co-construction, un défi pour l'éducation », op. cit., p. 4

⁴⁸ HOUSSAYE, Jean, *Autorité ou éducation ?*, op. cit., p. 41

⁴⁹ Légitimité et limite de l'autorité en milieux scolaire, op. cit., p. 2

par une personne en raison de son rôle et de sa position dans la structure⁵⁰ », ne passe plus. En effet, définit ainsi en tant que pouvoir ; le savoir n'étant plus sous le monopole de l'Ecole, tout comme le statut de l'enseignant ne sont plus les garants de l'autorité à l'école. Selon le principe d'égalité républicaine et démocratique, toute supériorité est discutable voire contestable car non légitime. Ainsi, le corps enseignant ne fait plus référence de par leur statut d'adulte et encore moins « parce qu'ils savent » depuis l'émergence d'internet. Le savoir n'est plus détenu par le professeur puisqu'il est également extérieur (groupe de pairs, NTIC, autres adultes : on laisse place à une hétéro-référence selon Cécile Goï, maître de conférence en sciences de l'éducation et du langage). L'autorité (de statut, institutionnel, du savoir) n'est plus légitime, plus acceptée par les « soumis » dès lors qu'elle repose autant sur une relation descendante, du maître vers les élèves, que sur un rapport de force source d'une forme de résistance plus ou moins légitime de la part des élèves.

L'autorité tire son sens de sa double étymologie : du latin *augere* et de *auctum* signifiant augmenter, tirer vers le haut, aider à développer chez autrui, dérivant sur *auctoritas* signifiant qui impose la confiance (avoir de l'autorité, reconnaissance et acceptation de celle-ci) et *auctor* signifiant promoteur, garant (faire autorité). Cependant, cette notion est également assimilée au sens de *potestas* désignant la puissance, le pouvoir sur autrui. L'autorité possède donc deux visages selon que nous nous plaçons sur l'aspect *auctoritas* ou l'aspect *potestas* : entre autoriser, influencer, être force de considération et auteur, la capacité à produire un effet d'un côté, et la qualité conférant un ascendant ou le pouvoir d'agir sur autrui, d'imposer⁵¹ de l'autre. Ce pouvoir, étant institué, ne peut être rejeté mais elle ne fait pas forcément loi dans l'autorité.

Hannah Arendt définissait l'autorité comme étant la capacité à se faire obéir sans avoir recours à la persuasion ni à la force. Or, comment s'imposer à autrui sans être coercitif ? Comment retrouver une certaine légitimité dans l'usage de l'autorité, quand celle-ci est soumise à un certain rapport de force et de domination ? Comment obtenir l'obéissance sans la soumission ? Comment redonner de l'autorité aux enseignants ?

Obéir (du latin *audire* signifiant écouter) n'est pas se soumettre bien que sa définition suppose une idée de soumission à un commandement, à la volonté d'autrui, tout comme l'autorité n'est pas simplement le pouvoir. Ici, nous considérons l'obéissance

⁵⁰ HOUSSAYE, Jean, *Autorité ou éducation ?*, op. cit. p.11

⁵¹ Annexe 1

comme résultante d'un processus d'acceptation de l'influence d'autrui sur soi. La relation d'autorité, « une relation entre des parties d'inégalités de statut⁵² » pouvant être une relation de soumission, mais pas obligatoirement, est avant tout une relation d'influence temporaire permettant le changement chez autrui, au sens d'*augere*. « L'autorité n'est pas tant le pouvoir que le droit de commander, reconnu par ceux qui s'y soumettent⁵³ ». La reconnaissance, le libre choix d'adhésion distinguent l'obéissance de la soumission.

« Plus on remonte dans le temps, plus le niveau d'autorité à l'école [...] semble excessif⁵⁴ ». Reconnaisant l'idée d'une érosion de l'autorité, le ministère de l'Education nationale, administration en charge de la mise en œuvre des politiques d'éducation au sein des établissements scolaires, tente de restaurer cette autorité perdue par divers moyens. Partant du constat que le respect des professeurs, de la part des élèves, est une valeur presque absente entre les murs de l'école, les anciens ministres de l'Education nationale préconisèrent la rupture avec le laxisme des professeurs par le biais de la mise en place d'une pédagogie de l'autorité, sous Xavier Darcos en 2002, afin de « mieux gérer les élèves perturbateurs⁵⁵ » d'une part, de l'actualisation des procédures disciplinaires, en 2004 sous François Fillon d'autre part, en passant par une volonté d'affirmation du statut de l'enseignant en tant que détenteur légitime de l'autorité à travers son savoir. Attestant de la non-suffisance de l'autorité dite « naturelle » des professeurs, Luc Ferry envisagea la mise en place de sanctions efficaces, permettant d'asseoir l'autorité professorale. Toutefois, l'indiscipline est-elle la cause de tout manquement de respect de la part des élèves ? Qu'entendons-nous par sanctions efficaces ? Quels types d'autorité l'Education nationale souhaiterait-il doter ses agents ?

« A partir du moment où le professeur doit se justifier, son autorité est déjà entamée⁵⁶ » selon François Fillon. Cela signifie-t-il que l'arbitraire de l'enseignant doit faire autorité ? Le refus d'une justification ne renverrait-il pas à une absence de clarté dans les missions, les raisons de l'agir de l'enseignant ? Eirick Prairat, professeur en sciences de l'éducation et responsable de la collection « Questions d'éducation et de

⁵² LEONARD, Franck « Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation », *Recherche et éducation*, n°10, 2005. [Disponible sur <https://rechercheseducations.revues.org/366#bibliography>]

⁵³ REY, Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, op.cit., p. 24

⁵⁴ WILLMANN, Jean-Yves, Autorité à l'école : le basculement d'hier à aujourd'hui. *Recherches & éducatives*. [Disponible sur <https://rechercheseducations.revues.org/366>]

⁵⁵ ROBBES, Bruno, « L'autorité après la circulaire Fillon : questions de sens et de faire », *Cahiers pédagogiques*, 2004. [Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-autorite-apres-la-circulaire-Fillon-questions-de-sens-et-de-faire>]

⁵⁶ Id.

formation », a pourtant mis en avant au sein des sanctions, divers principes afin qu'elles soient tant efficaces qu'éducatives : le principe du contradictoire permettant au fautif de s'expliquer sur ses actes, le principe de proportionnalité où la sanction doit être proportionnelle à l'acte commis, le principe d'individualisation de la sanction. Or, pour Maria Edgeworth, romancière et moraliste anglo-irlandaise, « toute punition [ou sanction] qui n'est pas comprise est cruelle⁵⁷ » pour l'enfant, d'où la nécessité d'explicitier ses choix en matière d'autorité, sans pour autant tomber dans un débat persuasif avec l'enfant.

Au sein de la grande mobilisation pour l'école⁵⁸, soutenue et présentée par Najat Vallaud-Belkacem, l'une des mesures énoncées consiste à rétablir l'autorité du maître et les rites républicains. La réaffirmation de l'autorité passera par le respect et l'adhésion aux valeurs et aux rites de la République, par l'apprentissage des droits et devoirs de chacun ou encore une éducation aux médias et à l'information afin de réduire les situations de défiance liées essentiellement à la désinformation. Tous manques de respect tant envers le corps enseignant, qu'envers les valeurs républicaines seront traités avec fermetés et discernements et « aucun incident ne sera laissé sans suite », a ajouté le président de la République, François Hollande.

II.1.B. L'autorité évacuée et l'autoritarisme ne passeront pas...

Le problème de l'autorité ne relèverait-il pas du type d'autorité mis en place ? Selon Luc Ferry, « il ne s'agit pas tant d'entreprendre une restauration impossible que de chercher à savoir quelles formes d'autorité pourraient convenir...⁵⁹ ». Entre autorité évacuée et autoritarisme, le choix est difficile pour les acteurs. « Abandonner l'autorité, c'est la porte ouverte à des conséquences négatives pour tous ; c'est le maintien du chaos et de la violence⁶⁰ », pense le psychiatre et thérapeute familiale Jean-François Le Goff, directeur de la revue *Thérapie familiale*. La vision antiautoritaire, du laisser-libre ne serait qu'une illusion empêchant la formation d'un cadre, de repères structurants permettant la

⁵⁷ PRAIRAT, Eirick, *La sanction en éducation*. Paris : PUF, Que sais-je ?, 2011 (5^e édition, 2003), 128 pages.

⁵⁸ Ministère de l'Éducation nationale (2015), *Onze mesures pour une grande mobilisation de l'Ecole pour les valeurs de la Républiques*, 22 janvier 2015. Education.gouv.fr. Récupéré le 18/05/2016 sur <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

⁵⁹ ROBBES, Bruno, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, mars 2006. [Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>]

⁶⁰ Le GOFF, Jean-François, « Les impasses de l'autorité. Pour une critique systémique de la crise de l'autorité », *Thérapie Familiale*, 2009/3 (Vol. 30), (pp. 401-419), p. 403. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2009-3-page-401.htm>]

sécurité de chacun. Cette vision est également partagée par Bernard Rey (professeur honoraire à l'Université libre de Bruxelles, travaillant autour des notions éducatives telles que le système scolaire, la didactique et l'enseignement des savoirs) qui qualifierait l'idée de l'autodiscipline des élèves comme étant un leurre, une dangereuse idée pédagogiquement puisque sa mise en place serait source d'un climat défavorable au travail intellectuel en l'absence de cadre. De plus, un tel relâchement de la part des professeurs conduirait de surcroît au relâchement de leurs élèves, augmentant ainsi les statistiques de l'échec scolaire.

L'enseignant doit être un guide. Il n'y a pas d'accompagnement, d'éducation sans contraintes, sans interdictions et donc sans autorité. Alors que ce positionnement pour l'autogestion et la suppression de l'autorité des relations éducatives, contrairement à Le Goff ou Rey, est soutenu par Jean Houssaye. Se plaçant du côté de l'autorité évacuée, définie par Bruno Robbes (maître de conférence en sciences de l'éducation, spécialiste de la question de l'autorité scolaire) comme étant le refus de l'idée d'autorité au sein des relations enseignants-enseignés ; prenant appui sur la remise en cause de certaines normes, sur la montée de l'individualisme et du désir de liberté des années soixante en supprimant les contraintes ; Houssaye lutte contre « l'abus d'une position dominante par la force⁶¹ » des enseignants. Partant d'une vision plus que chaotique des situations d'autorité de l'enseignant où la répression primait plus que l'éducation d'un être humain, pour lui « l'autorité ne passera pas ».

L'autorité de pouvoir contraindre à la soumission, la légitimité des cas de violences au nom de l'autorité du maître : autant d'éléments ne permettant pas le soutien d'Houssaye à la notion. « La France a beau avoir condamné depuis longtemps l'utilisation des brimades physiques en tant que méthodes éducatives [...] il n'empêche : les brimades physiques et les violences psychologiques continuent à être perpétrées dans les institutions s'occupant d'enfants⁶² ». Ainsi, il avance l'hypothèse d'une amélioration des rapports éducatifs par la suppression de l'asymétrie générationnelle en plaçant l'enfant au même rang que l'adulte, éloignant de ce fait les relations conflictuelles reposant sur les rapports de force, par la reconnaissance mutuelle de l'indépendance des parties. « La confiance instruit et éduque, l'autorité rend ignorant et serf⁶³ » selon lui. Le refus de l'autorité repose avant tout sur le refus de son caractère instable étant soumis à

⁶¹ ROBBES, Bruno, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », op. cit.

⁶² HOUSSAYE, Jean, *Autorité ou éducation ?*, op. cit., p. 16

⁶³ Ibid., p. 157

l'affectivité et aux émotions des détenteurs de celle-ci. L'autorité serait qu'un leurre pour obtenir la soumission des élèves. Tant George Mendel (père fondateur de la génétique) que Michel Lobrot (psychopédagogue rogérien, cofondateur de la pédagogie institutionnelle) militaient bien avant Houssaye pour la suppression de l'autorité « toujours construit sur un modèle hiérarchique [...] et par essence, par nature, illégitime » au profit de la non-directivité permettant de prendre en compte le désir de l'autre, favorable à la réalisation de soi. Les auteurs prônant l'autorité évacuée, mettent l'accent sur les techniques de communication et d'organisation (écoute mutuelle, co-construction) passant inévitablement par le partage du pouvoir de décision.

Bien que Jean Houssaye refuse toute notion d'autorité car synonyme d'abus de pouvoir au profit de l'autogestion, Bruno Robbes le placerait davantage parmi les détracteurs de l'autoritarisme, défini comme étant une relation de domination pour l'obéissance et la soumission inconditionnelle des sujets, plutôt que de l'autorité en général. Contrairement à Houssaye qui pense que « faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité⁶⁴ », selon nous, l'autorité est nécessaire dans le processus éducatif pour le développement de l'être humain, loin d'être un mal.

L'autoritarisme est le type d'autorité le plus marquant et le plus visible en situation d'apprentissage, créant par ce fait l'amalgame entre autorité et autoritarisme. Or, l'autoritarisme est une forme d'autorité, mais l'autorité n'est pas forcément l'autoritarisme. Cette autorité repose sur la domination d'autrui avec pour finalité l'obtention d'une soumission sans contestation des élèves, permise par un statut favorisant et affirmant l'asymétrie des places entre maîtres et élèves. Il ne s'agit ni plus ni moins d'une emprise totale sur autrui se manifestant par une certaine toute-puissance, instaurant un pouvoir indiscutable non favorable à l'élève, régi par un rapport de force et non un rapport relationnel. Les contraintes physiques à travers l'usage de la force, les pressions psychologiques et affectives sont l'apanage de la soumission de l'enfant par peur d'être abandonné par l'adulte qui s'occupe de lui, tout comme le recours en masse tant des punitions correctives, bien qu'étant contre pédagogiques et interdites, que des sanctions plus ou moins éducatives, en guise de moyen d'exercer l'autorité et d'aboutir à la normalisation des comportements inadéquats. « Pour un problème complexe, il existe une solution simple : la mauvaise⁶⁵ » en empruntant facilement la voie de la répression.

⁶⁴ ROBBES, Bruno, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », op. cit.

⁶⁵ DEBARBIEUX, Eric. *Les 10 commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob, Psychologie, 2008, 241 pages

Mais quelle est la vraie raison du maintien du pouvoir de punir, de se pouvoir plus qu'illégitime en tant qu'instrument d'humiliation non éducatif ? Entre la volonté de soumettre en se prenant pour le juge dans la classe, la peur de la remise en cause de sa place, en passant par une difficulté accrue de la maîtrise de ses émotions ; la punition, cette mesure d'ordre intérieur entreprise en guise de réponse immédiate à des faits d'indiscipline, en tant que pratique traditionnelle et universelle, ne semble pas être près de quitter les bancs de l'école. Toutefois, contrairement aux punitions génératrices d'un cycle de violence, la sanction (du latin *sancire* signifiant rendre sacré) en tant qu'acte par lequel nous établissons et nous reconnaissons une loi ou un texte obligatoire faisant autorité et par conséquent adhérons aux conséquences de leur infraction ; est autorisée dès lors que celle-ci est accompagnée de ses vertus éducatives. Eirick Prairat, au travers de son ouvrage *La sanction en éducation*, nous présente de manière historique l'évolution de la notion de sanction, en tentant de la réconcilier avec le domaine de l'éducation, tout en l'écartant de la notion de punition. De sa conception expiatoire à sa conception éducative (finalité éthique pour la formation d'un citoyen conscient des conséquences de ses actes, politique par l'affirmation de la primauté de la loi et du collectif, et sociale par la canalisation des pulsions de chacun favorisant l'adoption de comportements jugés acceptables), la sanction éduque, émancipe et répare plus qu'elle ne contraint et soumet. « La sanction n'est pas une fin mais un nouveau départ⁶⁶ ». Notons tout de même que pour certains auteurs tels que Jean-Charles Froment, professeur agrégé en droit public et directeur de Science po Grenoble, l'usage de la sanction atteste tout de même l'idée de l'échec de l'autorité puisque si nous faisons autorité, il ne peut selon lui avoir des écarts de conduite ou encore de manquements aux règles.

L'autorité élève lorsque l'autoritarisme rabaisse. « A l'école les qualités de soumission et de patience sont plus recherchées et récompensées que les qualités de curiosités et d'efficacité intellectuelle⁶⁷ ». L'histoire de l'autorité ne serait-elle pas qu'une histoire de coercition où les élèves seraient contrôlés par le seul maître à bord dans les relations : l'enseignant ? La contestation de l'autoritarisme, du coup de force imposé par l'enseignant de par son savoir, la dominance des contraintes, la soumission imposée ou encore par la non-prise en compte des désirs des personnes concernées ; est-elle illégitime pour autant ?

⁶⁶ PRAIRAT, Eirick, *La sanction en éducation*, op. cit.

⁶⁷ HOUSSAYE, Jean, *Autorité ou éducation ?*, op. cit., p. 26

II.1.C. ...contrairement à l'autorité « éduco-didactique » et son processus d'autorisation.

« Avoir de l'autorité, c'est reconnaître sa part de liberté dans celui qui n'obéit pas nécessairement. Etre autoritaire, c'est considérer que toute désobéissance est un acte de défi à l'égard de celui qui est censé avoir l'autoritarisme⁶⁸ ». Dès lors que l'enseignant s'efforcera de juger un acte et non une personne, de prendre en compte l'élève dans son ensemble dans ses décisions, de partager son pouvoir / son autorité, une autorité dite éducative peut advenir.

L'autorité éducative se définit comme étant « une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre enseignant et élève⁶⁹ ». Elle repose donc sur une plus ou moins grande reconnaissance de la supériorité du maître et une adhésion libre à son influence, aux actions pédagogiques bienveillantes de celui-ci, favorable à l'apprentissage des élèves. La définition de la notion d'autorité du philosophe français Alexandre Kojève se rapproche vraisemblablement de celle de l'autorité éducative : « la possibilité qu'à un agent d'agir sur les autres sans que ces autres réagissent sur lui tout en étant capable de le faire⁷⁰ ». Ce type d'autorité s'éloigne donc complètement de l'autoritarisme puisque le pouvoir est dorénavant partagé avec les élèves ne craignant plus de subir de manière arbitraire le choix du maître. L'obéissance n'est plus liée à la crainte perpétuelle au sein du processus éducatif et pédagogique, mais repose davantage sur l'affirmation d'une volonté d'instaurer une véritable parité d'estime, un respect mutuel malgré la présence indispensable de l'asymétrie générationnelle et la dissymétrie des places.

Placée sous la coupole de l'auctoritas et à un degré moindre mais nécessaire de celle de la potestas, l'autorité éducative vise à rendre possible et légitime la compatibilité entre autorité et démocratie, aux yeux de tous et avant tout des acteurs de la communauté éducative. Il ne s'agit pas pour autant de mettre l'enseignant, en tant que garant principal

⁶⁸ Laboratoire EMA (Ecole, Mutations, Apprentissage), (juin 2011). *L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives. Eduquer et transmettre : quelle école demain ?* Cergy-Pontoise. Récupéré le 20/05/2016 sur <https://www.u-cergy.fr/fr/institut-d-etudes-avancees/cycles-thematiques/archives---2006-a-2010/programme-des-cycles-thematiques-2011/eduquer-et-transmettre---quelle-ecole-demain-2/-autorite-educative---fondements--enjeux-et-perspectives.html>

⁶⁹ ROBBES, Bruno, « Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? », *Recherches & éducations*, n°11, juin 2014. [Disponible sur <https://rechercheseducations.revues.org/2161>]

⁷⁰ FROMENT, Jean-Charles, « L'autorité et la sanction. Sous l'angle de la philosophie du droit », *Informations sociales*, 2005/7 (n° 127), (pp. 60-67), p. 60. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-7-page-60.htm>]

de l'ordre, du respect et du bien-être de chacun, au même niveau que les élèves, mais plus d'accroître la symétrie dans les relations et le pouvoir des élèves afin que ceux-ci se réalisent enfin en supprimant tous sentiments d'infériorité, « s'autorisent à » en devenant acteur principale de leur apprentissage mais également de leur environnement de travail. De fait, la reconnaissance de cette autorité autorisante, tournée vers les principes de respect, de confiance et d'éloignement de tout asservissement, forge sa légitimité. Robert Gloton, pédagogue et directeur du Groupe français de l'Education nouvelle, nous disait que « le respect s'éprouve mais ne se commande pas⁷¹ »...

Loin d'être une compétence incontestable, une qualité innée voire naturelle et obligatoire dans les relations entre adultes et enfants, l'enseignant s'efforcera au mieux, pouvant s'appuyer sur diverses formations à l'autorité, d'être l'autorité (respecté et reconnue de par son statut), d'avoir de l'autorité en ayant assez confiance en soi pour faire grandir autrui et de faire autorité en tant que référence indiscutable de par ses pratiques pédagogiques et ses capacités personnelles notamment organisationnelles et communicationnelles.

« L'autorité saine exige d'entendre et d'accepter le point de vue de l'autre ; c'est la base même d'un système démocratique⁷² ». L'autorité, bien au-delà d'interdire afin d'éduquer ; autorise chaque élève à s'essayer, à se tromper, à créer, à devenir acteur dans le but d'apprendre en expérimentant la démocratie, tout en se tournant vers leur propre autonomie. « Imposer l'autorité ne ferait qu'aggraver la crise⁷³ » de l'autoritarisme. Le dépassement du rapport de force se fera via l'avènement d'un processus d'autorisation de l'élève. Selon Jacques Ardoïno, pionnier de la psychosociologie clinique de l'éducation, professeur émérite en sciences de l'éducation décoré en tant que chevalier des Palmes Académiques ; « autoriser c'est donner (transmettre, déléguer) l'autorité, mais aussi, accorder à quelqu'un la faculté, la permission de faire quelque chose⁷⁴ ». C'est permettre aux élèves d'être acteur et auteur, de penser par eux-mêmes, de prendre des risques, d'expérimenter leurs compétences acquises bien au-delà de l'accès à l'autonomie. « Aie le courage de te servir de ton propre entendement⁷⁵ » disait le philosophe allemand

⁷¹ JARRAUD, François, « L'autorité : 2 lectures d'une seule crise », *Le café pédagogique*, mars 2010. [Disponible sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/111_Autorite.aspx]

⁷² GODET, Jean-Paul, « Autorité, négociation, co-construction, un défi pour l'éducation », op. cit., p. 9

⁷³ GUILLOT, Gérard, « Obéissance n'est pas soumission, quelle autorité à l'école ? », octobre 2007. [Disponible sur <http://www.snuipp.fr/Obeissance-n-est-pas-soumission>]

⁷⁴ ARDOINO, Jacques. *Autorisation* [PDF]. [Disponible sur <http://jacques.ardoïno.perso.sfr.fr/pdf/autorisation.pdf>]

⁷⁵ MARCHIVE, Alain, « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires », in *Laurent Talbot, Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, ERES «

Emmanuel Kant. Guy Brousseau, didacticien en mathématique et professeur émérite à l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation d'Aquitaine, nous parle de dévolution (« acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert⁷⁶ ») pour caractériser le même processus.

L'enseignant fera d'autant plus autorité que les élèves auront confiance en lui et qu'il instaurera un cadre protecteur pour tous, autorisant et aidant au développement de chacun. Eduquer c'est autoriser, faire progresser. Grandir, c'est se sentir autorisé. En se faisant obéir, au travers d'une relation indirecte source de transformation de l'enfant par lui-même, il sera en mesure d'accompagner l'ensemble des élèves vers le processus d'autorisation, de « voir en l'élève un sujet qu'il va aider à faire accéder lui aussi à une position d'auteur⁷⁷ ». « Pour éduquer à la responsabilité et à l'autonomie, la pédagogie [et l'enseignant] doit favoriser au maximum, l'expression de tous les états du moi⁷⁸ » : donner la parole aux élèves en mettant l'accent sur la réciprocité, leur donner du pouvoir afin de co-construire ensemble des lois structurantes, un climat propice au respect et à l'épanouissement de tous. Par conséquent, l'autorité éducative trouve sa légitimité dans la gestion et l'organisation de la classe en s'éloignant des pratiques autoritaristes qui renforcent les phénomènes de délinquance et de violence scolaire. Le maître crée ainsi « des conditions [...] didactiques et pédagogiques permettant à l'élève d'être en action d'apprentissage et non soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant détient l'autorité statutaire⁷⁹ ».

Alain Marchive, professeur émérite en sciences de l'éducation dont les travaux de recherche portent sur la transmission des savoirs en milieu scolaire, nous parle davantage d'autorité didactique prenant comme fondement le contrat didactique (« ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître⁸⁰ ») asseyant l'autorité par une meilleure organisation tant des relations (partage de pouvoir) que de la vie de la classe au quotidien. Or, « toute la difficulté de l'enseignement est ici résumé : obtenir l'engagement effectif

Connaissances de la diversité », 2005, (p. 181-192), p.188. [Disponible sur <http://www.cairn.info/pratiques-d-enseignement-et-difficultes-d-apprenti--9782749203874-page-181.htm>]

⁷⁶ *Pédagogie et didactique* [PDF]. Récupéré le 20/05/2016 sur http://www4.ac-lille.fr/~ienlens/file/Trousseau/Pedagogie_et_didactique.pdf

⁷⁷ ROBBES, Bruno, « L'autorité après la circulaire Fillon : questions de sens et de faire », op. cit.

⁷⁸ GODET, Jean-Paul, « Autorité, négociation, co-construction, un défi pour l'éducation », op. cit. p.3

⁷⁹ ROBBES, Bruno, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », op. cit.

⁸⁰ Définition de BROUSSEAU, Jean citée par MARCHIVE, Alain, « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires », op. cit., p. 182

des élèves sans user de la coercition ou la persuasion, c'est-à-dire qui n'implique ni la soumission de l'élève face au pouvoir de l'enseignant, ni la négation de l'élève par la démission de l'enseignant⁸¹ ». La détention du savoir n'est plus suffisante. Motiver, rassurer, canaliser les débordements, tisser des liens, élaborer des rituels, susciter l'intérêt, faire preuve d'empathie et de patience, inspirer confiance, être à l'écoute, imposer le respect mutuel, co-élaboration des règles, coresponsabilité de l'établissement d'un climat de classe serein : tant de compétences à développer et à mobiliser pour parvenir à l'engagement de l'élève et à son autonomie via la construction d'un nouvel ordre scolaire, mais également à sa réussite scolaire. L'autorité didactique se veut créatrice des conditions d'adhésion de l'élève à l'autorité, rendu légitime par sa non-concentration entre les mains du maître et à l'enseignement scolaire.

La problématique de l'autorité émerge des faits de violences scolaires, accroissant la volonté pour une partie de la population, d'un retour d'une autorité passée de type plutôt autoritariste. En effet, les émissions de télé telles que « Garde-à-vous », ou encore le « Pensionnat de Chavagne », en passant par « Super Nanny » ou « Pascal le grand frère », encensent le retour d'une autorité autoritaire en guise de réponse au laxisme tant des familles que des institutions. Tirillée entre manque et excès, « l'autorité est, [...] appelée à disparaître⁸² », pour certains auteurs, de par la démocratisation des rapports scolaires permise par une revendication croissante de la symétrie des places et de l'horizontalité de celles-ci, au profit de la pédagogie : la pédagogie de l'amour. Selon Neil, « on ne se sent accepté que si on se sent aimé [or] on ne se sent aimé que si est abolie toute preuve d'autorité⁸³ ».

« La question n'est plus de savoir si les contraintes sont nécessaires mais si elles sont justifiées⁸⁴ ». Ces contraintes, pouvant être source d'inadéquation entre les actions attendues et les désirs de l'enfant, s'opposent à la pédagogie de l'amour cher à Houssaye, reposant sur la confiance, le respect et la prise en compte des besoins et rythmes de l'élève, à l'absence de punition. Au lieu de tenter de faire avec ou bien de gérer l'autorité, le pédagogue nous conseille de nous en débarrasser puisque le salaire de toutes autorités est la peur.

⁸¹ Ibid., p. 183

⁸² FROMENT, Jean-Charles, « L'autorité et la sanction. Sous l'angle de la philosophie du droit », op. cit., p. 64

⁸³ HOUSAYE, Jean, *Autorité ou éducation ?*, op. cit., p. 155

⁸⁴ Ibid., p. 37

Cependant, à l'école, « l'autorité, au sens le plus large, a toujours été acceptée comme une nécessité naturelle⁸⁵ » selon Hannah Arendt. Il ne peut donc y avoir d'éducation sans autorité. « Il existe donc bien un lien entre autorité et apprentissages comme l'affirme Houssaye, mais qui n'est pas d'exclusion, plutôt de condition⁸⁶ ». L'autorité ne soumet pas l'autonomie ou l'émancipation mais les fait advenir. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons principalement à l'autorité éducative et à l'autorité didactique que nous regrouperons sous le concept d'autorité « éduco-didactique » en faisant l'hypothèse que la restauration de l'autorité professorale passera davantage par le développement de compétences d'organisation et de gestion de la classe tant au niveau relationnel que didactique. Le sentiment de perte de l'autorité, chez les enseignants, ne se trouve-t-il pas dans la difficulté croissante de l'acte d'enseigner ? N'assistons-nous pas davantage à une crise de la transmission de savoir plus qu'à une crise de l'autorité ? Comment mettre en place des séquences pédagogiques intéressantes aux yeux de l'élève ? Comment motiver l'adhésion de l'ensemble des élèves dans un processus d'apprentissage ?

II.2. La motivation : élément déterminant pour entretenir un sentiment d'efficacité personnelle et permettre le premier pas vers l'apprentissage

II.2.A. Entre besoins primaires et secondaires : l'émergence de la motivation intrinsèque et extrinsèque

La désillusion des promesses scolaires (égalité des chances, ascension sociale) pour une partie de la population française, remet en cause tout le système éducatif de par son incapacité à faire réussir l'ensemble des élèves. Le décrochage scolaire, pourcentage de jeunes âgés de 16 à 24 ans qui ont quitté le système de formation initiale avant l'obtention d'un diplôme de niveau IV ou équivalent ou avant même la fin de la scolarité obligatoire, ne cesse de croître en France. Selon les chiffres de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) sur la période du troisième trimestre 2013, sur 2,7 millions de jeunes actifs de 15 à 24, près de 621 000 étaient au chômage. En moyenne, c'est plus de 140 000 élèves qui quittent chaque année les bancs de l'école. Ce

⁸⁵ MANON, Simone, « *Qu'est-ce que l'autorité ?* », 2016. [Disponible sur <http://www.philolog.fr/quest-ce-que-lautorite/>]

⁸⁶ ROBBES, Bruno, « Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? », *Recherches & éducations*, 2014, (pp.125-139). [Disponible sur <https://rechercheseducations.revues.org/2161>]

détour statistique nous aura permis de constater l'urgence de la situation scolaire française. Bien que nous ayons accentué nos recherches et notre étude au niveau de l'enseignement primaire, le décrochage scolaire ne trouverait-il pas ses causes bien avant l'entrée au collège ou au lycée ? L'absence de motivation ne doit elle pas être combattue dès le plus jeune âge de nos chers élèves, bien avant le cas fatidique de leur sortie du système ? Etre décrocheur ne signifie-t-il pas avoir été décroché par les pratiques scolaires, sans pour autant quitter l'institution scolaire ?

Au sein du chapitre précédent, nous avons analysé l'importance du processus d'autorisation en tant qu'élément essentiel de l'apprentissage. Or, l'autorité est loin d'être une baguette magique permettant de faire disparaître l'ensemble des difficultés qu'éprouve chaque élève dans l'accès aux connaissances. L'autoritarisme peut être un frein à une certaine volonté d'apprendre, de par son caractère contraignant et assujettissant. En effet, ce qui est paradoxal avec l'autorité, c'est que celle-ci est nécessaire pour l'inscription de l'élève dans le processus éducatif, dans la relation enseignants-enseignés, mais elle dessert très vite l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet corps et âme, refoulant tous ses désirs, l'éloignant de tous plaisirs. Une attention particulière doit être accordée par conséquent à l'autonomie (capacité à ne pas être dépendant d'autrui) de l'élève, selon une autorité davantage éducative, afin de ne pas enfermer l'enfant sous la contrainte des activités pédagogiques ou dans l'image de l'éternel soumis. Le partage de pouvoir, octroyant une capacité d'auto-gouvernance de par ses envies et sa raison, sera d'autant plus source d'autonomie pour l'élève, que l'enseignant placera la motivation et le plaisir de l'enseigné « comme boussole de son éducation⁸⁷ ».

Une autorité bienveillante, libératrice et reconnaissante est une piste d'approche pour la (re)motivation à l'école. En effet, la motivation, « une hypothétique force intrapersonnelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action⁸⁸ », tout comme l'intérêt éprouvé au sein d'une

⁸⁷ NORDMANN, Charlotte, « A l'école de l'autorité », *Vacarme* 2008/2 (n° 43), (pp. 25-28), p.27. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-vacarme-2008-2-page-25.htm>]

⁸⁸ CARRE, Philippe & FENOUILLET, Fabien, « Motivation et rapport à la formation », in *Philippe Carré et al., Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod « Psycho Sup », 2011, (pp. 269-289), p.270. [Disponible sur <http://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100566891-page-269.htm>]

activité, se construisent et s'entretiennent dans l'objectif d'atteindre la réussite des élèves. L'action entreprise sur l'analyse des sources et problèmes motivationnels est capitale pour atteindre nos objectifs éducatifs.

Nous pouvons distinguer deux types de motivation : la motivation intrinsèque en tant que recherche d'une activité pour le plaisir qu'elle procure et la motivation extrinsèque qui se caractérise davantage par la recherche d'un renforcement (gain ou préjudice obtenue suite à une action). La motivation permet le déclenchement de l'action pour l'adhésion à une activité. Cependant, qu'est-ce qui pousse un individu à se mettre en action ?

Tout d'abord, il existe des sources motivationnelles dites primaires. Le courant béhavioriste en tant que courant d'étude du comportement, s'est principalement intéressé à la notion d'instinct : mécanisme humain et biologique qui se déclenche naturellement, en l'absence d'apprentissage, afin de répondre à un besoin tant physiologique que psychologique. Le mouvement vers l'activité ne résulte que d'une recherche de satisfaction d'un besoin. Or, l'apprentissage selon ce courant est un besoin primaire similaire aux besoins d'alimentation ou encore de relation à autrui, répondant à des stimuli. Du côté de la psychanalyse, la source motivationnelle réside dans l'émergence de pulsions ou de désirs guidés par l'inconscient des individus. Chez le neuroscientifique et psychobiologiste Jaak Panksepp, la motivation est corrélée avec l'expression de ses émotions personnelles, l'émotion étant un degré supérieur de la motivation. Il a de par ses travaux et ses expérimentations pu établir les systèmes motivationnels-émotifs suivants : l'exploration afin de répondre au besoin d'éprouver du plaisir ; la colère ; la peur due au caractère de vulnérabilité de l'Homme ; le désir sexuel corrélé au besoin de reproduction ; l'instinct nourricier et de protection pour répondre au besoin de survie de l'espèce ; la tendresse et la détresse provoquées par le besoin de contact social ; la joie.

Ensuite, bien qu'il existe plus d'une centaine de théories sur la seule notion qu'est la motivation, tous les chercheurs s'accordent sur le fait que toutes motivations émanent d'un besoin, allant des besoins physiologiques aux besoins psychologiques et cognitifs. Néanmoins, au-delà des sources motivationnelles primaires, Fabien Fenouillet nous invite également à nous intéresser de très près aux sources motivationnelles dites secondaires guidées par les valeurs et les intentions de l'individu, le but et l'intérêt apportés par l'adhésion à une activité. Ces sources secondaires permettent de distinguer le type de motivation déployé par l'élève en fonction des déterminants de celle-ci (interne ou externe). En outre, la motivation intrinsèque est le type de motivation le plus recherché à

l'école de par ses caractéristiques : amélioration de la motivation cognitive des élèves par un intérêt accru vis-à-vis d'une activité afin de répondre à des besoins de curiosité insatiable, des besoins d'exploration ou encore de manipulation, contrairement à la motivation extrinsèque qui sera engagée dans l'espérance d'obtenir un renforcement positif (gain d'argent, récompenses, compliment, etc.), un bénéfice de son action ou tout simplement afin d'éviter un déplaisir. Or, plus les renforcements positifs se multiplieront, plus la motivation intrinsèque reculera au détriment de la motivation extrinsèque, conduisant à la recherche de davantage de renforcements et d'un abandon de l'intérêt procuré par l'activité. La loi du renforcement, dite loi de Hull (du psychologue behavioriste américain Clark Hull qui introduit la notion de pulsion au sein des théories de l'apprentissage), crée une corrélation positive entre motivation et renforcement. La motivation bien qu'étant dictée avant tout par les besoins, elle est également dictée par les récompenses. Plus il y aura de renforcements (récompenses), plus l'élève sera motivé dans la tâche. Cependant, loin de négliger les effets indéniables des récompenses, source de motivation et d'une plus ou moins grande réussite des élèves dans leur apprentissage, le pouvoir des renforcements est à manier avec grande prudence.

II.2.B. Le recul de l'amotivation par l'avènement d'un sentiment d'efficacité personnelle efficient et la réaffirmation de la confiance des élèves

« Les systèmes courants [...] de récompenses ne peuvent avoir que de graves conséquences psychiques.⁸⁹ » En effet, le psychosociologue américain Léo Paul Crespi à travers l'effet Crespi, nous fait part de la dangerosité d'une pédagogie centrée sur le renforcement, sur cet outil puisqu'un changement du type de renforcement, vers un renforcement négatif (sanction, réprimande, punition), peut conduire à la réduction de la motivation de l'élève ayant subi la face cachée du renforcement. Dans le cas inverse, nous remarquerons une amélioration nette des résultats des élèves, particulièrement en difficultés, associant ce renforcement à un signe d'encouragement. Trop de renforcements négatifs ou l'incapacité à offrir une récompense de plus en plus forte, une hausse des contraintes réduisant l'autonomie et de fait la motivation intrinsèque des acteurs, rapprochent jours après jours les enfants de l'amotivation (absence de relation entre les actions de l'individu et les résultats de l'activité). Le découragement ou la résignation apprise, selon le concept de Martin Seligman (chercheur en psychologie et

⁸⁹ BOUMARD, Patrick, *Célestin Freinet*, op. cit., p. 106

professeur dans l'Etat américain de Pennsylvanie), est une des conséquences néfastes de l'apprentissage. Loin d'être innée, le découragement face à l'apprentissage se construit : de la domination des contraintes, à la perte d'autonomie, en passant par la confrontation à des problèmes, des exercices perçus comme insolubles de par leurs difficultés croissantes les rendant infranchissables corrélés à un sentiment de nullité.

Entre surcharge de travail et consignes confuses, l'enseignant doit travailler au plus près des capacités et des besoins de l'élève, au sein de sa zone proximale de développement (concept développé par le psychologue soviétique spécialisé dans la psychologie du développement Lev Vygotsky : espace se situant entre la zone d'autonomie où l'enfant est capable d'effectuer une tâche seul et la zone de rupture de l'élève où même avec un fort soutien l'élève atteindra très difficilement l'objectif, l'entre-zone correspond au principe d'échafaudage (ensemble des interactions d'aide permettant à un apprenant d'apprendre à organiser ses conduites pour résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ) afin de réduire toute situation pouvant être source de difficultés d'apprentissage, d'érosion de la motivation et du goût pour l'école et ses apprentissages.

« Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir » selon Rolland Viau, enseignant-chercheur en pédagogie à l'Université de Sherbrooke (Canada) spécialiste de la notion de motivation. La motivation va donc de pair avec l'apprentissage. Un élève motivé sera donc intéressé par l'activité proposée, il se sentira capable de réussir ce qu'on lui propose tout en se sentant maître de son apprentissage en tant qu'auteur. Et à l'inverse, l'élève démotivé qualifiera le savoir ou l'enseignement d'inutile et/ou il attestera de son incompetence à réussir la tâche et/ou il se sentira faiblement voire nullement autorisé dans l'activité. A travers ces trois éléments, ces trois types de perceptions, Viau nous définit, au sein de son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, la dynamique motivationnelle comme étant « un phénomène psychologique qui tire ses sources des perceptions que [l'élève] a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et persévère dans son accomplissement, et ce, dans le but de réussir ». La perception de la valeur (importance accordée à l'activité), la perception de sa compétence (estimation de sa capacité à réussir) et la perception de contrôlabilité (actif ou passif au sein de l'activité), permet à l'élève de faire le choix d'entrer ou non dans l'activité et d'y investir proportionnellement sa motivation et ses efforts compte tenu de ces perceptions. Or, partant du concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) développé par le psychologue canadien, Albert

Bandura, ou encore de la théorie des compétences perçues élaboré par Edward Deci (professeur américain en psychologie et en sciences sociales à l'Université de Rochester à New York) et Richard Ryan (professeur américain en psychologie, psychiatrie et en sciences de l'éducation au sein de la même université que son collègue) ; nous faisons l'hypothèse interprétative que la perception de ses compétences par l'élève, c'est-à-dire sa confiance personnelle est l'élément premier sur lequel l'enseignant doit agir avant tout. En effet, l'amélioration de la perception de contrôlabilité par le processus d'autorisation ou encore l'aménagement et l'effort déployé pour rendre attrayant et intéressant les activités, se heurteraient à l'immobilisme de l'élève dès lors qu'il pensera à l'avance qu'il ne sera capable de rien à l'école.

*Les nombreux échecs qui façonnent leur histoire scolaire les amènent souvent à abdiquer et se dire que quoi qu'ils fassent, le succès n'est pas à leur portée. L'école n'est pas un endroit où ils peuvent s'épanouir comme les autres élèves, mais un lieu qui leur envoie constamment une image de soi négative.*⁹⁰

Le recul de l'amotivation, de la fuite scolaire voire de la rébellion doit inévitablement passer selon nous, par la restauration de l'estime de soi (besoin de regard sur nous ; image que nous renvoie autrui de nous-même, nous permettant d'établir un jugement sur la totalité de notre personne) de l'élève, plus ou moins détériorée. En effet, l'estime de soi se répare avant tout, mais il s'entretient également. Selon Deci et Ryan, la compétence perçue n'est ni plus ni moins l'une des composantes de la motivation intrinsèque. Ils sont donc corrélés positivement. L'engagement cognitif (« degré d'effort que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage⁹¹ ») ainsi que la persévérance en matière de temps dans l'activité, sera croissant du degré de compétence perçue, dans un but de maîtriser l'activité. Dans le cas inverse de la faiblesse du degré de compétence perçue et donc de l'estime de soi, l'élève aura tendance à développer des stratégies dites d'évitement, voire d'auto-handicap dans l'objectif de préserver à tout prix son estime de soi, plus ou moins faible. Quant au SEP qui se caractérise par l'appréciation ou la dépréciation de ses propres compétences et donc de son estime de soi, il s'entretient

⁹⁰ VIAU, Rolland, « La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage. Une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés », 2004, (pp.1-9), p.2. [Disponible sur <http://docplayer.fr/11895975-La-motivation-des-eleves-en-difficulte-d-apprentissage-une-problematique-particuliere-pour-des-modes-d-intervention-adaptes.html>]

⁹¹ Id.

à l'aide du feed-back (retour) des activités, d'un retour réflexif sur ses actions afin de se réajuster, s'évaluer par rapport à un objectif fixé (matière première de la motivation).

« Pour être « motivé », il est nécessaire d'anticiper ce qui est possible⁹² ». La résignation apprise peut se caractériser par une anticipation impossible des résultats de l'action menant à l'inaction. Ce feed-back, non visible comme étant un renforcement négatif dans le cas d'un échec, mais plus comme une source d'information selon Robert Vallerand, (professeur québécois spécialiste de la notion de motivation en psychologie de la motivation et directeur du Laboratoire de recherche sur le comportement social de l'Université du Québec (Montréal)) est source de motivation, de dépassement même de l'échec par la persistance de l'intérêt de l'acteur dans l'activité, formant ainsi un cercle vertueux motivationnel. Notons tout de même que la succession d'échecs, au-delà d'un certain seuil, peut conduire tout de même à la régression du SEP et donc de l'estime de soi. Une corrélation positive entre SEP ou la compétence perçue et la réussite scolaire peut être avancée.

III.2.C. L'enseignant : acteur de la motivation des élèves

La (re)valorisation de l'estime de soi est donc primordiale pour la (re)motivation des élèves par l'enseignant. « Dans toute vie il y a des échecs et des réussites ; que l'échec ne nous met pas forcément en danger ! ⁹³ » Pérenniser la confiance en soi des enfants, l'apprentissage de la mobilisation de son énergie afin d'enclencher correctement l'effort vers le travail, la fixation d'engagements et d'objectifs personnels dans le but de s'améliorer : autant de finalités qu'une formation Vittoz (mise en place par le psychosomaticien suisse Roger Vittoz), une formation à la réceptivité (« la fonction du cerveau à recevoir les informations sensorielles de façon consciente sans y associer ni pensée, ni jugement⁹⁴ ») veut atteindre.

« La confiance et l'estime d'eux-mêmes est un moteur de plus en plus efficace⁹⁵ ». Le besoin d'autonomie et l'estime de soi sont deux éléments essentiels pour l'analyse de la motivation. Ils influencent essentiellement la motivation intrinsèque de par sa favorisation à la persistance dans les activités pour le premier besoin et sa corrélation à

⁹² CARRE, Philippe et FENOUILLET, Fabien, « Motivation et rapport à la formation », op. cit., p. 278

⁹³ SOLEILHAC, Alain, *Renforcer la confiance en soi à l'école ; présence ici et maintenant et volonté d'être*, op. cit., p. 26

⁹⁴ Ibid., p. 11

⁹⁵ Ibid., p. 67

un sentiment d'efficacité scolaire pour le deuxième. De son côté, la motivation extrinsèque n'est pas à négliger puisque le renforcement permet d'accroître les performances (résultats de l'apprentissage ; ensemble de comportements indiquant le degré de réussite d'une activité) des élèves, bien que son effet décroît ou cesse avec la disparition des renforcements positifs ou l'essor des renforcements négatifs. Identifier les sources de motivation doit permettre une évolution des pratiques professionnelles afin de comprendre et réduire les difficultés d'apprentissage de certains élèves, qui nuisent à leur expérience scolaire et favorisent l'impuissance apprise en tant que sentiment d'inaptitude éprouvé malgré le déploiement d'un certain niveau d'effort.

Afin de réduire ces difficultés, non propres aux élèves (selon leurs origines socio-culturelles), il faut avant tout améliorer la qualité des situations d'enseignement en revalorisant la motivation, l'estime de soi et le goût de l'apprentissage des plus jeunes. Jacques Ardoine distingue deux types de motivations : d'un côté, la motivation cognitive liée à la quête d'informations ; de l'autre, la motivation sociale rattachée aux échanges dans les relations. Dans le but de favoriser le premier type de motivation centré principalement sur le savoir, l'ensemble des connaissances transmises doivent davantage faire sens aux élèves en prenant par exemple appui sur des exemples liés à leur quotidien, en rapport avec leurs intérêts permettant plus facilement, par la création de liens entre les élèves et le savoir, de les amener à entrer dans un processus d'apprentissage plus motivant à travers une participation plus active. L'émergence du deuxième type de motivation est conditionnée par l'évolution des relations entre enseignants et enseignés reposant dorénavant sur une confiance et une reconnaissance mutuelle. « Je sais ce qu'il y a en toi. Je vois qui tu es. Arrête de croire que tu vas à l'échec !⁹⁶ »

Cette reconnaissance et cette confiance dirigées vers l'élève favorisent le désir de réussite chez l'enfant. Ainsi, l'élève adoptera, selon Alain Lieury (professeur émérite en psychologie cognitive spécialiste de la mémoire), un statut d'élève « acteur » et non plus « spectateur ». En tant qu'acteur, l'enfant est nettement plus autodéterminé (théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, caractérisant la motivation comme résultat de la somme d'un besoin d'autonomie, d'un besoin d'appartenance sociale et d'un certain degré de compétence perçue) et motivé intrinsèquement qu'en tant que spectateur (apprentissage par le biais de la motivation extrinsèque) puisque sa « force de progression

⁹⁶ La GREVENESE, Richard, *Ecrire pour exister* [DVD], film reprenant l'histoire vraie d'Erin Gruwell et de son essai pédagogique *The Freedom Writers Diary*, 17 avril 2007, 123 minutes.

[lui] appartient⁹⁷ ». Le degré d'implication de l'élève sera corrélé positivement à sa performance.

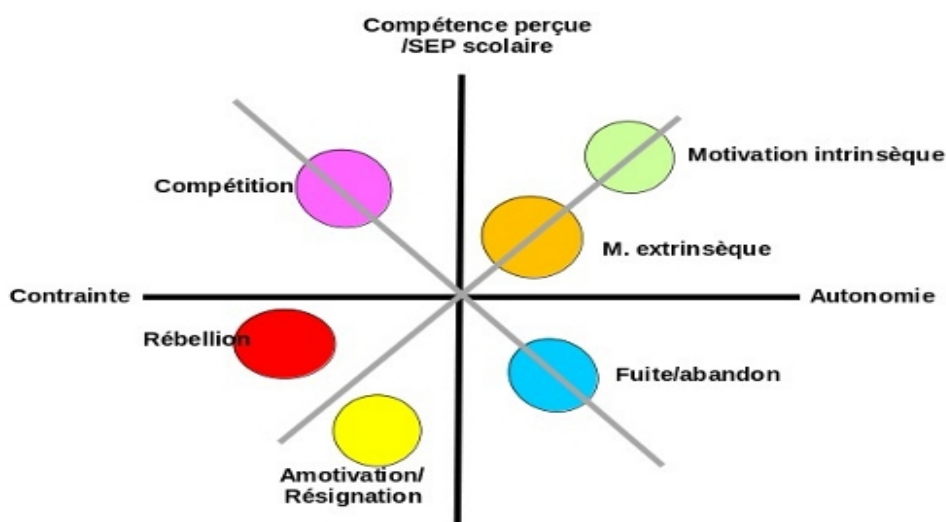


Figure 2 : La motivation en milieu scolaire selon Alain Lieury⁹⁸

De plus, les élèves ou encore les enseignants développent diverses stratégies (outil psychique) pour assurer l'acquisition des connaissances à travers un processus d'apprentissage efficient. Nous distinguons au sein des activités d'apprentissage davantage centrées sur l'enfant en tant qu'acteur principal, deux types de stratégie ; définie comme étant l'art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement nos moyens ou encore des techniques pour atteindre un but fixé tout en favorisant l'acquisition, l'intériorisation ou la mémorisation de connaissances et de compétence. La stratégie est un outil permettant plus ou moins d'atteindre le but lointain qu'est la réussite scolaire. L'élève développe ainsi des stratégies dites métacognitives et/ou des stratégies dites cognitives tous deux relevant d'activités mentales. En effet, la cognition désigne l'ensemble des processus mentaux permettant de traiter l'information alors que la métacognition désigne l'exercice d'une certaine réflexivité sur son fonctionnement propre. Les stratégies métacognitives se divisent en stratégies d'anticipation et de contrôle (tenter de prévoir par la mobilisation de ressources nécessaires un comportement, des connaissances par rapport à une situation donnée ; savoir ce qu'on fait tout en estimant ses chances de réussite) et en stratégies d'autorégulation (réajustement

⁹⁷ HOUSSAYE, Jean, *Autorité ou éducation ?*, op. cit. p.119

⁹⁸ LIEURY, Alain, « Motivés, motivés (3/4) », *Cahiers pédagogiques*, juillet 2014. [Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Motives-motives-3-4>]

de son agir compte tenu de ses observations pour s'améliorer ou mieux s'adapter à une situation grâce à une meilleure connaissance de soi et des exigences de la tâche à laquelle nous nous référons). Quant aux stratégies cognitives, elles se décomposent en deux sous-catégories de stratégies : les stratégies cognitives de traitement (traitement de l'information exclusivement dans le but d'apprendre, encodage de celle-ci pour faciliter sa mémorisation, procédure d'action c'est-à-dire sélectionner – répéter – décomposer – comparer – élaborer – organiser les informations) et les stratégies cognitives d'exécution (évaluer pour avoir un regard critique sur les connaissances afin de faire un choix selon les valeurs qu'on leur accorde ; vérifier afin de s'assurer de la cohérence et de la qualité des informations ; produire afin d'extérioriser avec pertinence les informations apprises ; traduire dans le but de transformer une information afin de la rendre accessible à tous selon la situation et le contexte).

De leur côté, les enseignants dans le cadre des activités d'enseignement, mettent également en place des stratégies afin de permettre la mise en activité des élèves, selon une certaine autonomie et l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage. Deux types de stratégies se dégagent : les stratégies affectives d'une part, axées sur la maîtrise des sentiments et des émotions de l'élève durant les processus d'apprentissage, sur l'installation tant bien que mal d'un climat psychologiquement favorable à ce processus tout comme au maintien de la motivation (système de renforcement positif, objectifs atteignables) et de la concentration (mise en place de temps de détente, climat favorable au travail) et sur la réduction de l'anxiété scolaire (utilisation de techniques de relaxation et de réduction du stress scolaire) ; les stratégies de gestion de ressources d'autre part, concourant à la création d'un environnement adéquat pour l'apprentissage par une meilleure gestion des ressources (temporelles, matérielles adaptées aux besoins des élèves tout en variant les lieux d'apprentissage et humaines permettant l'identification par l'ensemble des élèves des personnes-ressources). L'ensemble de ces stratégies se veut moteur de l'efficacité de l'apprentissage des élèves par la remobilisation et la revalorisation de la motivation scolaire. Notons tout de même que leur conduite est plus ou moins inconsciente, plus ou moins tacite en prenant appui sur l'ensemble des connaissances mises en mémoire.

De fait, l'enseignant doit être motivé à enseigner, refuser toute coupure de lien avec l'enfant, bien que l'absence de motivation légitime parfois la démission de certains enseignants. Il ne s'agit pas de les abandonner, les laisser seul face à leur difficulté, leur manque de motivation : le maître est un guide attentionné, un soutien ayant confiance

dans les capacités de ses élèves, n'hésitant pas à établir des objectifs assez éloignés pour être intéressants sans trop l'être pour rester à porté du cerveau, tout en les valorisant. « Pour plusieurs enfants, l'enseignant est le seul adulte dans leur vie qu'ils peuvent observer apprendre et surtout aimer apprendre⁹⁹ ». L'enseignant est le facteur le plus important de la dynamique motivationnelle.

Pour faire advenir une motivation, une volonté et un désir d'apprendre en tant qu'acte volontaire de l'élève, l'enseignant doit réinterroger ses pratiques afin de recréer le plaisir d'apprendre, la joie de la compréhension d'un problème échappant jusque-là à l'élève : faire vivre son enseignement, ses savoirs ; c'est laisser émerger l'enseignant réflexif qui est en chacun des professeurs. La motivation doit devenir l'essence du moteur de l'apprentissage. Bien que celles-ci relèvent dans le milieu scolaire de divers facteurs (relatif à l'institution, relatif à la société, relatif à la vie de l'élève), nous mettrons l'accent sur les facteurs relatifs à la classe au sein du prochain chapitre, puisque c'est sur eux et grâce à eux que l'enseignant pourra agir réellement sur la motivation de ses élèves, indépendamment de l'influence des autres facteurs, guidé par sa mission de faire réussir tous les élèves. A travers la relation pédagogique et didactique, le maître sera garant du développement et de l'épanouissement des élèves en accroissant leur capacité à réussir. Cependant, il n'est pas seul dans cette rude tâche.

II.3. Enseignant : acteur engagé pour une relation pédagogique autorisante menant au succès scolaire de ses élèves

II.3.A. Entre dissymétrie des places et parité d'estime : pour une coopération dans l'élaboration du cadre institutionnel

Pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, tous les élèves doivent être plus ou moins motivés. Or, pour que la motivation soit synonyme de réussite scolaire à travers l'amélioration des performances des élèves, une certaine persistance et une continuité dans le temps des sources motivationnelles sont requises. Cependant, comme nous l'avons vu auparavant, les relations entre enseignants et enseignés ne sont pas toujours propices à l'accès et au partage de connaissances. En effet, l'enseignement en tant que transfert de connaissances est soumis à la dissymétrie des places tout comme l'éducation est soumise à l'autorité. Cette dissymétrie des places ne doit pas pour autant légitimer la

⁹⁹ VIAU, Rolland, « *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage. Une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptées* », op. cit., p. 2

soumission à l'autorité du maître de la part des élèves contrairement à une reconnaissance de cette inégalité bienveillante. De cette relation asymétrique doit naître parallèlement une certaine parité d'estime dans « l'espoir de construire des relations basées sur l'écoute, la réciprocité et l'attention à l'autre au-delà des impasses et des difficultés¹⁰⁰ ».

Le recul voire la fin des relations conflictuelles et tumultueuses sera conditionnée par la mise en place d'une communication de qualité et efficiente entre les acteurs, une communication autorisante octroyant une place à chacun. L'élève doit avoir une place certes pour être motivé, mais plus encore, il doit avoir sa place dans la classe, une place qui le rend irremplaçable, source d'estime de soi mais également de responsabilité. Le passage d'un statut passif en tant que spectateur à un statut actif d'acteur, est la première voie vers l'amélioration de la relation pédagogique en tant qu'ensemble des relations, des communications verbales et non verbales entre élèves et enseignants.

Il est dans l'intérêt de l'enseignant de rendre chaque élève tant acteur de son développement cognitif que du climat scolaire en passant par la construction d'un climat de classe bénéfique à l'enseignement. La promotion de l'élève au rang de co-auteur permet d'asseoir une autorité éducative saine, juste et acceptée à travers le processus d'autorisation. L'autorité, bien loin de contraindre ou de commander, permet et recommande à chacun d'être auteur de lui-même et de son environnement.

En tant que professionnel de l'éducation, chaque enseignant s'engagera dans une lutte âpre contre les difficultés de ses élèves, en s'occupant de leurs problèmes motivationnels. Au cœur d'une démarche de (re)motivation de son public, il endossera le rôle de « l'enseignant innovateur » (en référence à l'entrepreneur innovateur de Joseph Aloïs Schumpeter), briseur de routine, doté de qualités exceptionnelles (goût du risque et de la nouveauté, visionnaire, dynamique, ambitieux, travailleur passionné, guidé par la réussite de ses actions) remettant constamment en cause par un processus réflexif (rapport lucide et critique par une prise de conscience de ses propres pensées et de ses propres actions) ses méthodes d'enseignement obligeant la mutation de ses pratiques et de sa profession.

Le maître en concentrant dans un premier temps ses efforts et ses actions sur les facteurs motivationnels relatifs à la classe (règles, sanctions et récompenses, climat de classe, activité, enseignant et évaluation), aura fait un grand pas vers la prise en compte

¹⁰⁰ Le GOFF, Jean-François, « Les impasses de l'autorité. Pour une critique systémique de la crise de l'autorité », op. cit., p. 46

des attentes de l'enfant, nécessaire pour sa compréhension et l'analyse des voies à emprunter pour atteindre sa réussite. Octave Gréard, pédagogue français à l'origine de la création des lycées pour filles, disait qu'il ne pouvait pas avoir d'éducation sans respect. Or le respect est obtenu grâce à l'autorité, elle-même légitimée par des règles. Ainsi, chaque règle à laquelle se conformera l'enfant, devra émaner de lui afin de prendre racine en lui. La co-construction des règles de vie de classe, s'appliquant à tous et même au maître, est d'avantage source de sens et donc d'adhésion à des règles co-établies, co-promulgués éloignant du caractère arbitraire de la simple volonté d'un enseignant. « Se conformer à des règles, c'est apprendre à se maîtriser, à ne pas suivre l'impulsion de chaque instant, à rester fidèle à la décision qu'on a prise et à tenir compte des autres¹⁰¹ ». S'imposer une loi, c'est faire advenir le citoyen qu'il y a en eux. Stipuler ce qui de l'ordre du négociable et de l'ordre de ce qui ne l'est pas est déterminant dans la qualité des relations par l'intermédiaire de la fixation des termes de celles-ci. En conséquence, l'établissement des règles en commun facilite la détermination et l'imposition d'un cadre, ainsi que des limites à ne pas franchir.

Nous trouverons aux côtés du règlement, un ensemble de sanction, relatif aux règles de la classe (distinct des sanctions relatives au règlement intérieur de l'école), définit une nouvelle fois par les membres de la classe. Il s'agit là de définir les droits et les obligations de chacun tout en prévoyant un système mobilisable pour toute transgression de la règle. En effet, si tout crime restait sans impunité, la loi ne servirait à rien. Loin d'attribuer une sanction à chaque règle, ce processus de construction des règles favorise un certain processus réflexif sur le rôle que chacun doit jouer au sein de l'école ainsi que des attentes auxquelles chacun devra répondre.

L'enseignant, loin de laisser la totalité de son pouvoir entre les mains des élèves, sera garant de la possibilité d'application des règles et des sanctions, des droits et des devoirs de classe à travers toujours d'un apport d'explication suite à l'utilisation de son droit de veto, excluant certaines règles ou sanctions qu'il jugera contre pédagogiques, non éducatives ou encore incompatibles au métier d'élève et/ou d'enseignant. Privilégier l'axe normatif en rendant l'élève coauteur des règles auxquelles il se soumet, peut-être source d'une amélioration du climat de classe et donc du contexte d'apprentissage par une potentielle baisse des phénomènes d'indiscipline liés à la soumission de l'autorité et à l'enfermement des élèves dans un statut de spectateur.

¹⁰¹ REY, Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, op. cit., p. 13

Les règles une fois établies doivent être appliquées. En effet, « avertir ou menacer ne mène à rien ¹⁰² ». La non-réaction à une infraction des règles de classe, accroît le sentiment d'impunité chez l'élève d'une part et adosse un caractère de futilité aux règles et aux sanctions. Loin d'opter pour une répression quasi militaire ou de prôner un laxisme pédagogique, la sanction bien qu'étant légitime et éducative (entrevue comme étant un synonyme de la punition tant chez l'enfant que chez la majorité des adultes) ; utilisée avec excès, conduira sans nul doute à l'émergence d'un dégoût scolaire voire de l'amotivation, et par conséquent à une dégradation de la relation pédagogique par l'illégitimité du pouvoir de punir du maître. Nous pointons ici, la difficulté de sanctionner : l'autorité de la règle ou la primauté de la relation avec l'enfant ? Entre excès et manques de sanctions, l'autorité de l'enseignant se trouvera sous l'épée de Damoclès de la relation. La présence de sanctions faisant partie du métier d'enseigner, la présence d'instances de décision collective telles que le conseil d'enfants chez Freinet ou Oury ou le conseil hebdomadaire des enfants chez Neil, peut écarter partiellement voire totalement le problème de l'acte de sanctionner selon l'expérimentation de la démocratie, en suivant la recommandation de Prairat en matière de sanction : nul ne peut être juge et partie.

II.3.B. Une organisation scientifique de l'acte d'enseigner...

Nous assistons à un glissement d'une autorité-attribut (appartenant à une personne) à une autorité-relation (interdépendance des membres) selon Jacques Ardoino. La relation pédagogique mise en place devient la source de l'autorité du maître, la source motivationnelle de l'accès aux connaissances et compétences multiples de la part de l'élève. Pour qu'un climat de classe (perception subjective de la qualité des interactions sociales qui se développe au sein d'une classe) soit ressenti comme étant bénéfique aux apprentissages ; la construction et le développement d'une microsociété entre les quatre murs de la classe doit se faire et s'organiser autour de la confiance mutuelle entre ses membres.

Il est essentiel de repenser le rapport à l'autre, le rapport enfants/adultes en prenant en compte les évolutions sociétales et les connaissances cognitives, psychologiques, ou encore techniques acquises...afin d'établir des relations humaines pourvues d'un cadre limitant mais structurant, relevant d'une certaine réciprocité et d'une reconnaissance

¹⁰² JARRAUD, François, « L'autorité : 2 lectures d'une seule crise », op. cit.

mutuelle favorisant une hausse de la confiance, de la considération pour les élèves compte tenu de la libération de leur parole, source d'échanges constructifs pour un futur proche. « La relation pédagogique est une relation de force, une relation contrainte mais justifiée, morale, sereine si elle s'articule sur le développement individuel et collectif¹⁰³ ».

L'acte pédagogique admet certes une dimension organisationnelle importante, cependant, les dimensions relationnelles et affectives doivent être également prises en compte. Loin d'être un jeu de séduction entre élève et enseignant, quoique cette dérive de l'autorité existe bel et bien ; la relation pédagogique a pour finalité l'épanouissement personnel de l'enfant, la construction et l'affirmation de son identité propre, la favorisation de son autonomie, d'une certaine coopération scolaire motivée par des échanges stimulants.

Pour réussir, s'impliquer en toute sécurité, être motivé par le plaisir de la découverte, l'élève doit être et se sentir autorisé. Il est par conséquent en attente de plusieurs garantis : être rassuré au travers d'un cadre structurant (se fixer des règles et s'y référer), être valorisé et reconnu (besoin d'estime, SEP et compétence perçue) au sein d'un groupe (besoin d'appartenance), être respecté dans son intégralité (absence d'atteintes à la dignité de l'enfant), éprouver du plaisir dans l'apprentissage (se sentir encouragé, être intéressé, valorisation du progrès individuel), être aidé et accompagné dans la résolution des difficultés scolaires et le dépassement des erreurs par une attitude plus réflexive, plus responsable ; que l'enseignant bienveillant s'efforcera de prendre en compte au mieux afin de le responsabiliser.

« Toutes les voix qui vous disent « c'est sûr que tu vas échouer » sont réduites au silence. Toutes les raisons de croire que « rien ne changera jamais » s'évanouissent¹⁰⁴ ». Plein d'ambitions pour leurs élèves, tout enseignant en quête de la réussite scolaire s'armera d'une volonté et d'une confiance inébranlable des capacités plus ou moins enfouies de ces derniers. Se dire que « si je travaille correctement, ils feront peut-être la queue devant la porte¹⁰⁵ » de la classe. Certes, rien ni personne ne peut forcer un individu à s'instruire, cependant, l'enseignant peut donner goût à l'instruction par la bienveillance des relations qu'il élabore comme nous l'avons vue ci-dessus, mais également par l'ensemble des activités qu'il propose ainsi que leur organisation.

En tant qu'organisateur du travail scolaire, de la cour à la classe, l'accueil est relativement important. L'instauration de rituels journaliers favorise l'entrée en classe et

¹⁰³ HOUSSAYE, Jean, *Autorité ou éducation ?*, op. cit., p. 36

¹⁰⁴ *Ecrire pour exister*, op. cit.

¹⁰⁵ Ibid.

de fait le début de la journée, à l'école, distinguée de la maison familiale. Allant du bonjour collectif du matin (au revoir le soir), aux défis mathématiques, en passant par le respect des activités liées aux métiers des élèves (dans le sens de Fernand Oury : écriture de la date, compter le nombre de repas prévu pour le service de cantine, les facteurs, les distributeurs, les jardiniers, les météorologues, etc.) : l'installation d'une routine efficace, responsabilisante pour la plupart permet l'encrage de chaque élève dans un milieu clairement défini qu'est le milieu scolaire.

L'accueil tactile, auditif, visuel, respiratoire ou même olfactif, essentiel dans la méthode Vittoz pour développer l'attention et la concentration (faculté de pouvoir fixer sa pensée sur un point donné) des élèves, a pour but de les aider à être davantage présent en classe, de favoriser leur attention par des exercices de silence ou de retour au calme, d'apaiser et de gérer tout surplus d'émotion (mettre en mots pour les mettre à distance), de contrôler son impulsivité par le ressenti de diverses sensations sensorielles. Par exemple, un apprentissage de l'accueil visuel permettra à chaque élève de se repérer au sein de la classe, à travers une organisation spatiale de celle-ci pensée en amont par le professeur en rapport avec les enseignements. En effet, la disposition des tables peut renvoyer aux types d'activité se développant en classe. Placer les tables en rangée favorisera la mise en place de pédagogie différenciée (en fonction des lignes de table) mais représentera une contrainte pour le travail de groupe contrairement à la disposition en îlot, plus ou moins contraignant pour la visibilité du tableau. Quant à la disposition dite en U, elle est source d'échange entre l'ensemble des élèves, cependant, le passage à des séquences pédagogiques nécessitant ou stimulant le travail de groupe rendra la modification de la salle nécessaire, entraînant une perte en ce qui concerne le temps et un gain pour ce qui est de l'agitation. Penser la disposition de la salle (aménagement de coins lectures, présence d'outils ressources, agencement des affichages muraux), c'est penser à l'identité de la classe tout en tentant d'anticiper, de planifier l'impact de tels ou tels choix sur la motivation et la réussite des élèves.

Faire la classe, c'est faire des choix organisationnels (spatiaux, temporels et institutionnels) dans l'intérêt de l'élève, en agissant plus ou moins indirectement sur ses conduites. En matière d'activité, partir des intérêts de l'élève est une des pistes à privilégier afin de créer du sens (perception de la valeur), élément nécessaire pour toute motivation. Afin d'aborder sa séquence pédagogique, l'enseignant laissera de préférence la parole aux élèves afin d'évaluer leur degré de connaissance sur la notion abordée. Après un court éclaircissement partiel de la notion, plus ou moins nécessaire, pour borner

la réflexion de l'enfant, il lui sera demandé en tant que coauteur du savoir et acteur de son apprentissage, d'illustrer par des éléments de son vécu ce qu'il a compris du sujet de la séquence. Ainsi, l'apprentissage ne sera plus ressenti comme un phénomène coupé de la réalité et du monde extérieur, au-delà des grilles de l'école. Cette méthode pédagogique, agissant principalement sur l'aspect qualitatif de l'apprentissage, appelée méthode analogique permet de faire du lien par association entre le vécu de l'élève et l'enseignement. L'invitation aux partages d'expérience est source d'accroissement de l'intérêt de l'enfant pour le savoir véhiculé et de son adhésion à celui-ci. D'autres méthodes telles que la méthode interrogative source de curiosité, de participation et de découverte du savoir par les participants (co-construction et réflexivité), la méthode découverte favorisant la mobilisation de l'expérience personnelle et de l'apprentissage par « essai-erreur » ou encore la méthode heuristique suscitant l'imaginaire des élèves ; sont mobilisables par le maître. Mais retenons que toutes tendent à développer la motivation à travers l'intérêt et l'autonomie de l'enfant.

*L'enseignant, véritablement « présent », est l'adulte qui permet l'émergence des motivations de l'élève et qui peut l'aider à se définir comme personne, à s'accepter et à progresser, grâce à son autorité morale, conjointement liées à sa capacité relationnelle d'accueil.*¹⁰⁶

Penser à l'accueil quotidien de son public, à son implication dans l'organisation générale de la vie de la classe (les règles de vie, la disposition des tables, la décoration et l'aménagement de la classe, l'emploi du temps dans certains cas) est une des clés permettant la construction d'un cadre et d'un climat classe sécurisants, tournés vers des activités motivantes et impliquantes, non impossibles dans la réalisation, permettant l'expression de la créativité de chacun au sein du processus d'acquisition des savoirs et l'affirmation (ou réaffirmation) d'un plaisir certain, éprouvé au cours de ces activités.

Les changements sociétaux contribuent inévitablement à la modification des relations entre les individus, ainsi que la manière d'exercer, de légitimer toute autorité. L'enseignement s'en trouve en conséquence affecté rendant quasi nécessaire la

¹⁰⁶ COSMOPOULOS, Alexandre. « La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative » In: *Revue française de pédagogie*, volume 128, 1999. L'alternance : pour une approche complexe. (pp. 97-106), p. 100. Récupéré le 21/05/2016 sur http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_1078

redéfinition du métier de l'enseignant et de l'enseignement dans son ensemble. De la modification des relations, à l'organisation quasi scientifique des séquences pédagogiques et des activités ; l'enseignant est contraint à l'évolution en matière de compétence si son seul moteur est la réussite et l'épanouissement de ses élèves.

II.3.C. ...pour une modification profonde de l'agir et des compétences professionnelles des enseignants à travers la relation pédagogique

La légitimité de l'autorité ne relève plus du simple charisme de l'enseignant. Elle s'acquière au travers des lois (règles de vie de classe) comme nous l'avons vu ci-dessus, mais également au travers des compétences et stratégies propres au maître. « L'autorité éducative, c'est oser la relation à l'autre, aller au bout de la résolution d'un conflit, ne pas laisser tomber sa mission auprès des élèves ¹⁰⁷ ». Afin d'asseoir sa légitimité, en reconnaissant et en dépassant les éventuelles tensions, la parole doit être libérée. Selon Eirick Prairat, le travail langagier est déterminant dans la résolution des conflits puisque la parole est libératrice, rassurante, dotée de vertu de guérison. L'usage d'un ton calme, posé, d'un vocabulaire compréhensible de tous et excluant toutes connotations morales ou culpabilisantes, sera une arme de taille dans la pérennisation des relations avec l'élève. N'oublions pas que le silence peut également être un allié pédagogique non négligeable. La gestion des conflits, des émotions est une des compétences devenues essentielles dans la pratique de l'enseignement. De plus, plus le nombre d'élève par classe augmentera, plus les difficultés de communication seront revues à la hausse, réduisant par conséquent la qualité des échanges et des relations. Or, la qualité des échanges et des relations est plus ou moins corrélée positivement à la qualité de l'apprentissage et donc à la réussite scolaire sous le prisme de l'estime de soi. L'estime de soi des élèves, quant à elle, est fonction en partie de l'estime que l'enseignant leur accorde. Hormis, des missions de gestion des relations avec l'élève, d'organisation et d'animation de situation d'apprentissage, l'enseignant aura des missions dévolues au suivi de ces derniers.

Ce métier, loin d'être neutre puisqu'il est vrai que le comportement du professeur diffère selon les élèves (origines, résultats scolaires, comportement en classe, genre), doit avancer vers une modification des représentations que porte le maître sur ses élèves : les accepter tels qu'ils sont et non tel qu'il voudrait qu'ils soient selon son modèle de l'élève idéal. Suivre la scolarité et la progression des enfants, c'est avant tout adopter une posture

¹⁰⁷ JARRAUD, François, « L'autorité : 2 lectures d'une seule crise », op. cit.

et développer des compétences bienveillantes permettant de prendre en compte le caractère hétérogène de la classe. La mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique (tutorat, décloisonnement des classes, soutien scolaire individualisé, personnalisation de parcours) permet d'adoucir les écarts de niveau entre les élèves.

Le « school mix effect » (effet de la mixité scolaire) ou encore « l'effet classe », présenté par Agnès Van Zanten (sociologue spécialiste des questions d'éducation et des questions sur l'Ecole, professeur à Sciences po et directrice du Centre national de la recherche scientifique (CNRS)), nous présente les avantages de l'hétérogénéité d'une classe : les fréquentations entre des élèves inscrit inégalement sur l'échelle de la performance scolaire, ont pour effet d'accroître les résultats, l'estime de soi, la confiance en un système reconnaissant les efforts déployés, les ambitions de ceux se trouvant en bas de l'échelle, tirées vers le haut (*augere*) par les élèves se situant au sommet. Notons que la compétition peut être source de motivation, néanmoins, la coopération permet la persistance sur le long terme de cette motivation. Donc, loin de vouloir aboutir inévitablement à l'homogénéité et l'uniformisation de la classe, l'enseignant et le directeur se doivent d'être garant de la réussite de chacun en favorisant la bienveillance de l'hétérogénéité scolaire lors de la composition des classes. Un juste milieu est nécessaire pour ne pas tendre d'un côté à la stigmatisation et à la faible progression des élèves par un regroupement en fonction des niveaux de chacun et de l'autre côté à la formation d'une élite. La gestion de l'hétérogénéité est une autre compétence à développer selon la redéfinition du métier d'enseignant.

La gestion de l'hétérogénéité peut également être perçue au travers d'un autre effet : « l'effet maître ». Un enseignant sera d'autant plus efficace et motivant, qu'il aura des attentes élevées par rapport à ses élèves, tout en les impliquant au maximum dans la construction des savoirs. Ainsi tant le style (manière d'organiser la relation enseignants-enseignés dans une situation d'apprentissage), la stratégie d'enseignement (stratégie de distance reposant sur l'asymétrie des relations ou stratégie de proximité où le coude à coude est prôné), le développement de compétences (maîtrise de soi, stimulateur de créativité, faire autorité, maîtrise des NTIC) ou encore des attitudes particulières propres à un enseignant (faire preuve d'humour, d'empathie, avoir confiance envers l'élève, éprouver le plaisir à enseigner, être juste et patient); renforcent la puissance de l'effet maître et donc la gestion des difficultés scolaires.

L'enseignant n'est toutefois pas seul dans son exercice. Que ce soit avec les élèves, les autres professeurs, les partenaires extérieures, entre ministères (ministère de

l'éducation et celui de la santé) ou encore les parents ; un véritable partenariat doit se créer via l'émergence des échanges et l'ouverture de l'école sur l'extérieur permettant de surcroît la pérennisation et l'installation d'un climat scolaire serein. La co-construction de la réussite scolaire passera par la reconnaissance et l'affirmation des places de chacun, aussi bien des élèves et des enseignants mais également celles des parents. « Il faut aller à leur rencontre pour créer les liens indispensables à la réussite de leurs enfants.¹⁰⁸ » Il s'agit de redonner non pas une mais la place des parents dans le processus éducatif. Leur redonner un rôle, c'est certes décharger le poids croissant de la gestion des difficultés scolaires et de l'enjeu de la socialisation et de la réussite scolaire des épaules fragilisées des enseignants, mais c'est avant tout renouer les relations entre professeurs et parents. Il en résultera un partenariat favorisant la coéducation et la continuité des processus d'apprentissage dans le cadre familial.

La relation pédagogique ne doit pas être soumise à la bipolarité (tournée vers deux pôles : enseignant et élève), mais doit accepter la venue et l'implication de nouveaux pôles (famille, partenaires extérieures). Toutefois, la fréquence des échanges entre parents et enseignants a un impact considérable sur la gestion de la progression des apprentissages des enfants. Il ne suffit donc pas de se rencontrer une voire deux fois dans l'année, ou bien d'attendre la constatation d'un échec plus ou moins certains pour tenter d'endiguer les difficultés scolaires. Ces rencontres, non forcément conditionnées par des situations de difficultés, sont également des occasions de valorisations de l'élève, de co-apprentissage sur les multiples lieux de vie de celui-ci.

Tout partenariat nécessite donc le dépassement des murs de sa classe. Or, « la peur du bruit qui franchit les murs reste viscérale¹⁰⁹ » pour un enseignant. La peur du jugement de ses pairs, d'être assimilé à un mauvais professeur dénué de toute autorité ou encore la fierté personnelle, conduisent à un enfermement dans un face-à-face éternel et mortifère entre le maître et sa classe. Cependant, le partenariat est une force ! Favorable aux échanges entre professionnelles dans le domaine de l'éducation (formation à l'autorité, analyse de la relation pédagogique, lutte contre les discriminations), de la santé (prévention sur les conduites à risques, éducation à la sexualité, prévention contre le harcèlement et les violences scolaires) et tant d'autres, il permet de renforcer les

¹⁰⁸ THELOT, Claude, « *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école* » présidée par Claude Thélot. Paris : La Documentation Française. 2004, 122 pages. [Disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000483/>]

¹⁰⁹ HOUSAYE, Jean, « L'autorité ne passera pas », *Recherche et formation*, n°71, 2012, (pp. 29-42), p.34. [Disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/1955#entries>]

connaissances et compétences de chacun par le partage de ses pratiques, l'entraide professionnelle. Le partenariat concourt à l'enrichissement pédagogique et professionnel de tous les partenaires. Etre conscience de son rôle, c'est être réflexif sur ses pratiques et ses actions. Le travail d'équipe et la participation de tous les partenaires scolaires à l'animation de l'école sont primordiales pour favoriser la réussite de tous les élèves. Agir collectivement, c'est déployer une force grandissante pour s'opposer à tout fatalisme, toutes caractéristiques héréditaires concernant l'échec ou la réussite de certains compte tenu de leurs origines sociales.

« Il importe enfin de faire comprendre à l'élève que le but du maître est de l'aider à réussir.¹¹⁰ » En tant que praticien réflexif, raisonnant et gouvernant ses actions et ses pratiques, motivé par la réussite et la concrétisation des objectifs des élèves et de l'institution ; l'enseignant à travers l'outil qu'est l'évaluation se présente presque comme le détenteur du « pouvoir de vie ou de mort sur l'enfant ». Le pouvoir d'évaluation est concentré entre les mains du maître. Or, comme nous l'avions vu auparavant avec le SEP et la notion de feed-back, l'évaluation par la note peut être perçue comme étant soit sanctionnante, soit source de progression. Effectivement, dans un contexte scolaire où les notes semblent être primordiales et indispensables pour l'attribution d'un diplôme ou pour attester d'un succès, l'évaluation s'impose de fait à l'élève et à l'enseignant dans ses pratiques. En tant qu'élément de soumission à une compétition plus ou moins marquée, plus ou moins visible synonyme d'évaluation sociale et de « passage à tabac scolaire¹¹¹ » de l'enfant, l'évaluation-sanctionnante et stigmatisante aura tendance à réduire la motivation intrinsèque des élèves de par la présence de contraintes mais également de leur estime de soi et de leur motivation dès lors que « les efforts ne payent pas ». La notation sera assimilée à la motivation extrinsèque en tant que renforcement positif ou négatif. Le débat sur la suppression de la notation scolaire fait toujours rage... Nous postulons de notre côté pour un feed-back encourageant, associé aux styles de l'enseignant et de ses pratiques en matière d'évaluation.

Deux styles d'enseignant sont observables en matière d'évaluation : l'un contrôlant, l'autre informant, selon la théorie de l'évaluation cognitive, en tant que sous théorie de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan s'axant principalement sur le concept de compétence perçue, et proposée par Richard Lazarus (psychologue et

¹¹⁰ Ibid., p. 38

¹¹¹ DUBET, François, « MERLE Pierre. L'élève humilié : l'école un espace de non droit », op. cit., p. 167

professeur émérite de l'Université de Berkeley en Californie) et Susan Folkman (professeur émérite dans le domaine de la médecine à l'Université de Californie à San Francisco). En conséquence, un style d'enseignant informant assimilera la note à une source d'information permettant à l'élève de s'autoévaluer afin de se mobiliser dans un processus de progression future, alors qu'un style contrôlant soumettra un classement aux élèves source de détérioration de leur motivation intrinsèque, de leur estime de soi et de leur performance future. « L'autorité de la note est bien la seule qui reçoive l'adhésion quasi unanime des élèves.¹¹² »

Il est dès lors essentiel pour la préservation de la motivation de tous et le retour d'une certaine confiance en soi et envers le système scolaire, de repenser le système d'évaluation afin que celui-ci ne mesure plus uniquement les faiblesses des élèves mais également leur progression, leurs efforts, selon Sophie Audoubert, enseignante de collège en Zone d'Education prioritaire (ZEP).

Le mode d'évaluation, en France, est majoritairement axé sur la performance et la note et moins sur le processus d'apprentissage lui-même (évaluation des progrès). La motivation reculera dès lors que la note sera associée à un outil de classification et de comparaison. Il faudrait donc se tourner vers des pratiques plus qualitatives, centrées sur le processus d'apprentissage où l'on n'évaluera pas l'élève selon (seulement) une note, mais selon ses progrès, son évolution vers la réussite. Le défi de l'enseignant réside donc dans la combinaison d'instruments quantitatifs et qualitatifs. Ainsi, chaque note, pour apparaître comme un outil d'évolution et non d'évaluation pure, doit être accompagnée systématiquement de commentaires permettant à l'élève de comprendre sa note ainsi que ses erreurs mais également d'encourager ses réussites. Loin de ne pointer que les échecs de l'élève tout en adoptant un caractère anxiogène, inhibiteur de créativité et de prise de risque ; un système de notation bien pensé peut être considéré comme étant un outil éducatif, source de progression future par un auto ajustement de l'enfant pour atteindre ses objectifs et les objectifs que nous lui avons assignés ou encore par des conseils et un accompagnement dans les activités plus personnalisés, indispensables compte tenu de l'hétérogénéité des difficultés scolaires. Ces conseils, cette bienveillance dans l'accompagnement, ces encouragements au progrès sont corrélés positivement à l'amélioration de l'estime de soi de l'élève et par conséquent à une amélioration des résultats scolaires. L'enseignant fera davantage autorité compte tenu des relations

¹¹² Légitimité et limite de l'autorité en milieux scolaire, op. cit., p. 12

d'apprentissage sereine et motivante. La note ne doit pas permettre le classement et la comparaison entre élèves, mais au contraire, elle doit permettre à chacun de repérer ses échecs et ses réussites par rapport à un axe d'amélioration en vue de progrès futurs. Notons tout de même que la note n'est nullement représentative d'un véritable processus d'apprentissage, ce que Philippe Perrenoud nomme comme étant « la comédie du savoir », dès lors que le sens est absent du processus.

Compte tenu des difficultés croissantes du métier d'enseignant ; de la gestion de l'hétérogénéité d'un public de plus en plus conséquent au sein d'une même classe, à la gestion périlleuse des comportements inadéquats, de la montée des incivilités et de la violence scolaire du fait qu'un mal-être dans l'exercice d'une autorité (tension psychique, stress de l'inefficacité, frustration menant à des actions autoritaires, désenchantement du métier, repli sur soi) de moins en moins légitime s'installe progressivement et parallèlement à la montée d'une contestation interne de la part des élèves (violence anti-institutionnelle), en passant par une volonté d'améliorer l'accompagnement vers la réussite ; le climat de classe semble être moins propice aux échanges et à l'apprentissage des savoirs jugés essentiels. L'enseignant, en tant qu'acteur principal de la classe et de la relation pédagogique, voit son métier évoluer vers l'instauration d'un véritable partenariat éducatif avec les parents et les divers partenaires extérieurs certes, mais principalement avec l'élève, sujet et objet de cette mobilisation qualitative pour la réussite de tous.

Mais comment faire vraiment réussir tous les élèves, nous interroge Claude Thélot (sociologue français travaillant autour des politiques éducatives, président de Commission sur le débat national sur l'avenir de l'Ecole en 2004), lors du débat national sur l'avenir de l'école (2004). L'accroissement de la motivation et de l'implication des élèves constitue les enjeux principaux de l'acte éducatif. Par l'instauration d'une relation pédagogique bienveillante, soumise à la réciprocité et mobilisée dans le but de favoriser le rapport au savoir (acquisition de savoirs et de savoir-faire), la confiance en l'adulte, le plaisir d'apprendre des élèves ; une partie des difficultés scolaires peut être plus ou moins réglée.

Cependant, la motivation et l'implication, bien qu'étant nécessaires, sont loin d'être suffisantes pour atteindre un objectif de 100 % de réussite des élèves. En effet, la motivation et la réussite scolaire sont loin d'être un phénomène de cause à effet. Un élève peut être motivé sans pour autant réussir dans sa scolarité comme nous le montre Albert Bandura à travers son « paradoxe du joueur ». Il est donc essentiel que l'Ecole de la

réussite prenne davantage en compte la réalité du terrain de ses agents et de son public afin de repenser, ensemble, le métier d'enseignant : de la formation des futurs enseignants (formation à l'autorité, à la gestion de classe et des comportements perturbateurs), à leurs conditions d'exercice (les éléments anxiogènes, le nombre d'élève par classe, la lourdeur des programmes scolaires, les conditions matérielles), en passant par les attentes des familles (promotion sociale) et des élèves (prise en compte de l'individualité de chacun, être responsabilisé et autorisé, être accompagné dans son projet de développement – d'épanouissement afin de devenir un adulte-citoyen doté d'un esprit critique), afin d'installer une véritable expérimentation de la convivialité et du vivre-ensemble au sein de cette institution.

Ainsi, la réussite scolaire des élèves passera par la prise en compte des élèves (éducation à la citoyenneté et au vivre-ensemble, création en 2006 du socle commun de connaissances et de compétences), sans pour autant négliger la prise en compte de l'autre acteur de la réussite scolaire : l'enseignant.

II.4. Synthèse de la phase conceptuelle : une mobilisation générale pour l'Ecole de demain

*L'Ecole de la réussite doit être une Ecole efficace dans la mesure où elle mobilise ses ressources de façon rationnelle et maîtrisée, où elle utilise des moyens efficaces eux aussi, où elle est capable de changer leur emploi quand ce dernier ne donne pas satisfaction.*¹¹³

L'Ecole peine à faire réussir l'ensemble de ses élèves et elle s'en trouve par conséquent de plus en plus contestée du fait de cette incapacité/inefficacité dans cette mission. Cependant, elle s'efforce peu à peu de sortir de l'immobilité technique en prenant en compte davantage les progrès sociétaux en matière de technique de transmission, tout comme dans l'ouverture de l'école sur l'extérieur favorisant la coéducation, l'aménagement et la diversification des outils pédagogiques - des supports - des locaux (accès pour les personnes à mobilité réduite) et des conditions de travail (personnalisation du parcours d'apprentissage). Elle s'efforce d'être « au service de la vie ¹¹⁴ », c'est-à-dire, tout mettre en œuvre pour l'épanouissement de chacun, en partant des envies, des besoins, des capacités propres à chaque élève, mais également en s'appuyant sur les ressources de son environnement au travers d'une autorité plus horizontale, plus éducative et moins autoritaire afin de penser et construire notre univers scolaire ensemble.

L'ouverture d'esprit et la confiance en autrui, même plus petit et moins expérimenté que soit, est une première étape vers la co-organisation de l'Ecole. Malgré la dissymétrie des places, la parité d'estime est de rigueur pour promouvoir le vivre-ensemble. Il ne s'agit plus de contraindre qui que ce soit, mais de guider dans le respect, de motiver les élèves à travers la confiance qu'on leur accorde, tout en les accompagnant vers le succès, la réussite scolaire et éducative en les rendant acteur de leur vie tant d'enfant que d'élève-citoyen. « L'école c'est la vie », selon les termes de Philippe Perrenoud puisque les compétences développées en son sein sont transversales et mobilisables dans chaque instance et moment de la vie.

Un changement de paradigme pédagogique est plus que nécessaire pour concourir à la réussite de tous les élèves. Tout d'abord, il faut les éloigner, mais nous-mêmes nous

¹¹³ THELOT, Claude, « Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école », op. cit., p. 33-34

¹¹⁴ FREINET, Célestin, *L'école moderne française*, op. cit., p. 19

éloigner du « lendemain immédiat qui [nous] obsède ¹¹⁵ », de la quête du résultat direct indépendamment du temps nécessaire au développement de chacun. Il convient de partir du postulat que chaque enfant apprend à un rythme différent de ses camarades et qu'il faut donc « donner le temps au temps » selon Gaston Pineau, afin que chacun puisse apprendre selon ses capacités, ses besoins et surtout son rythme, dans le but de se rapprocher d'une véritable égalité des chances, tout en s'éloignant des situations de sélection ou de compétition soumises par le système de notation actuelle. Nous devons sortir de l'hérésie des « classes homogènes [qui] sont un rêve de politique ¹¹⁶ ».

Ensuite, afin d'« aider les enfants à se réaliser ¹¹⁷ », les enseignants doivent les autoriser en leur accordant davantage de confiance et une plus grande reconnaissance afin de co-construire l'ensemble des éléments structurants la vie scolaire et la vie dans sa globalité, au travers d'une relation pédagogique saine et juste. Etre enseignant, c'est avant tout être un adulte compréhensif, soucieux d'apprendre de plus jeune que lui tout en acceptant d'être dépassé par ses élèves du point de vue du savoir, et à l'écoute de ses élèves pour pouvoir avancer avec eux. L'écoute est bien la fonction la plus importante, selon Jacques Ardoino, dans le cadre des sciences humaines et sociales. Ecouter et donner la parole aux élèves, à ceux qui ont été longtemps réduit au silence, c'est les autoriser à construire leur propre institution scolaire comme ils l'entendent selon un processus d'autorisation.

En conclusion, l'enseignant, de par son autorité jamais acquise définitivement, est avant tout un moteur de désir, de motivation et garant du bon fonctionnement de sa classe à travers la cogestion de l'organisation de celle-ci. La solidarité et le respect de tous sont autant de valeurs à développer au sein de l'Ecole actuelle pour faire vivre le vivre-ensemble. L'Ecole, garante de l'enseignement des valeurs de la République, doit les faire vivre au quotidien au sein des différents établissements scolaires. Une autorité éducative, partagée avec les élèves est plus ou moins source de l'immersion de chaque élève en tant que « sentiment de bien être total sans effort pénible favorisant l'implication et la concentration avec une perte de la notion du temps ¹¹⁸ », dans le processus d'apprentissage, nécessaire pour l'avènement de la réussite scolaire de tous.

¹¹⁵ Ibid., p. 13

¹¹⁶ JEANNE, Yves, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance* 2008/2 (n° 28), (pp. 113-117), p. 1. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-reliance-2008-2-page-113.htm>]

¹¹⁷ FREINET, Célestin, *L'école moderne française*, op. cit., p. 17

¹¹⁸ LIEURY, Alain & FENOUILLET, Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Paris : Dunod, Psycho Sup, 2013 (3^e édition, 1997), 192 pages.

Problématique et hypothèses de recherche

III. De l'élaboration de notre problématique à la constitution de nos hypothèses de recherche

Après cette première partie théorique, qui nous aura permis de davantage nous familiariser avec cette nébuleuse conceptuelle, nous tenterons à travers cette deuxième partie d'établir la problématique la plus pertinente par rapport à notre question de départ et notre travail de recherche, ainsi que les différentes hypothèses de recherche s'y associant.

III.1. Emergence de la problématique de recherche

Nos observations, établies à partir de la situation de départ, nous avaient conduits à la question suivante :

« Entre le manque de motivation d'un élève et la nécessité de l'apprentissage dans le contexte scolaire, comment exercer son rôle d'enseignant ? »

Or, suite à nos lectures d'une part et notre première entretien exploratoire avec l'enseignant étant au cœur de notre situation de départ de l'autre, nous nous sommes interrogés sur la place et l'importance que devait avoir la motivation des élèves au sein du processus d'apprentissage. La motivation semble être un prérequis, une nécessité mais non suffisante pour aboutir à la réussite scolaire.

Nous souhaitons dans un premier temps, en confrontant la théorie et le réel de la pratique enseignante, vérifier la mise en place d'un processus d'autorisation au sein des écoles. En effet, l'autorité ne peut être abolie au sein de l'acte éducatif contrairement à l'autoritarisme. Loin d'être un outil de préservation et d'affirmation de l'ascendant de l'adulte de par son statut, l'autorité éducative offre un cadre sécurisant à chacun afin de s'épanouir tant individuellement que collectivement par une réelle pédagogie du vivre-ensemble. Ainsi, cette autorité bienveillante et relationnelle favorise la réussite de l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre par le biais de la motivation. La motivation scolaire, loin d'être innée, se construit jour après jours. Nous souhaitons donc, dans un deuxième temps, vérifier si l'enseignant accompagne de manière explicite et réfléchie la dynamique motivationnelle de ses élèves.

L'enseignant en tant que guide et de surcroît en tant que soutien motivationnel a pour mission d'accompagner chaque élève dans leur apprentissage, sans laisser quiconque sur le bord de la route pour faute d'absence de motivation ou encore de difficultés scolaires plus ou moins visibles. Il doit prendre en compte le niveau de

motivation de chaque élève, tout comme leurs besoins, capacités et rythmes, afin d'adapter en fonction de ceux-ci son agir ainsi que les situations d'enseignement. Prendre en compte la motivation des élèves, c'est avant tout évaluer son niveau actuel afin de l'accroître par la suite, tout en s'efforçant de ne jamais descendre en deçà de ce niveau initial, de ce niveau de repère. Cependant, cette évaluation reste toutefois un exercice des plus ardu du fait de la variation de la motivation en fonction du contexte, de la temporalité, des lieux, des acteurs...

Notre étude conceptuelle corrélée à l'ensemble de nos interactions professionnelles, nous ont conduit à un recentrage sur notre question de départ afin de la faire évoluer. S'intéressant toujours au rôle de l'enseignant, nous entrons au cœur de son métier et de sa mission éducative afin d'y extraire, ce qui pour nous constitue la clé de la réussite scolaire : la motivation. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous optons pour la formulation suivante de notre problématique de recherche :

« Au sein de la relation pédagogique, comment les enseignants prennent-ils en compte la motivation de leurs élèves dans le but de l'améliorer ? »

III.2. Nos hypothèses de recherche

L'exploration de cette problématique sera guidée par cinq hypothèses de recherche :

- **L'autoritarisme à travers la soumission des élèves est un frein motivationnel.** Nous faisons l'hypothèse que les contraintes introduites de manière arbitraire par l'enseignant sont sources d'un recul de l'engagement (et du besoin d'autonomie) de l'enfant aussi bien dans la relation enseignants-enseignés que dans le processus d'apprentissage.

- **La répartition du pouvoir décisionnel et la co-construction du cadre et des règles de vie, améliorent l'implication scolaire de l'enfant et le climat de classe.**

Nous partons du postulat que pour que l'élève soit motivé, il doit être au préalable autorisé à être acteur de son apprentissage, de son environnement de travail.

- **Le recours aux punitions et aux sanctions (de manière excessive pour ces dernières) tend à réduire la motivation intrinsèque de l'apprenant.**

La motivation intrinsèque est une fonction décroissante des contraintes scolaires et des renforcements négatifs. De plus, nous faisons l'hypothèse que pour une majorité d'enseignant, la distinction entre punition et sanction reste plus ou moins floue.

- **Les travaux de groupes sont privilégiés aux travaux individuels par les professeurs des écoles dans le but d'instaurer une émulation de classe motivationnelle.**

Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant sera davantage propice à mettre en place des activités de groupe où l'identité et l'intégrité de chaque élève ne seront pas remises en cause ni source de compétition entre les élèves. Le recul de la compétition scolaire, l'absence de renforcements négatifs sont sources de motivation intrinsèque et d'adhésion tant à l'activité qu'au processus d'apprentissage global.

- **Le partenariat et une formation des enseignants aux questions d'autorité sont nécessaires pour la pérennisation du climat scolaire et de classe.**

La gestion des difficultés scolaires peut être améliorée par le biais de la formation professionnelle y compris au sein des ESPE pour les futurs enseignants. Les professeurs s'appuient de plus en plus sur divers acteurs extérieurs dont les parents afin de créer une certaine continuité dans les apprentissages, en ouvrant l'école sur son environnement et ainsi créer davantage de sens dans les apprentissages pour les élèves.

Méthodologie de recherche et approche empirique

IV. Méthodologie de recherche

Dans le but de confronter nos hypothèses de recherche, principalement issues de notre travail conceptuel, à la réalité des faits en milieu scolaire ; nous sommes parties sur le terrain. Ainsi, par le biais d'entretiens semi-directifs auprès de professeurs des écoles, nous avons tenté de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses après l'analyse des données obtenues. Notons toutefois, que malgré une certaine rigueur qui nous guide au sein de notre travail de recherche, l'interprétation des données bien que perpétuellement confrontée à l'ensemble des concepts développés ultérieurement, ne peut occulter de manière définitive le caractère subjectif de l'analyse.

Après avoir présenté la stratégie d'action que nous avons adoptée afin de recueillir avec pertinence les données nous permettant au mieux d'être au plus près de nos hypothèses ; nous présenterons notre analyse en vue de ces données.

IV.1. Définition de la stratégie d'action

Toute démarche de recherche doit prendre appui sur un ensemble de choix. Que ça soit du public que nous mettons au centre de nos travaux, aux divers outils de recueils de données, en passant par l'organisation temporelle de nos actions ; une véritable stratégie d'action doit être élaboré minutieusement afin de nous offrir les conditions efficaces en étant bien armé, bien outillé et surtout bien organisé pour la réalisation de notre recherche.

IV.1.A. Le choix du terrain et de la population étudiée

En vue de l'intérêt porté au métier d'enseignant, garant du processus d'apprentissage, notre choix en ce qui concerne la population à étudier s'est arrêté sur les professeurs des écoles, exerçant de la maternelle jusqu'en CM2. L'école primaire, accueillant des enfants de deux à onze ans, sera par conséquent notre terrain de recherche. Ce terrain, bien qu'étant le lieu d'émergence de notre question de départ ainsi que d'élaboration de notre problématique, n'a pas été choisi au hasard. En effet, statistiquement, plus les élèves progressent dans leur scolarité moins il apprécie l'école. Loin de laisser pour compte l'ensemble des collégiens, lycéens ou encore étudiants universitaires, notre choix est motivé par le postulat statistique ci-dessus. Il s'agit ici de

questionner le problème motivationnel dès les premières années de l'expérience scolaire sans attendre l'avènement de toutes situations d'amotivation, de fuite, de rébellion ou encore d'échec voire de décrochage scolaire.

La motivation comme nous l'avons vu précédemment est nécessaire pour la mise en action de tout individu mais également pour la persistance et l'adhésion durable de celui-ci dans l'activité dans laquelle il s'est lancé. La résignation apprise ne constitue toutefois pas une fatalité puisque la vapeur peut être à tout moment inversée par la mobilisation de diverses ressources favorisant un retour de la dynamique motivationnelle et d'un sentiment d'efficacité personnelle retrouvé. Plus les professionnels de l'éducation s'attaqueront aux problèmes motivationnels de manière précoce, moins les situations d'échec scolaire enflammeront les statistiques gouvernementales.

Ainsi, notre population d'étude sera constituée de deux professeurs des écoles étant en poste depuis plus de 10 ans. Cependant, au sein de cette école primaire comptant plus de 16 enseignants, nous devons faire un choix sur les futurs interviewés. Or, selon l'Observation des inégalités, en 2006, sur 100 professeurs des écoles, 80 étaient des femmes, attestant d'un phénomène de féminisation de l'enseignement primaire. Interviewer que des femmes, discriminerait la variable sexe auquel nous tenions. En effet, statistiquement le profil de l'élève en situation d'échec ou de rébellion scolaire se révèle être plutôt masculin. Cependant, il ne s'agit pas de tomber dans une généralisation fataliste de l'échec scolaire par la création ou le maintien de stéréotype en tant qu'opinion toute faite octroyant tels attributs, attitudes, actions ou activités à un sexe plutôt qu'un autre, dans une culture donnée. Les différences de genre se construisent socialement et ne sont donc pas soumises aux contraintes biologiques. De fait, les résultats scolaires dépendent aussi bien de l'environnement de l'élève que de la qualité du système scolaire.

L'échec scolaire n'est pas un fardeau propre à l'élève tout comme les violences scolaires ne sont pas propres aux garçons. Bien que la délinquance juvénile reste principalement masculine d'après Christian Baudelot (professeur émérite en sociologie à l'Ecole normale supérieure de Paris), l'existence d'un gène de la criminalité chez ces derniers reste à démontrer. Pour Jean-Louis Auduc, ancien directeur de l'ESPE de Créteil et spécialiste de la question de genre en milieu scolaire : les établissements scolaires sont les seuls lieux où le genre masculin est une particularité disqualifiante, dès lors que l'enseignement demeure un métier non neutre par rapport au genre des élèves en matière d'attention, de sanction et de notation. De plus, l'absence d'un modèle masculin au sein de la classe accroît les risques d'amotivation et de rébellion scolaire de par l'impossibilité

de projection des garçons dans leur orientation professionnelle. La réussite scolaire, la réussite selon les disciplines ; loin des catégorisations simplistes par genre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ; sont la résultante d'un processus d'accompagnement dans l'apprentissage tant dans que hors du cadre scolaire, non lié forcément au sexe des élèves.

Ainsi, nous avons retenu plutôt la variable ancienneté pour choisir notre population, indépendamment des diverses variables (âge, sexe, établissement, niveau de la classe) plus ou moins significatives, pouvant biaiser nos résultats. Notre démarche vise principalement à analyser le style de l'enseignant ainsi que ses pratiques pédagogiques au sein de sa classe dans l'optique d'assurer la réussite et l'épanouissement de tous. Par conséquent, la motivation des élèves et leur adhésion au processus d'apprentissage sont le propre de tous enseignants, quel que soit le niveau dans lequel il enseigne, quel que soit son sexe ou encore son établissement de rattachement. Au nom de la liberté pédagogique, chaque professeur enseignera de la manière dont lui perçoit l'efficacité de ses actions dans sa classe soumis à sa motivation personnelle et professionnelle à faire réussir ses élèves.

Pour travailler sur le rôle motivationnel de l'enseignant, nous avons choisi d'interroger les pratiques scolaires de Béatrice (prénom choisi au hasard afin de préserver l'anonymat de l'enseignante), enseignante de CM1 fraîchement arrivée au sein de cette école primaire classée ZEP + comptabilisant près de 380 élèves ; et Ali (prénom choisi au hasard afin de préserver l'anonymat de l'enseignant), enseignant en CE1 présent au sein de l'établissement depuis près de trois ans.

Nous voulions également interviewer des élèves de la classe de Béatrice et d'Ali, ou du moins les interroger au travers d'un questionnaire afin de donner d'une part la parole aux destinataires directs de l'acte d'enseigner mais aussi de croiser d'autre part les regards de chacun vis-à-vis de la relation enseignants-enseignés régnant au sein de leur classe. Cependant, pour des questions d'autorisation et de démarche administrative plus ou moins longue auprès du rectorat. Nous abandonnons donc cet autre angle d'approche des questions de motivation scolaire complémentaires à celles que nous avons retenues, c'est-à-dire la motivation des élèves du point de vue des enseignants.

IV.1.B. Méthodologie de recueil de données

Afin de confronter nos hypothèses à la réalité de terrain, il fallait dans un premier temps aller sur celui-ci pour recueillir un maximum de données significatives pour notre recherche. Il fallait donc tout d'abord trancher entre ou associer le quantitatif (la recherche privilégiant la quantité des données) et le qualitatif (la recherche privilégiant la qualité des données). Or, d'après notre stratégie d'action de départ, nous avons opté pour l'élaboration d'un questionnaire destiné à la quarantaine d'élèves et aux deux enseignants afin de croiser leur regard sur les relations qu'ils entretiennent. Pour les raisons énoncées précédemment, les questionnaires bien qu'étant prêt ne purent être distribués.

Cependant, en parallèle de cette recherche quantitative, nous menions également auprès des enseignants des entretiens de type semi-directif. Ce type d'entretien, ni trop ouvert ni trop contraignant pour ce qui est du degré de liberté dans les réponses, selon nous, semble être le type d'entretien à privilégier dans la situation actuelle compte tenu de la recherche qualitative des éventuelles situations de classe narrées. Partir d'une situation vécue, être au plus près de la situation à travers un travail d'explicitation détaillée du contexte d'action, nous paraît essentiel afin de réduire au mieux le caractère descriptif du métier d'enseignant. L'entretien semi-directif peut constituer un outil de recueil de données bénéfiques pour d'une part sortir du travail prescrit des enseignants (registre déclaratif) et donc recueillir des données davantage pertinentes, authentiques et profonds par rapport aux attendus du référentiel de compétences des métiers du professorat et d'autre part pour cadrer, orienter la réflexion de l'interviewé autour de nos différents thèmes de recherche. Il s'agit avant tout de faire émerger par une pratique réflexive et l'explicitation, différentes caractéristiques, actions éducatives, valeurs professionnelles et personnelles ou encore diverses pratiques pédagogiques propres certes au métier en question mais plus particulièrement propre aux deux enseignants en tentant de nous rapprocher au mieux de notre problématique.

L'expérience de l'interviewé est au centre de l'analyse. Cet outil a été mobilisé dans le but premier de compléter, d'éclaircir les données obtenues de l'enquête quantitative liée aux questionnaires. Dans le cadre de nos entretiens, il est essentiel de préciser que le tutoiement sera de rigueur de par le fait que ces deux enseignants, ne sont ni plus ni moins des collègues de travail au sein de l'école primaire, où le tutoiement est de mise, quel que soit l'adulte ou l'enfant. De plus, le choix du lieu de l'interview (leurs salles de classe respectives) a été retenu dans le but de s'imprégner plus ou moins de

l'environnement de travail des professeurs par une projection mentale plus facile par rapport aux situations narrées s'ils devaient parler de leur classe actuelle et les entretiens ont été réalisés une heure après les heures de travail afin d'offrir un instant de repos aux interviewés que nous jugeons nécessaire afin de se couper de la journée passée.

Pour cet échange, le côté à côté de part et d'autre d'un angle de table a été préféré à un éventuel face à face entre intervieweur et interviewé. Nous posons l'hypothèse qu'une plus grande convivialité et proximité dans la disposition initiale, tout comme l'environnement général, la temporalité et les conditions d'enregistrement des acteurs, permettent une meilleure libération et autorisation de la parole de l'interviewé. L'instauration d'un cadre sécurisant et autorisant (anonymat énoncé pour l'ensemble des données) est propice à la discussion, à l'échange et à l'écoute de part et d'autre des professionnels. L'entretien semi-directif, au-delà d'un outil de recueil de données, est un instant de partage, de don et contre don entre le chercheur et son sujet. Du point de vue de temporalité, l'entretien d'Ali a été fait en premier, le 10 mars dernier et a duré approximativement 22 minutes alors que celui de Béatrice, se déroulant le 26 avril dernier a duré environ 33 minutes. Selon nous, la différence dans la durée respective des entretiens s'explique d'une part par le temps consacré à l'énonciation des situations expérientielles mais également par une progression dans l'usage de l'entretien semi-directif, notamment dans les questions de relances et d'explicitation de données non attendues mais source de richesse pour notre travail de recherche.

Enfin, un tableau d'observation a été réalisé dans le but de pallier l'absence des questionnaires, afin de recueillir des données pouvant être confrontées aux données obtenues par le biais de l'entretien semi-directif. A travers celui-ci, nous souhaitons observer diverses caractéristiques de la relation enseignants-enseignés : la place du professeur (espace occupé dans la classe, position de domination ou en retrait), la place de la parole (monopolisée par l'enseignant ou distribuée), l'attitude du professeur (autoritaire, humour, accompagnement...), la présence de signes d'autorité (posture, geste, regard, parole), la présence et le nombre de punitions et de sanctions, la gestion d'un comportement inadéquat (comment), aide apportée aux élèves (motivation).

Ces observations ont été réalisés un mardi, dans la matinée : le lundi et le vendredi ont été exclus étant trop proches du week-end (retour de weekend ou début imminent de celui-ci source d'une mise au travail légèrement plus difficile), le mercredi correspondant seulement à une demi-journée de travail a été également écarté, enfin le jeudi était un excellent alternatif au mardi mais il ne fut pas retenu afin d'écarter les éventuels

événements plus ou moins préoccupantes du mercredi après-midi ; les après-midi ont également été écartés dû à la présence des Temps d'activités périscolaires (T.A.P) le mardi et vendredi pour les CE1 et le lundi et jeudi pour les CM1 mais aussi du fait que les après-midi sont moins propices au processus d'apprentissage à cause du surplus énergétique des élèves déployé durant ce temps. Bien que le choix du jour d'observation ait été pleinement réfléchi pour assurer une observation de qualité, dans des conditions de travail plus ou moins optimales, cet exercice reste une pratique marquée dans le temps, rendant compte des relations scolaires à un instant précis bien que celles-ci sont en perpétuels changements. En conséquence, l'observation offre une image des relations au sein de ses classes sans pour autant leur attribuer un caractère d'immuabilité. Notons tout de même, qu'ayant travaillé durant une année entière au sein de ces deux classes, la variation des différents critères de la grille d'observation reste peu significative.

IV.1.C. Elaboration de notre guide d'entretien

Dans le cadre de l'élaboration de notre guide d'entretien, il était essentiel de pouvoir appréhender, au travers de nos questions, des éléments d'analyse nous permettant de valider ou non nos hypothèses de recherche. Ainsi, les questions seront tournées autour de l'autorité et du partage de ce pouvoir, de l'usage des punitions et sanctions scolaires et de la mise en place d'un partenariat scolaire. Voici les questions composant ce guide :

Peux-tu nous partager une expérience, du moins une situation marquante pour toi dans laquelle tu as fait usage de ton autorité ?

Notre entretien semi-directif débutera par cette question afin d'ouvrir celui-ci sur l'énonciation non directive d'une situation expérientielle de la vie de professeur, favorisant un retour nécessaire sur leur parcours et leurs pratiques professionnelles, en étant centré sur le thème de l'autorité. La non directivité permet de faire advenir d'éventuelles questions, non prévues, afin d'éclaircir ladite situation.

Pour toi, qu'est-ce que l'autorité ?

A travers cette question, nous souhaitons avoir le point de vue personnel et authentique de l'interviewé sur la notion d'autorité, en essayant de nous offrir une définition propre loin d'une définition issue d'un ouvrage quelconque.

Quels sont tes rapports avec l'autorité au sein de ta classe, c'est-à-dire, comment fais-tu autorité ?

Il s'agit d'analyser avant tout l'usage de l'autorité fait par l'enseignant, c'est-à-dire comment ce dernier met-il en place un cadre autorisant favorable au processus d'apprentissage.

Comment réagissent généralement tes élèves par rapport à ton autorité ?

Nous cherchons à analyser les rapports enseignants-enseignés sous le prisme de l'autorité : contestation, crainte ou bien reconnaissance.

Peux-tu nous raconter une situation de classe où tu as eu recours à une punition et/ou à une sanction ?

Les notions de punition et de sanction sont parfois perçues comme étant des synonymes. De plus, comme nous l'avions vu au sein de notre phase conceptuelle, l'usage des punitions est contre-productif et source de recul de la motivation scolaire. La sanction quant à elle, peut-être éducative à travers une logique de réparation sans pour autant devenir un rituel scolaire, source sur le long terme d'amotivation.

Comment qualifierais-tu le climat régnant au sein de ta classe d'un point de vue de la relation professeur – élèves ?

Nous interrogeons à travers cette question la pertinence de l'effet-classe et le travail enseignant dans la prise en compte et le maintien de la motivation des élèves.

Quelles actions, quels outils mets-tu en place afin d'assurer un climat scolaire propice à l'apprentissage et à la réussite des élèves ?

Ici, en interrogeant les pratiques enseignantes par rapport aux outils et actions mis en place, nous nous intéressons principalement aux pratiques motivationnelles développées par les professeurs des écoles afin de faire réussir l'ensemble des élèves, la motivation scolaire étant nécessaire pour cette finalité.

Peux-tu nous partager une situation intéressante d'un point de vue pédagogique ?

En tant qu'agent libre pédagogiquement, l'enseignant met en place en principe des pratiques qui lui tiennent à cœur, qui le motivent dans l'acte d'enseigner. Or, selon nous, un professeur motivé est un professeur motivant. Au sein de son accompagnement, il sera

donc d'autant plus motivé par la réussite de ses élèves dans l'ensemble de ses actions.

A travers notre guide d'entretien, l'ensemble des thèmes (autoritarisme et autorité éducative, cadre institutionnel et co-construction, relation pédagogique, punitions et sanctions scolaires, climat de classe, pratiques et styles pédagogiques, partenariat éducatif) et l'ensemble des hypothèses sont plus ou moins abordés. Par la suite, après analyse des données recueillies par l'intermédiaire de nos entretiens semi-directifs et notre grille d'observation, nous pourrions confronter celles-ci à nos concepts clés dans le but de vérifier nos hypothèses de recherche.

IV.2. Analyse des contenues

Après avoir réalisé nos entretiens et nos observations au sein des classes de CE1 et de CM1 en compagnie de notre public de recherche, nous avons retranscrit l'ensemble des interviews¹¹⁹ en respectant fidèlement les propos enregistrés. Ainsi, que ce soit les instants d'hésitation ou encore quelques fautes de prononciations, figure au sein des retranscriptions. Notons, pour la compréhension de la suite de notre travail, que le code¹²⁰ suivant a été adopté pour faciliter la lecture des retranscriptions :

-a1 : ce codage désigne la première question (1) posée par le chercheur dans le cadre de l'interview d'Ali (a)

-A1 : ce codage désigne la première réponse (1) d'Ali (A)

Il en sera de même dans le cadre de l'entretien avec Béatrice (b1 ; B1).

IV.2.A. Interview et observation de la pratique enseignante d'Ali

IV.2.A.1. Analyse de l'entretien

Nous avons dans un premier temps soigneusement retranscrit l'intégralité de l'entretien. Ensuite, dans un second temps, nous l'avons répertorié au sein d'un tableau d'analyse¹²¹ en fragmentant l'ensemble des réponses de l'interviewé en unités de sens, c'est-à-dire découper un tout selon les différents éléments le composant. Au sein de chaque unité de sens, nous avons dégagé les divers mots-clés la constituant afin de les

¹¹⁹ Annexe 4 et annexe 5

¹²⁰ Annexe 3

¹²¹ Annexe 6 et annexe 7

associer tout d'abord à un thème général (exemple : Autorité) puis à un sous-thème (exemple : Autoritarisme). Nous avons pu par la suite repérer les thèmes dominants au sein du discours de l'interviewé et ainsi, sans dévaloriser quelconques parties de l'entretien, sélectionner selon les thèmes, les sous-thèmes les unités de sens les plus significatives et les plus pertinentes selon nous compte tenu de nos hypothèses de recherche.

L'autoritarisme à travers la soumission des élèves est un frein motivationnel.

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de ligne
Autorité	« Donc il faut / faire preuve à mon sens d'autorité en leur rappelant systématiquement que les unités se mettent sous les unités, les dizaines sous les dizaine »	Faire autorité Accompagnement pédagogique et didactique	L. 13 à 15 ; A1
	« il faut avoir un peu plus une autorité un peu plus rude, on leur dit « c'est comme ça / et pas toi qui décide à nouveau de mettre les choses d'une façon qui ne va pas ». »	Autoritarisme Commander	L. 18 à 20 ; A1
	« Si toujours il ne respect pas les chose »	Faire autorité Désobéissance	L.25 à 26 ; A2
	« qu'la QUANTITE finisse par lui faire comprendre véritablement les choses »	Contrainte scolaire et approche scolastique	L. 26 à 26 ; A2
	« L'autorité c'est la place euh naturelle que doit avoir le maître »	Autorité de statut Etre l'autorité	L. 33 ; A3
	« le maître est là que c'est lui qui dit comment les choses vont se pal/ vont se passer »	Commander Faire autorité	L. 41 à 42 ; A4
	« c'est un maître et donc on doit obéir »	Légitimité du pouvoir	L. 46 ; A4
	« Ils acceptent cette autorité »		L. 65 ; A6
	« tout le monde peut contester une autorité »	Illégitimité de l'autorité Rébellion scolaire	L. 73 ; A7

	« lorsqu'ils contestent cette autorité c'est lorsqu'ils ne veulent pas venir lorsqu'on les APPELLE »	Autoritarisme	L. 85 à 86 ; A7
	« c'est lorsqu'ils ne veulent pas répondre »	Rébellion scolaire Amotivation par la contrainte	L. 86 ; A7
	« il y a d'autre comportement encore déviant où les enfants ne veulent pas se mettre au travail »	Amotivation	L. 91 à 92 ; A7
	« ils sont dans u/ une stratégie de contestation et donc à ce moment là l'autorité n'est pas passé »	Contestation de l'autoritarisme	L. 94 ; A7
	« ils se disent si le maître l'a dit c'est que ça doit être ça »	Faire autorité	L. 176 ; A12

Selon Ali, l'enseignant doit faire usage de son autorité pour inscrire l'enfant dans un processus d'apprentissage. « L'autorité est ce qui va permettre de faire les relations entre le maître, l'adulte, celui qui a le savoir, et l'enfant qui est l'apprenant et qui va construire ce savoir » (L. 35 à 37). Elle est nécessaire pour l'obtention d'un cadre favorable à ce dernier (« ne veut pas faire preuve d'autorité, ne veut pas utiliser son pouvoir » L. 52). A l'école primaire, le statut de l'enseignant, indépendamment de la personne en elle-même, reste un élément symboliquement fort en matière d'autorité. En effet, l'enseignant nous dit clairement ligne 42 que l'ensemble des professeurs des écoles n'ont pas besoin d'être autoritaire puisque les élèves « connaissent parfaitement le rôle des gens » (L. 40 à 41) au sein de l'établissement. Leur obéissance découle entre autres de la dissymétrie des places et des statuts scolaires. « La première chose qui nous donne autorité tant vis-à-vis des enfants, que vis-à-vis des parents, c'est notre statut d'enseignant » (L. 61 à 62).

Cependant l'autorité ne semble pas être suffisante voir contre-productive, source de stratégies de fuite et d'amotivation chez l'élève, dès lors que l'élève évalue cette autorité comme étant menée de manière autoritaire, laissant peu de place à son autonomie. « C'est comme ça / et pas toi qui décide. » (L. 19) ; « Ils ne veulent pas venir lorsqu'on les appelle » (L. 86) « Ne veulent pas répondre » (L. 87). Selon Éric Debarbieux, directeur de l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire ; l'autoritarisme renforcerait la délinquance au sein des écoles et en conséquence serait source d'une partie de la montée de la violence scolaire. L'autorité de statut est de moins en moins légitime, dès lors que

l'élève évolue dans sa scolarité et prend conscience de ses droits institutionnels rendant légitime la contestation du pouvoir.

Pour Ali, l'inaction semble être davantage liée à une stratégie mûrement motivée qu'à l'absence de motivation de la part des élèves. Ainsi, l'autoritarisme peut conditionner la mise au travail d'un élève, indépendamment de sa motivation, du moins intrinsèque. En effet, il pourra être amené à travailler dans le but d'échapper à un renforcement négatif guidé donc par une motivation extrinsèque peu valorisante.

La répartition du pouvoir décisionnel et la co-construction du cadre et des règles de vie, améliorent l'implication scolaire de l'enfant et le climat de classe.

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de ligne
Autorisation	« c'est ce qu'on fait dans les deux trois quatre premières semaines c'est de faire véritablement former le cadre de la classe de faire les règles de la classe »	Cadre institutionnelle	L. 100 à 103 ; A8
	« Evidemment on les construit avec les enfants »	Co-construction	L.102 ; A8
	« des choses que nous faisons tous ensemble »	Collaboration institutionnelle	L. 105 ; A8
	« les choses interdites sont ceux-ci ceux-là »	Lois scolaires	L. 108 ; A8
	« il va falloir l'appliquer si on l'a décidé »	Adhésion volontaire	L. 113 ; A8
	« Chaque année on revient dessus parce que ça ne suffit jamais »	Nécessité d'un cadre	L. 116 ; A8
	« l'élève doit être actif et ne doit pas rester passif »	Etre acteur	L. 168 ; A11

Le pouvoir de décision, dans le cadre de l'élaboration des règles de vie, du cadre institutionnel de travail, est constamment partagé avec les élèves. Ali durant les premières semaines de l'année scolaire, les sollicite donc afin de créer « le cadre de la classe » et

« faire les règles de la classe ». Les élèves deviennent en conséquence acteur de leur environnement de travail, acteur des conditions de développement du climat de classe. Cette collaboration permet d'une part à l'enseignant de sortir d'une certaine pratique arbitraire source d'imposition de la règle, et d'autre part, par le biais de la mise en situation (L. 102 à 103), il invite à la création, à la co-construction de la règle mais avant tout à l'adhésion des élèves à celle-ci (L.113 « il va falloir l'appliquer si on l'a décidé ») en tant que pilier d'un cadre scolaire sécurisant.

La présence de règles, en plus de leur affichage au sein de la classe (d'après nos observations), est primordiale pour le bon fonctionnement de l'établissement et les élèves sont invités à participer à leur élaboration, à co-construire le règlement intérieur de l'établissement, le règlement de la classe. Cette participation crée du sens pour les élèves dans la mesure où les règles n'apparaissent pas comme le libre arbitre des enseignants soucieux de pouvoir, mais comme un acte citoyen qu'on reconnaît légitime, où on s'impose une règle et donc on y adhère volontairement. Selon Bernard Rey, « Se conformer à des règles, c'est apprendre à se maîtriser, à ne pas suivre l'impulsion de chaque instant, à rester fidèle à la décision qu'on a prise et à tenir compte des autres ¹²² ».

L'implication est certaine dans le cadre de la co-construction des règles de la classe. Cependant, en vue des données recueillies, nous ne pouvons énoncer d'autres exemples de répartition du pouvoir décisionnel dans les pratiques enseignantes d'Ali. Néanmoins, l'élaboration du cadre institutionnel permet à chaque élève de s'investir dans la définition de son cadre d'apprentissage. L'explicitation des droits, des devoirs et des interdits propres à tous, valables durant toute l'année scolaire, a pour objectif de garantir un cadre propice à l'enseignement, l'épanouissement personnel et scolaire, la réussite des élèves par le biais de la motivation de ces derniers dans la vie de la classe.

Le recours aux punitions et aux sanctions (de manière excessive pour ces dernières) tend à réduire la motivation intrinsèque de l'apprenant.

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de ligne
	« pourquoi est-ce que tu étais en train d'écrire sur la table »	Principe du contradictoire	L. 122 ; A9
	« c'est juste qu'il s'ennuyait »	Amotivation	L. 123 ; A9

¹²² REY, Bernard, Faire la classe à l'école élémentaire, op. cit., p. 13

Punitions et sanctions scolaire	« la sanction que cette personne a eue, il a bifurqué dans le rouge sur la fleur et y'a un mot au parent »	Sanction éducative	L. 126 à 127 ; A9
	« si jamais quelqu'un était plutôt sage avant une fleur bleue sans arrêt et qui commence à avoir que des fleurs jaunes, que des fleurs rouges, que tous les jours ça ne va pas, c'est aussi une alerte pour les parents et pour nous aussi »	Signal motivationnel	L. 136 à 139 ; A10
	« donner moins de punitions »	Bienveillance	L. 140 ; A10
	« passer dans le rouge est déjà une sanction pour les enfants »	Sanction éducative	L. 141 ; A10
	« ça prête à : à conséquence automatique à la maison »	Double peine	L. 144 ; A10
	« c'n'est pas juste l'enseignant qui donne une punition à l'enfant et l'enfant est puni et nous laisse tranquille »	Paix scolaire	L. 150 à 151 ; A11
	« on demande à l'enfant de réfléchir à quelle est règle qu'il a enfreint, pourquoi est-ce qu'il a enfreint cette règle et qu'est-ce que pourquoi cette règle existe »	Processus de responsabilisation	L. 151 à 153 ; A11
	« parfois ils acceptent la punition mais ils n'savent absolument pas pourquoi ils ont été puni »	Primauté de la règle	L. 161 ; A11
	« je peux avoir une punition même si je n'ai rien fait du tout mais plu/ justement parce que j'n'ai rien fait »	Etre acteur de son apprentissage	L. 167 à 168 ; A11
	« les enfants pourraient avoir des raisons de se rebeller à ce moment là »	Légitimité de la rébellion	L. 180 ; A12

Ali a mis en place un système d'évaluation du comportement des élèves. Or, comme le disait Eirick Prairat, la sanction neutre n'existe pas à cause de l'implication de l'enseignant en tant qu'accusateur et juge à la fois. Ce système est source de « sanction pour les enfants » (L. 141). Est-ce vraiment une sanction ou serait-ce plutôt une punition ? Alors que la punition est employée généralement à des fins répressives, dépendant du libre arbitre de l'individu détenteur de l'autorité du pouvoir, tout en permettant la consolidation du pouvoir du plus fort sur le plus faible (rapport de forces) ; la sanction vise à une réparation définie à l'avance, suite à l'infraction d'une règle préétablie et acceptée au préalable. Or, dans le cas où l'élève était « en train d'écrire sur la table », cas

jugé « extrême car ça ne respect pas le matériel » (L. 124 à 125), il a été sanctionné par une position sur le pétale rouge. Il s'agit donc bien d'un système de sanction, dès lors que l'ensemble des comportements non acceptés est connu de tous et associé à une sanction définie à l'avance (changement de couleur). Néanmoins, il peut très vite être associé à un outil infligeant une punition, dès lors que le changement de couleur ne prend pas appui sur les règles préétablies et repose uniquement sur les choix de l'enseignant, source d'injustice puisque pour un même acte ou infraction, deux élèves ne seront pas sanctionnés de la même manière. La règle et son rappel suite à l'infraction permettent de justifier l'usage de la sanction tout en sortant le plus possible de l'arbitraire de celle-ci. Ali confirme donc que « l'enfant accepte la punition mais il accepte également la justification » (L. 181 à 182) de celle-ci. Nous posons l'hypothèse, qu'Ali voulait utiliser la notion de sanction et non de punition, non soumise à des règles.

L'usage excessif de punition et de sanction peut également conduire à une diminution de la motivation scolaire selon le maître d'école. « Ça pourrait [avoir des conséquences motivationnelles] surtout pour les enfants qui n'sont jamais punis et qui pour une fois sont punis et là sont choqués de la punition » (L. 172 à 175). A travers ces propos, Ali met en évidence la possibilité de l'effet Crespi au sein de sa classe. La présente de renforcement négatif peut devenir un frein motivationnel pour les élèves. Toutefois, pour Ali, l'amotivation résultant de renforcement négatif « peut exister mais c'est vraiment des cas très infimes » (L. 193). De plus, Ali soutient la contestation des élèves dès lors que la punition et/ou sanction relève de l'injustice. « En réalité très souvent, il ne la considère pas comme injuste, il entre dans le système, ils se disent si le maître l'a dit c'est que ça doit être ça » (L. 175 à 177). Entrer dans un système, mais lequel ? Nous postulons pour le système de la soumission dès lors que la libre-pensée de l'enfant se résume aux paroles du maître. Ainsi, loin de la contestation de l'injustice, l'enfant aura tendance, selon nous, à se conformer à la décision de l'enseignant afin d'éviter tous renforcements négatifs supplémentaires pour des raisons d'insolence, de manquement de respect envers la personne dotée du savoir, du pouvoir décisionnel sur l'enfant.

Bien « que l'enfant doit être motivé, doit être content de venir pour pouvoir progresser » (L.189 à 190), l'enseignant est garant de cette motivation. Cependant, pour Ali, la motivation scolaire « dépend surtout de l'enfant » (L. 190). Il est le principal artisan de sa motivation et par conséquent doit être actif, motivé et impliqué dans son apprentissage. Ali n'hésite donc pas à sanctionner ou punir tous élèves non actifs. Or,

selon nous, tout comme les effets néfastes de l'usage de « la fleur » (conséquence scolaire et à la maison), cette sanction apparaît comme doublement pénalisante pour l'enfant. D'une part l'absence de travail est source de sanction, d'autre part, l'adhésion au travail peut-être également source de renforcement négatif, suite à la compétition scolaire ou à la mise en place d'une évaluation de type contrôlant. Une dégradation de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle et donc de la motivation, est inévitable dès lors que le feed-back des activités d'apprentissage est synonyme d'échec, d'erreur culpabilisante chez l'élève. L'échec scolaire n'est-il pas déjà une sanction lourde d'une plus ou moins grande inactivité de l'enfant, indépendamment des difficultés scolaires ? A cela s'ajoute des conséquences non maîtrisables par l'enseignant dans le cadre familial. L'enfant doit certes être responsable de ses actes et donc assumer ses sanctions, mais l'enseignant doit faire de même avec les conséquences de l'usage des sanctions et punitions.

**Les travaux de groupes sont privilégiés aux travaux individuels par les professeurs
des écoles dans le but d'instaurer une émulation de classe motivationnelle**

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de ligne
Collaboration scolaire	« On peut tenter les activités un peu plus ludiques pour relancer sa motivation »	Méthode pédagogique	L. 196 ; A14
	« les actions sont parfois des choses euh significatives que l'on fait comme par exemple le cross où ils savent qu'on va faire quelque chose avec toute l'école »	Convivialité scolaire	L. 215 à 216 ; A16
	« on va faire des choses ensemble »	Vivre-ensemble	L. 218 ; A16
	« Cette année on a lancé les 100 jours où il y a eu tout un moteur là-dessus à compter les jours les un après les autres, à se lancer des défis mathématiques et à essayer systématiquement de résoudre tous ces défis et le 100 ^{ème} jours on a pu montrer tout ce qu'on avait fait 100 fois, on a pu cuisiner, ce qui leur plaît énormément. »	Projet de groupe	L. 218 à 222 ; A16
	« C'est des moment qui permettent de casser un peu les apprentissages et d'être toujours assis sur sa chaise avec une table mais de faire les choses un peu différemment »	Projet éducatif	L. 223 à 224 ; A16
	« C'est qui permet également de motiver les enfants c'est de changer et un petit peu la façon d'enseigner et d'être toujours du magistral »		L. 224 à 226 ; A16

	« Y'a des moments qui sont collectifs, y'a des moments qui sont par groupes, y'a des moments où c'est interactif donc on change systématiquement les choses »	Méthode pédagogique	L. 226 à 228 ; A16
	« Donc tout ça les valorise énormément »	Reconnaissance des capacités de l'élève	L. 231 ; A16
	« On casse les deux classes et on fait des groupes de niveaux sur les deux classes »	Pédagogie différenciée	L. 246 à 247 ; A16

Le moteur principal de la motivation intrinsèque est avant tout l'intérêt, le plaisir procuré par l'activité en elle-même. Or, à côté de la dimension ludique des activités favorisant l'entrée dans celle-ci par le biais du jeu, Ali nous parle énormément d'activités centrées autour de la notion de projet. Faire les choses « ensemble » et non plus individuellement est source d'une hausse de la motivation des élèves, puisqu'étant au cœur de ces projets, ils en deviennent les acteurs essentiels et responsables de leur bonne réalisation.

Le projet des 100 jours est essentiellement un projet de groupe voire de sous-groupe. En effet, deux équipes se lancèrent des défis mathématiques durant tout ce temps, en engrangeant des points pour chaque défi réussi ; en groupe de cinq durant toute la matinée du 100^{ème} jours, les enfants devaient réaliser un maximum de défis énoncés sur leur feuille de route (faire 100 passes, obtenir 100 signatures, sauter 100 fois à cloche pied, etc.) ; toujours en groupe de cinq dont la composition a changé afin de favoriser la mixité au sein de la classe, les enfants ont réalisé différents gâteaux qu'ils ont pu déguster avec l'ensemble de l'école. Notons tout de même, qu'un projet individuel, sur la base du volontariat avait été lancé par Ali : réaliser une collection de 100 objets appartenant à la même famille. Une dizaine d'enfants se sont prêtés au jeu. Enfin, la classe a réalisé un tableau de deux mètres sur trois, composé de 100 motifs, décorés un à un par les enfants, placés en forme de cœur avec le nombre 100 à l'intérieur. Ce projet s'inscrit principalement dans une dynamique de collaboration scolaire, loin de toutes compétitions malsaines, favorable à la convivialité scolaire, à la pérennisation du climat scolaire et à l'émergence d'une véritable pédagogie du vivre-ensemble.

Ces projets favorisent la motivation de tous les élèves, selon Ali, en sortant de l'enseignement magistrale, en variant les méthodes tout comme les supports d'apprentissage : apprendre autrement et collectivement à travers un projet partagé et mené par tous. Leur estime de soi ne peut que croître dès lors que l'ensemble de leur

projet et de leurs activités est présenté autant aux autres camarades de l'école, qu'aux autres enseignants, mais avant tout à leurs parents et proches respectifs.

Dans le cadre de ses actions pédagogiques notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, en partenariat avec sa collègue de CE1, Ali mélange les deux classes de CE1 afin d'établir des groupes de lecture en fonction des niveaux des élèves. Cela permet aux élèves de travailler certes au plus près de leur niveau, mais également de travailler avec de nouveaux élèves, hors de leur groupe classe et parfois dans des lieux différents de la classe d'origine.

**Le partenariat et une formation aux questions d'autorité sont nécessaires
pour la pérennisation du climat scolaire et de classe**

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de ligne
Partenariat et formation professionnelle	« on tempère et on diminue c'qu'ils sont en train de dire pour que les choses soient possible »	Guide de la faisabilité	L. 112 ; A8
	« les règles sont à peu près les même d'une classe sur l'autre »	Continuité éducative	L. 114 ; A8
	« y'a eu un mot aux parents leurs demandant de discuter avec l'enfant et de lui faire prendre conscience qu'il n'était pas normal »	Coéducation	L. 127 à 129 ; A9
	« au bout de toute une semaine les parents doivent signer la fleur et ça leur indique quel a été le comportement des enfants durant la semaine »	Partenariat et suivi éducative	L. 133 à 134 ; A10
	« c'est aussi une alerte pour les parents et pour nous aussi »	Coresponsabilité	L. 138 à 139 ; A10
	« L'élève doit être actif et n'doit pas rester passif et attendre que les six heures soient passées sans rien faire du tout, c'n'est pas s'qu'on attend de lui »	Métier d'élève Co-construction du savoir	L. 168 à 169 ; A11
	« on peut rencontrer la famille pour voir si véritablement il y a un problème à l'école mais aussi peut-être à la maison »	Facteurs scolaires et familiaux	L. 197 à 198 ; A14
	« c'est également notre métier de les confronter aux difficultés. Et essayer de les	Acte enseigner et accompagnement dans	L. 207 à 208 ; A15

	franchir par des méthodes, par du temps, par de la quantité, par de la qualité »	le processus d'apprentissage	
	« On a le carnaval qui va arriver également, qui est également un moment festif pour eux »	Projet éducatif	L. 222 à 223 ; A16
	« y'a l'accueil des parents qui maintenant peuvent rentrer dans l'école et voir un petit peu s'qui s'est passé avec les enfants »	Ouverture scolaire	L. 229 à 230 ; A16
	« on a le cahier des 100 jours qui passe dans les familles et les familles nous disent tient il s'est passé ce il s'est passé cela, s'qui y'a beaucoup d'enfants qui ne disent rien quand ils rentrent à la maison donc les parents ne savent pas forcément ce qui se passe à l'école alors qu'ils sont demandeurs »	Faire du lien avec la maison	L. 231 à 235 ; A16
	« très souvent avec ma collègue de CE1 avec qui on travaille depuis longtemps »	Collaboration pédagogique	L. 242 à 243 ; A17

Pour la réussite scolaire de chaque enfant, le partenariat tant éducatif que pédagogique est un levier certain. Or, la qualité des relations entre les professionnels de l'éducation, mais également avec les élèves et les parents, est l'une des caractéristiques du climat scolaire en plus des conditions d'apprentissage, de la sécurité physique, morale et environnementale des acteurs scolaires, corrélé à un sentiment d'appartenance. De fait, afin d'assurer une certaine cohérence et crédibilité dans les pratiques, du moins dans le cadre institutionnel, même si la liberté pédagogique est présente ; selon Ali, l'ensemble des enseignants s'accordent plus ou moins explicitement sur les règles à mettre en place au sein des classes, au sein de l'école. « Les règles sont à peu près les mêmes d'une classe sur l'autre » (L. 114) afin de garantir une continuité éducative à travers le maintien de certains repères d'un point de vue de la réglementation.

De plus, il n'hésite pas à travailler avec ses collègues de travail dans le cas où l'ouverture des classes peut permettre la progression de certains élèves en rattrapant d'éventuels retards dans l'apprentissage. C'est cette pratique qui lui « tient le plus à cœur » (L. 241) car elle permet de prendre réellement en compte les besoins et les capacités en plus du rythme d'apprentissage de l'élève, afin de travailler au plus près des compétences, des savoirs mais également des difficultés de celui-ci. En conséquence, une cohésion de groupe, le respect et la confiance mutuelle sont déterminants pour l'avènement d'un climat scolaire et d'un climat de classe propice au développement et à

l'épanouissement de tous, aussi bien élèves qu'enseignant. Le partenariat est donc plus ou moins vecteur d'effet motivationnel.

Les parents sont également invités à être acteur de la réussite scolaire de leur enfant à travers l'affirmation des relations enseignants-parents, au-delà des réunions trimestrielles. Leur implication générale auprès des apprentissages scolaires, tant en matière de savoirs et de compétences scolaires que d'un point de vue comportemental, est essentielle. La coéducation est une force. Afin de faire du lien entre la maison et l'école, Ali a mis en place divers outils et événements permettant l'implication des parents. Que ce soit leur mobilisation dans les sorties scolaires hebdomadaires (piscine, bibliothèque, théâtre) ou des événements festifs (cross, carnaval) en tant qu'accompagnateurs garants de la sécurité des élèves auprès des professeurs, ou encore l'ouverture de l'école aux parents à travers des soirées jeux ; le partenariat entre enseignants et parents est souhaitable voire nécessaire pour d'une part partager la responsabilité de la réussite scolaire de l'enfant et d'autre part créer une certaine unité éducative brisant les frontières scolaires. Ainsi, à travers des mots, le système de la fleur ou encore le cahier des 100 jours, Ali tente de communiquer au maximum avec les parents dans le but de valoriser le travail scolaire de leurs enfants. Mais cette communication est également primordiale dans le cas où le comportement, les résultats, l'attitude, l'implication de ces derniers deviennent alarmants ou du moins peuvent constituer un frein dans les résultats scolaires futurs. « On essaye d'identifier le problème pour relancer les choses » (L. 198 à 199) et ainsi, avec l'aide des parents, tenter de résoudre ces problèmes pour permettre à l'enfant d'être à nouveau dans de bonnes conditions pour travailler, s'épanouir et éprouver du plaisir entre les murs de l'école. Notons tout de même que le premier partenaire de la pérennisation du climat scolaire et du climat classe n'est nul autre que l'élève.

Comme nous l'avons vu précédemment, pour être motivé intrinsèquement, l'élève doit être autorisé à être acteur et donc il est nécessaire de lui accorder une certaine autonomie dans les faits. La co-construction, le partenariat, l'instauration d'un contrat didactique, sont autant d'éléments conduisant à l'essor d'un sentiment d'appartenance au groupe classe, à la création et à la cogestion de l'environnement sécurisant de la classe propice au maintien de conditions d'apprentissage saines. L'élève est donc autant acteur, que l'enseignant, du climat scolaire et de l'ambiance générale au sein de sa classe. La question de la formation enseignante sur les questions d'autorité, de gestion de la classe n'a pas été abordé au sein de cet entretien.

L'entretien d'Ali nous a permis d'avoir un aperçu de sa façon de mener sa classe, d'accompagner ses élèves vers la réussite scolaire en prenant plus ou moins en compte la motivation de ceux-ci. Nous allons par la suite, croiser cet entretien à notre grille d'observation¹²³, réalisé le 8 mars 2016, c'est-à-dire deux jours avant l'enregistrement de l'interview.

IV.2.A.2. Grille d'observation des interactions en CE1

Comme nous l'avions expliqué précédemment, l'ensemble des observations a été réalisé en matinée, le mardi. Nous tenions également faire de préférence l'observation et l'entretien durant la même semaine afin de préserver si possible, la dynamique de la semaine et avoir une certaine cohérence entre l'observation et le discours, dans le cas où l'enseignant choisirait une situation plus ou moins proche temporellement. Cependant, le caractère non directif de l'énonciation des situations, n'oblige en aucun cas cette proximité temporelle.

A partir de la lecture de ce tableau d'observation, nous faisons l'hypothèse interprétative que le climat de classe est « bon » mais pas pour tous les élèves et diffère selon la temporalité. Ali adopterait selon nous un style d'enseignant plus contrôlant qu'informant avec un usage plutôt autoritaire de l'autorité bien qu'une autorité éducative soit également visible. En effet, la posture générale du professeur est une posture de domination tant physique (« debout devant les élèves », « se place derrière les élèves, debout » pour les corrections, « gestuelle prononcée des mains, en fronçant les sourcils tout en soutenant le regard de chaque élève », « prise de l'enfant par le bras pour le « jeter » hors de la classe ») qu'oral (« vous êtes des bébés », « je dois hurler pour que vous m'écoutez »). Afin de favoriser l'apprentissage, il supprime chez l'élève tous éléments perturbateurs (« il jette ce que celui-ci a entre les mains (stylos, cahiers) ») et n'hésite pas à faire usage de « la fleur » sanctionnant les comportements indésirables.

L'acte enseigner est un acte impliquant émotionnellement. Durant cette observation, la première partie de la matinée a été plutôt conflictuelle avec la recrudescence des sanctions (« passage dans le rouge », « exclusion de la classe », « privation de récréation partielle ou totale »), de la répression orale des élèves (« tape

¹²³ Annexe 8

sur la table avec une perceuse pour demander le silence en criant « Mais c'est pas vrai ! ») à travers un usage répétitif des avertissements, des sermons et des réprimandes. « L'agressivité à laquelle [...] les enseignants même, se laissent si facilement aller, est toujours une perte d'énergie¹²⁴ » selon André de Peretti (pédagogue et psychosociologue français, artisan de l'émergence des groupes d'approfondissement professionnel) à l'image d'une locomotive bruyante, expulsant sa vapeur, son énergie sans pour autant avancer.

A contrario, durant la seconde partie de la matinée, au sein de la classe régnait une atmosphère de convivialité scolaire guidée par un enseignant motivant, encourageant, accompagnant les élèves dans le processus d'apprentissage. En effet, de par son dynamisme dans les interactions (« oui c'est ça », « Qui d'autre ? »), ainsi que par ses renforcements positifs (« c'est bien », « continu comme ça », « tu vois tu y arrives », « vous êtes capable », « aidez-vous des affiches, elles sont là pour ça »), les élèves semblent être davantage motivé qu'en début de matinée. Ils rigolent ensemble, réalisent les exercices ensemble (« tient la main de l'élève », « accompagne plus les élèves dits en difficulté », « réexplique les consignes ») dans un climat plus serein, plus calme (« voix calme = redire les consignes »), autorisant et conviviale (« tutorat entre les élèves ») propice tant à l'apprentissage qu'à la motivation scolaire (« participation élevée »).

Le climat de classe n'est jamais acquis et définitif. Chaque événement de la vie de la classe, chaque interaction peut influencer sur celui-ci. Néanmoins, en tant qu'acte humain soumis en partie à l'émotion propre à la gestion d'un groupe, l'enseignant se doit de favoriser les comportements motivants (renforcement positif, activité intéressante, travail en groupe, style informant pour l'enseignant), tout en réduisant tant bien que mal les sanctions scolaires pouvant conduire à l'amotivation par le biais des renforcements négatifs voire à la désaffiliation de l'élève au groupe classe. Pour Jason W. Osborne, docteur et expert américain en psychologie sociale et en psychologie de l'éducation, le premier chemin menant vers la violence scolaire n'est nul autre que le chemin de la

¹²⁴ De PERETTI, André, « *Le rôle de l'humour dans la relation pédagogique* », in André de Peretti, *Qu'avons-nous fait du droit à l'éducation ?*, L'Harmattan « Éthique en contextes », 2007, (pp. 135-140), p. 138. [Disponible sur <http://www.cairn.info/qu-avons-nous-fait-du-droit-a-l-education--9782296030923-page-135.htm>]

désaffiliation. En prenant en compte, en observant et en évaluant la motivation de ses élèves par rapport à sa pratique enseignante, à travers une posture réflexive permanente, l'ensemble des enseignants se placerait davantage du côté de l'autorité éducative en délaissant, jours après jours, toutes pratiques autoritaires contre-motivationnelles et inefficaces (la crainte n'est pas le respect) sur le long terme.

IV.2.B. Interview et observation de la pratique enseignante de Béatrice

IV.2.B.1. Analyse de l'entretien

La démarche d'analyse de l'entretien de Béatrice est exactement la même que précédemment pour celui d'Ali. Au sein des tableaux suivants, nous classerons les unités de sens les plus significatives du discours de Béatrice, en fonction de différents thèmes guidés par nos hypothèses de recherche.

L'autoritarisme à travers la soumission des élèves est un frein motivationnel.

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de ligne
Autorité	« Elle peut être considérée comme positive ou bien négative »	Subjectivité	L. 8 ; B2
	« y'avait des situations conflictuelles »	Désaccord organisationnel	L. 17 ; B2
	« faire un conseil des élèves »	Instance de décision collective	L. 24 ; B2
	« Donc eu :h des élèves donc co/ cooptaient »	Coopération pédagogique	L. 30 ; B2
	« et progressivement dans l'année le climat s'est amélioré »	Climat de classe	L. 35 ; B2
	« on ne pouvait pas exiger de lui euh des choses qu'il n'était pas en mesure de donner »	Privilégier en droit	L. 36 à 37 ; B2
	« de me concentrer sur lui et essayer de de le ramener tout doucement au calme »	Accompagnement individualisé	L. 42 à 43 ; B3
	« et puis surtout euh y'a stop, on verra plus tard. Et ça c'est pas facile non plus, d'être en face des élèves et dire non stop, on verra plus tard »	Faire autorité	L. 58 à 59 ; B3
	« dès que tu levais la voix, lui il partait en vrille »	Communication	L. 62 ; B3
	« la notion d'autu- d'autorité là c'est être présent,	Faire et être l'autorité	L. 99 à 101 ; B9

	sans lever la voix tout en gérant et en dirigeant le groupe. Sans que le groupe s'aperçoive enfaite que derrière euh tu les conduis vers quelque choses »	Influence	
	« parce qu'enfaite on s'aperçoit que quand on hausse la voix et enfaite c'est nous qui n'arrivons plus à on on est saturé et nous aussi on a nos limites »	Echec de l'autorité	L. 102 à 103 ; B9
	« gérer le groupe »	Faire autorité	L. 110 à 11 ; B11
	« c'est pas la solution idéale parce que de toute façon, lever la voix c'est euh eu/h moi moi j'me le reproche parfois »	Réflexivité	L. 115 à 116 ; B12
	« on monte la voix, on avance pas plus pour autant »	Inefficacité	L. 123 à 124 ; B13
	« j'pense qu'ça vient d'moi aussi »	Interdépendance dans les relations	L. 137 ; B14

Pour Béatrice, la notion d'autorité est à double tranchant. Elle peut être connotée négativement de par son aspect conflictuel lorsque celle-ci n'est pas reconnue comme étant légitime dans son usage par telle ou telle personne. Or, face aux « situations conflictuelles » (L. 17), du moins dans la situation qu'elle nous relate, Béatrice ne savait pas forcément « comment prendre les choses » (L. 22). « Il est humain de sentir parfois son impuissance et ses limites¹²⁵ », nous le rappelle Jean-Paul Godet, enseignant en analyse transactionnelle et spécialiste des problèmes de relation d'aide et de comportement en milieu scolaire (autorité, motivation, gestion de conflits). Face à cette situation, l'usage de la force n'a pas été retenu par l'enseignante, contrairement à l'élévation de voix pour exiger un comportement adéquat au processus d'apprentissage. Cependant, cette action de tentative de gestion de la classe n'est nullement source de succès (« on monte la voix, on avance pas plus pour autant » L. 123 à 124) mais plus d'aggravation de la situation (« dès que tu levais la voix, lui il partait en vrille » L. 62). Bernard Rey, nous dit que la parole de l'enseignant « sera d'autant plus écoutée qu'elle sera plus rare¹²⁶ ».

Béatrice définit l'autorité comme le fait d'être « présent, sans lever la voix tout en gérant et en dirigeant le groupe » (L. 99 à 100). Faire autorité et être l'autorité, c'est avant tout accompagner les élèves dans leur apprentissage, exercer une influence sur eux sans

¹²⁵ GODET, Jean-Paul, « Autorité, négociation, co-construction, un défi pour l'éducation », op. cit., p. 9

¹²⁶ REY, Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, op. cit., p. 102

que ces derniers s'aperçoivent de cette influence positive et bienveillante. Selon nous, l'autorité de Béatrice est une autorité de type éducatif, relationnelle reposant sur l'expérimentation de la démocratie à l'école à travers entre autres la mise en place d'un « conseil des élèves » (L. 24) se réunissant toutes les semaines. « Progressivement dans l'année le climat s'est amélioré » (L. 35), par l'instauration d'une collaboration entre les élèves mais également entre l'enseignant et ses élèves, au sein de la classe. Loin d'être soumis, les élèves sont invités par Béatrice, à être acteur de leur apprentissage mais également de leur environnement scolaire. En tant que lieu de la démocratie où malgré la dissymétrie des places une parité d'estime était de rigueur au sein de cette classe, l'autonomie des élèves est mise en avant et leur avis était pris en compte dans la gestion de la classe. En effet, au sein des conseils d'élèves, elle « aussi avait une voix et [elle] n'était pas forcément d'accord » (L. 31) avec les élèves. De plus, ce système, cette instance de communication était bénéfique pour l'ensemble des élèves puisqu'elle « permettait à des élèves qui n'avaient pas l'habitude de parler de remettre les choses à leur place » (L. 34 à 35) en s'impliquant dans les décisions collectives et en donnant avant tout leur vision des choses.

Cette autorité dite éducative ou démocratique s'éloigne des décisions arbitraires et autoritaires de l'enseignant en posant la base de son usage sur une relation pédagogique saine et motivante à travers un processus d'autorisation. L'exercice de la citoyenneté mené par Béatrice est une occasion supplémentaire pour la maîtresse, de développer les compétences psychosociales (aptitude à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif dans les relations) de ses élèves. Les pratiques autoritaristes semblent être exclues du discours de la maîtresse contrairement à celles plus démocratiques et éducatives.

Les difficultés de gestion de la classe souvent associées à l'absence de l'autorité pèsent lourd sur la santé physique et mentale des enseignants. « L'autorité « naturelle » est une croyance culpabilisante¹²⁷ » selon Eric Debarbieux. « J'me le reproche parfois » (L. 116), « j pense qu'ça vient d'moi aussi » (L. 137), « je savais pas comment prendre les choses » (L. 22), « là-dessus moi j'ai des progrès à faire » (L. 317) : le discours de Béatrice confirme plus ou moins les propos de Debarbieux.

¹²⁷ DEBARBIEUX, Eric, *Les 10 commandements la violence à l'école*, op. cit.

La répartition du pouvoir décisionnel et la co-construction du cadre et des règles de vie, améliorent l'implication scolaire de l'enfant et le climat de classe.

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de page
Autorisation	« c'est imposé euh quelque chose qui ne se faisait pas là-bas à savoir vram- bah comme ca se fait ici par exemple euh de faire dun conseil des élèves »	Démocratie	L. 23 à 24 ; B2
	« avec la possibilité dd'évoluer dans la classe en fonction de ceinture de comportement uniquement »	Acquisition de compétences et de responsabilité	L. 24 à 25 ; B2
	« des élèves qui validaient les autres élèves »	Evaluation	L. 27 ; B2
	« des élèves co/ cooptaient »	Coopération pédagogique	L. 30 ; B2
	« et progressivement dans l'année le climat s'est amélioré »	Climat de classe	L. 35 ; B2
	« il était moins souvent en crise »	Réceptivité	L. 40 ; B2
	« Et euh finalement ça permet aussi eu ::h de prendre soi-même du recul et d'laisser les élèves un peu régler leurs problèmes tout seul. Pas que ça soit pas tout le temps l'adulte »	Responsabilisation	L. 73 à 74 ; B4
	« ces conseils d'élèves euh a amené certains élèves qui avaient plus de maturité euh du coup à agir sur des temps collectifs où éventuellement l'enseignante est moins disponible »	Partenariat et confiance pédagogique	L. 75 à 77 ; B4
	« on fixe des des sanctions en début d'année avec les élèves »	Cadre institutionnel	L. 262 ; B25
	« ça apporte quoi et ensuite eut est-ce que vous si vous aviez à faire ça vous trouverez ça ju- vous trouveriez ça juste »	Auto confrontation à la loi	L. 280 à 281 ; B29
	« je crois pas qu'il faut laisser tout décider non plus aux élèves »	Autorisation	L. 281 à 282 ; B29
	« c'est bien d'avoir quand même un tru- quelque chose avec les sanctions qui soient claires pour les élèves par rapport à toute l'année. J pense que c'est bien pour- ils ont besoin de repère. »	Cadre institutionnel Repères sécurisants	L. 296 à 298 ; B30

Tout comme Ali, Béatrice co-construit l'ensemble des règles de sa classe avec ses élèves afin de répondre d'une part à une nécessité, à un « besoin de repères » (L. 298)

mais également dans le but de les rendre acteur de la définition voire de l'aménagement de leur cadre de travail. Ce cadre institutionnel reste en vigueur toute l'année et ne subit aucun changement afin de les consolider et ainsi faciliter leur appropriation. Béatrice, à travers ce procédé mais également à travers les conseils d'enfant les autorise donc, les rend responsable de leur climat de classe. De fait, le respect de la règle, permet de garantir la sécurité des élèves tant physique que morale ou psychique.

Etre acteur du cadre institutionnel, être responsable de sa réalisation est potentiellement source de motivation. Il s'agit donc de croire en leur capacité d'organisateur et de juriste. Cette reconnaissance accroît leur motivation intrinsèque de par l'élévation de leur estime de soi, de leur sentiment d'efficacité personnelle et de leur autonomie d'action. Cependant, il ne faut pas laisser les pleins pouvoirs aux élèves, les « laisser tout décider » (L. 282) notamment en matière de sanctions puisque ces derniers sont largement « plus durs » (L. 270 à 271) que les enseignants et n'hésitent pas à évoquer des sanctions que l'enseignante n'y songerait même pas dans ses pratiques éducatives. Une auto confrontation mentale à la loi permet à l'élève d'évaluer la faisabilité des lois énoncées, loin de l'écriture de « 100 lignes » (L. 274) ou encore d'acte empêchant « l'enfant d'être en récréation » (L. 275 à 276). Etablir le cadre institutionnel, les lois, ensemble, c'est passer un contrat plus ou moins implicite stipulant leur ratification et en conséquence leur respect durant toute l'année scolaire, voire au-delà. Cet engagement pérennise le climat scolaire et donc concourt à l'émergence et au maintien d'un climat propice aux apprentissages des élèves mais également de l'enseignement en tant qu'acte professoral. En tant que futur citoyen, le respect de la loi scolaire n'est ni plus ni moins le prolongement du respect de la loi étatique. Il s'agit là de faire du lien, de créer du sens entre l'école et son environnement extérieur ; loin du mythe de l'Ecole fermée, repliée sur lui-même. Au final, la co-construction de la loi s'inscrit réellement dans la pédagogie éducative centrée autour de la démocratie scolaire, de l'expérimentation de la citoyenneté.

Un système de ceinture est garant du comportement de l'enfant. Ainsi, chaque comportement (respect, écoute, soin, etc.) est associé à des droits définis à l'avance. Par conséquent, en fonction du niveau de la ceinture de l'élève, les droits peuvent différer d'un élève à l'autre. Certains élèves peuvent même perdre leurs droits temporairement par la perte de leur ceinture, qu'ils retrouveront après une mesure réparatrice ou un temps de bonne conduite en rapport avec de domaine de la ceinture. Tout comme Ali, l'élaboration du cadre en amont, permet à l'enseignant de sortir de l'arbitraire des sanctions source d'injustice. Plus encore, « c'était des élèves qui validaient les autres

élèves » (L. 27). L'enseignant restant tout de même garant du bon déroulement de ce système. Elle avait « une voix » (L. 31) et pouvait donc démocratiquement participer au conseil, aux décisions en manifestant son désaccord.

Le partage du pouvoir décisionnel, selon Béatrice, favorise la responsabilisation des élèves que ce soit dans les enseignements ou dans la gestion des conflits (« laisser les élèves un peu régler leurs problèmes tout seul » (L. 73 à 74)) entre élèves. L'enseignant, en prenant du recul sur les situations, préservera ainsi un minimum son énergie et sa santé mentale (« très usant nerveusement enfaite » (L. 63)).

Le recours aux punitions et aux sanctions (de manière excessive pour ces dernières) tend à réduire la motivation intrinsèque de l'apprenant.

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de page
Punitions et sanctions scolaires	« exclure l'enfant plutôt au fond de la classe »	Aménagement de l'espace	L. 256 à 257 ; B24
	« elles ne sont pas très lourdes mes punitions »	Punition scolaire	L. 260 ; B25
	« j'pense que mes sanctions n'sont pas p't-être pas assez justement je euh là-dessus j'suis p't-être pas euh + je tiens p't-être pas suffisamment »	Rareté	L. 260 à 262 ; B25
	« tu ne parles pas, tu ne bouges pas, tu as perdu tes droits, t'es dans un cadre, y'a des règles »	Justice	L. 264 ; B25
	« mais j'me dis mais comment ils peuvent donner ça »	Humiliation scolaire	L. 273 à 274 ; B28
	« c'est pas trop c'que j'fais »	Respect mutuelle	L. 276 ; B28
	« Finalement les trois bâtons euh si tu les faisais à chaque fois, on arriverait à 7 »	Respect du cadre institutionnel	L. 285 à 286 ; B29
	« Et là-dessus c'est pas bon non plus parce que le cadre il est défini et si je ne respecte pas le cadre, eux non plus »	Infraction de la règle	L. 286 à 287 ; B29
	« je n'suis pas assez strict »	Faire justice	L. 288 à 289 ; B29
	« les élèves qui ne font jamais euh de choses en dehors du cadre peuvent ne pas comprendre pourquoi lui qui ne respecte pas le cadre, il n'a pas de sanctions »	Injustice	L. 290 à 291 ; B29

	« Et euh donc du coup moi eu bah j'veais pas respecter le cadre aussi »	Déviance scolaire	L. 291 à 292 ; B29
	« tu vas te calmer cinq minutes en laissant la porte ouverte et tu reviens quand t'es prêt »	Réceptivité	L. 299 à 300 ; B30
	« tu vas au fond, sans rien, c'est la chaise où on ne travaille pas et quand tu te sens capable de travailler tu reviens »	Réceptivité et sentiment d'efficacité personnelle	L. 305 à 306 ; B30
	« J'y fais de temps en temps appel mais ils ont pas envi d'aller sur cette chaise »	Exclusion du groupe classe et désaffiliation	L. 306 à 307 ; B30
	« y'a besoin aussi de leur de qu'ils aient des marques tu vois, je pense »	Repères	L. 315 ; B30
	« C'est moi mon problème franchement parce que j'aime pas j'aime pas trop tout c'est conflictuel. C'est pas dans ma nature. »	Faire autorité et valeurs personnelles	L. 315 à 317 ; B30

D'entrée, les notions de punition et de sanction sont utilisées de manière alternative par Béatrice au sein de la même phrase. Cependant, durant tout le reste de son discours, seule la notion de sanction demeure. Béatrice atteste tout de même faire usage de punition mais selon elle, « elles ne sont pas très lourdes » (L. 260). Par exemple, elle refuse toute suppression de la récréation que ce soit partielle ou totale. Notons que la suppression totale de la récréation est un acte interdit au sein des EPLE. En matière de sanction, elle a déjà eu recours à l'exclusion au fond de la classe, sur la chaise « où on ne travaille pas » (L. 306) comme lui avait recommandé un formateur ZEP +. Néanmoins, cette exclusion du groupe est « très très difficile », « très dur pour eux » (L. 314) source de renforcement négatif voire de désaffiliation bien que la sanction ait pour but de favoriser la concentration de l'élève en le coupant des éléments le perturbant.

Béatrice considère qu'elle n'est pas assez stricte dans l'application des sanctions. En effet, comme établie avec les enfants à travers le système de bâton, au bout de trois bâtons l'enfant sera sanctionné par la perte d'un ou de plusieurs droits. Mais en tant qu'acte d'évaluation du comportement subjectif, renforcé par la non-neutralité des appréciations des enseignants en fonction des élèves, elle ne parvient pas toujours à respecter le cadre institutionnalisé. Si l'enseignant, en tant que modèle à suivre, ne respecte pas les règles de la classe, pourquoi les élèves les respecteraient-ils ? La non-

neutralité de l'agir professoral est en conséquence plus ou moins source d'injustice ressentie par l'enfant comme étant un renforcement négatif à son égard. Sa motivation intrinsèque s'en retrouvera diminuée. L'enseignant doit faire autorité et doit appliquer les règles de manière plus ou moins stricte même si ce n'est pas dans sa « nature ». Il en va de la stabilité du climat de classe à un niveau qualitativement correct propice à la dynamique motivationnelle des élèves et du processus d'apprentissage.

Faire usage de son autorité, avoir recours à des punitions et/ou des sanctions n'est pas forcément un acte relevant de la plus grande banalité. Comme nous l'avons vu chez Ali, de multiples conséquences sont à appréhender et à maîtriser avant leur emploi. Béatrice ne les utilise pas de manière excessive dès lors que l'usage de sanction est source de conflit, quand celle-ci n'est pas acceptée par l'élève, la considérant comme étant injuste ou illégitime. « J'aime pas trop tout c'est conflictuel » (L.316). Notons, que l'usage de la sanction pose la primauté de la loi, de la règle comme base de tout acte enseigner. Le règlement de la classe, loin de sanctionner, il autorise.

Les travaux de groupes sont privilégiés aux travaux individuels par les professeurs des écoles dans le but d'instaurer une émulation de classe motivationnelle

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de page
Collaboration scolaire	« on le faisait toutes les semaines même si c'était qu'un quart d'heure on le faisait toutes les semaines, de mettre en place enfaite cette réunion »	Ritualisation	L. 32 à 34 ; B2
	« Donc c'est c'est aussi la capacité la capacité de l'enseignant de de de s'dire bah voilà ma classe est agitée j'avais prévu ça bah tant pis j'arrête et j'passe à autre chose »	Adaptabilité pédagogique	L. 168 à 169 ; B16
	« je trouve que globalement ils sont bien dans l'entraide »	Coopération et travail de groupe	L. 347 ; B34
	« j'pense que ça ça a été ça a été travaillé avant »	Continuité pédagogique	L. 347 à 348 ; B34
	« même la sur-entraide parfois »	Solidarité	L. 348 à 349 ; B34
	« au travail. Bah ça peut-être le travail à deux avec un motivé et l'autre qui n'est pas motivé »	Complémentarité motivationnelle	L. 359 à 360 ; B37
	« ou trouver éventuellement euh un sujet sur lesquels ils aiment travailler »	Faire sens	L. 360 ; B37

	« Enfin tous les tous les, tous s'qu'on apprend au fur et à mesure dans la classe »	Réflexivité	L. 360 à 361 ; B37
	« ou s'qu'on nous a dit ou s'qu'on a lu »	Echange de savoir	L ; 361 à 362 ; B37

Travailler en groupe peut-être plus ou moins motivant pour les élèves. La mise en place d'un conseil d'élèves en tant que travail de groupe par excellence (cogestion, prise de décision en groupe selon les principes démocratiques) avait permis à Béatrice d'améliorer le climat régnant au sein de sa classe. La ritualisation (« toutes les semaines » L. 32) de cette instance décisionnelle et d'échange a permis d'octroyer à tous une part de responsabilité dans son efficacité. Ainsi, en dehors de celle-ci, et toujours dans le but d'améliorer la motivation scolaire, principalement intrinsèque de ses élèves, Béatrice n'hésite pas à mettre en place des travaux en binôme permettant une certaine complémentarité motivationnelle puisque dans ce cas-ci ; un élève motivé aura pour mission implicite de tirer vers le haut la motivation de son camarade. Le fait de travailler en groupe, permet certes le partage et donc d'être coresponsable des risques de l'échec du travail mais également l'avènement d'une certaine émulation (« sentiment qui pousse à faire aussi bien ou mieux qu'un ou plusieurs autres dans diverses activités¹²⁸ » ; du latin *aemulus* signifiant qui cherche à imiter) saine, éloignée d'une compétition scolaire malsaine, et d'un climat de solidarité ou l'entraide voire la « sur-entraide » est quasiment une norme. A l'école, l'élève doit avant tout travailler pour le plaisir que lui procure l'apprentissage, la découverte de nouvelles choses ne donnant pas systématiquement lieu à une évaluation, encore moins si ce feed-back est source de renforcement négatif au lieu d'être une information permettant un progrès futur. Notons tout de même que la compétition est également source de motivation.

Enfin, l'enseignante, afin de travailler au plus près de ce qui motive l'élève, mène des projets ou du moins des pratiques centrées et partant des intérêts propres à l'élève. Inclure les intérêts de l'enfant dans ses pratiques améliore la volonté d'adhésion dans l'activité de ce dernier en créant du sens, en faisant du lien entre ses goûts, ses intérêts, ses préférences et les contraintes scolaires liées à l'apprentissage. Béatrice s'adapte avant tout à son public par rapport au travail de classe : individuellement ou en groupe, cela dépend du temps (« c'est plus simple de travailler le matin parc'qu'ils sont reposés, ils sont disponibles » l. 166), des élèves (travail mieux en groupe ou seul), du type d'activité.

¹²⁸ Emulation (2016). *Larousse*. Récupéré le 1/06/2016 sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/emulation/29029?q=emulation#28907>

L'adaptation pédagogique devient une qualité indéniable dans la gestion de la motivation des élèves, tout comme l'adoption d'une posture réflexive permettant d'appréhender au mieux, jours après jours au sein de sa classe, son public (capacités, besoins, compétences, centres d'intérêt, éléments moteurs de la motivation, éléments néfastes à la motivation).

L'échange de savoirs ou encore de pratiques à travers le partenariat est également une voix à suivre dans la lutte contre l'amotivation scolaire et l'assurance de la mise en place d'un climat scolaire viable pour la réussite scolaire de tous.

Le partenariat et une formation aux questions d'autorité sont nécessaires pour la pérennisation du climat scolaire et de classe

Thème	Unités de sens	Sous-thèmes	Numéros de page
Partenariat et formation professionnelle	« indépendamment des deux premières années ou : tu n'maitrises pas eu :h tes eu :h ton métier »	Faire autorité	L. 9 à 10 ; B2
	« il était moins en crise »	Conseil d'élève et responsabilisation	L. 40 ; B2
	« j'avais pas d'aide j'avais pas d'AVS au départ donc ça a duré quand même pas mal de temps »	Soutien pédagogique	L. 46 à 47 ; B3
	« ça a été plus facile parce que j'ai une AVS qu'est arrivée »		L. 51 ; B3
	« Donc là elle était pas tout le temps dans la classe mais elle était à 50%. Donc il y avait des temps où je pouvais euh relâcher ma vigilance si tu veux. »	Accompagnement individualisé	L. 52 à 54 ; B3
	« on pouvait même pas s'aider l'une l'autre parce qu'on avait chacun dans nos classes des enfin des des élèves qui avaient des difficultés »	Partenariat limité	L. 66 à 67 ; B3
	« l'enseignant est vraiment un un exemple »	Etre un modèle	L. 144 ; B15
	« j'me rend compte que dès que je fais quelque chose, ils essayent de reproduire »	Imitation	L. 145 à 146 ; B15
	« c'est pas évident parce que la faiblesse aussi ça peut être aussi une force pour un enseignant pour euh apporter quelque chose à l'enfant. »	Acte enseigner	L. 157 à 159 ; B15

	« parce que quand tu as un lien affectif qui se créait avec un enfant et que i'sent que tu, bon t'es exigeante mais d'un autre côté tu veux le faire progresser, il accepte. Il accepte beaucoup de situations parc'qu'il sait que qu'on va tous les deux dans le même sens. »	Réussite scolaire	L. 190 à 192 ; B19
	« les parents qui ne s'occupent pas de l'enfant »	Contexte familiale	L. 218 à 219 ; B21
	« j'ai appelé le conseiller pédagogique, j'ai demandé venez voir dans ma classe parc'que là j'ai un problème »	Aide pédagogique	L. 223 à 224 ; B21
	« ça relevé d'un suivi en dehors de l'école »	Partenaire extérieur	L. 236 ; B21
	« j'avais dit au directeur. Il l'a convoqué une fois mais c'était pas la solution. Il aurait fallu qu'on trouve une solution collégiale ou il y ait éventuellement une répartition ou qu'on le mette dans d'autres classes »	Travail d'équipe	L. 245 à 248 ; B23
	« alors il y a autre chose qui nous a été donné par les séances de ZEP PLUS, tu sais formations qu'on a suivies »	Formation professionnelle	L. 300 à 302 ; B30
	« et puis l'enseignant de CM2 va di- va trouver que j'ai pas fait ceci fait cela fait cela parc'que nous notre job, c'est quand même bien de les amener avec certaines compétences de manière à c'que les enseignants qui sont après nous puissent travailler sur déjà un capital développé »	Continuité dans l'apprentissage	L. 369 à 372 ; B38

La situation partagée par Béatrice renvoie à une expérience lointaine datant approximativement de ses débuts dans l'enseignement. Or, selon elle, dans le cadre de la gestion des difficultés scolaires, principalement des difficultés de gestion des comportements déviants, elle manquait « d'expérience » (L. 219). Les compétences professionnelles se construisent au fur et à mesure des expériences, sur le lieu de travail, au sein de la classe. Jours après jours, en adoptant une posture réflexive, Béatrice a pu analyser ses enseignements, ses actions afin de permettre sur le long terme l'évolution des situations non propices au partenariat pédagogique entre enseignants et élèves, le tout au sein d'un climat de classe saine. « Comment faire évoluer la situation » ? (L. 21). « Est-ce que j'aurai dû faire ça ou peut-être que j'aurai pu faire ça autrement » (L. 121 à 122).

« Non c'est pas comme ça que j'avais l'apprendre, j'veais apprendre comme ça » (L. 179 à 180). Etre réflexif est très intéressant selon l'enseignant, mais c'est à la longue une pratique nécessitant du temps, de la rigueur (tenir un cahier du jour) et très fatigante mentalement. Etre réflexif c'est permettre sa propre progression en acceptant ses limites et ses faiblesses (« vous pouvez rien, c'est pas possible, là ça dépasse ça dépasse votre possibilité » L. 234 à 235, « être parfait, après on arrive à rien » L. 202)), sa part d'humanité dans les relations scolaires, tout en essayant de diminuer continuellement leur poids dans l'acte enseigner.

Les élèves en tant que partenaires privilégiés, co-constructeurs et garants de la qualité du climat régnant au sein de la classe, au côté de leur professeur, sont amenés à jouer leur rôle d'élève. L'élaboration d'une relation pédagogique saine, autorisante est un premier pas vers la réussite scolaire de chaque élève. En effet, le lien affectif s'établissant entre l'enseignante et ses élèves est une force émotionnelle et motivationnelle puissante, favorisant l'adhésion de l'enfant à la relation et éventuellement aux activités puisqu' « on va tous les deux dans le même sens » (L. 192). A travers ce partenariat de classe, un engagement plus ou moins explicite s'énonce : l'accompagnement vers la réussite pour l'un (« ils ont besoin qu'on les aide » L. 343), l'adhésion aux activités permettant cette réussite pour l'autre (« il accepte » L. 191 différent de « il s'butait et mettait tout en l'air » L. 228). Béatrice, au-delà de ses actions formelles, influence également l'agir des élèves à travers des actions informelles telles que le fait de vérifier une définition ou l'orthographe d'un mot dans le dictionnaire. Loin d'être « omniscient » (L. 147), l'enseignante apprend tous les jours aux côtés de ses élèves. « L'enseignant est vraiment un exemple » (L. 144) de l'adulte apprenant.

Face aux difficultés du métier, Béatrice a pu compter sur l'arrivée d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) pour l'aider dans la gestion d'un enfant ayant des troubles autistiques. Ce partenaire lui permettait de se concentrer davantage sur son enseignement que sur « la surveillance permanente » (L. 50) de cet élève. L'AVS accompagnait individuellement cet enfant et l'aidait à se contrôler, à canaliser ses troubles, permettant de surcroît le repos tant mental que physique de Béatrice. De plus, le travail d'équipe, dans le cadre de cette situation face aux troubles autistiques, était peu envisageable dans la mesure où la collègue de Béatrice était dans un cas presque similaire, du moins devait faire face à des élèves dits « difficiles » au sein de sa classe, ne lui permettant pas de s'absenter. Mais, il est essentiel de ne pas rester enfermé entre les murs de sa classe en s'obstinant à vouloir absolument résoudre les problèmes seuls. Que ce soit le directeur,

les collègues de travail ou encore le conseiller pédagogique : tous sont des appuis vers la résolution des problèmes et des difficultés d'apprentissage. Nous rappelons que la qualité des relations professionnelles est une des critères favorisant le climat scolaire. Le travail d'équipe semble donc être souhaitable pour aboutir à une « solution collégiale » (L. 247 à 248).

L'école se doit d'impliquer les parents au sein de l'éducation des enfants. La coéducation avec les parents est occultée du discours de Béatrice. Cependant, elle nous fait remarquer que l'attention portée à l'enfant et à ses apprentissages est une condition préalable pour l'émergence d'un comportement viable à l'apprentissage, non parasité par les aléas de son quotidien (« les parents qui divorcent, les parents qui ne s'occupent pas de l'enfant » L. 218 à 219). Une coéducation plus ou moins implicite, faisant du lien entre la maison et l'école puisque ces deux mondes sont interdépendants, est la garantie d'une meilleure gestion des comportements : faire du sens, créer du lien, mais également développer une capacité à se détacher émotionnellement des sources d'amotivation, des éléments parasites du quotidien. Ainsi, la communauté éducative est appelée à faire appel à divers partenaires extérieurs (orthophoniste, psychologue, etc.) mobilisables tant dans la résolution des difficultés scolaires que dans le cadre d'un partenariat éducatif, ouvrant l'école sur son extérieur.

Enfin, la formation professionnelle permet à Béatrice d'apprendre à gérer plus efficacement sa classe. Faire autorité, être l'autorité, avoir de l'autorité ; ça s'apprend et ça ne relève donc pas de l'instinct, d'un caractère inné chez l'Homme. Elle a donc pu bénéficier de l'intervention des formateurs Zones d'Education Prioritaire ⁺, lui offrant divers conseils pédagogiques en matières de pratiques éducatives ou encore la mise en place de sanctions éducatives par l'aménagement d'un lieu destiné à la remobilisation mentale. Or, dans le cas où Béatrice n'avait pas d'expérience et ne savait pas forcément comment agir face aux imprévus de l'acte enseignant, nous faisons l'hypothèse interprétative qu'elle n'avait pas forcément suivie de formation ou d'enseignement dans son cursus universitaire, abordant les questions d'autorité.

En conclusion, la cohésion du groupe classe, soumise au respect et à la confiance mutuelle, est déterminante pour l'avènement d'un climat scolaire et d'un climat de classe propice au développement et à l'épanouissement de tous, aussi bien les élèves que l'enseignant. Le partenariat est donc plus ou moins vecteur d'effet motivationnel.

L'entretien de Béatrice nous a permis d'avoir un aperçu de sa façon de mener sa classe, d'accompagner ses élèves vers la réussite scolaire en prenant plus ou moins en compte la motivation de ceux-ci. Nous allons par la suite, croiser cet entretien à notre grille d'observation¹²⁹, réalisé le 26 avril 2016, c'est-à-dire le même jour que l'enregistrement de l'interview.

IV.2.B.2. Grille d'observation des interactions en CMI

A partir de la lecture de ce tableau d'observation, nous faisons l'hypothèse interprétative de la mise en place d'un climat relativement autorisante et motivante pour l'ensemble des élèves. En effet, nous avons pu observer au sein de la classe ce jour-là, la qualité des échanges mis en place par Béatrice. Elle fait autorité avant tout à travers cette relation chargée de bienveillance éducative. Tout d'abord, à travers son positionnement, elle se met au niveau de l'élève (« s'accroupit ») pour être au plus près de lui dans son travail, à travers un véritable accompagnement personnalisé. Le fait de se tenir également sur le côté des élèves, les laissant face à face avec le savoir, avec le tableau, nous conforte dans l'idée symbolique d'un accompagnement à l'apprentissage, de la découverte et de la construction des savoirs par l'élève, en posant l'enseignant comme simple moyen d'accès à ceux-ci. En tant que personne ressource, la maîtresse est sollicitée fréquemment pour apporter une aide permettant le franchissement d'un obstacle cognitif. Malgré la dissymétrie des places imposée par l'acte éducatif (« debout derrière lui »), la parité d'estime est de mise (« légèrement sur le côté pour se voir ») au sein de cette relation enseignants-enseignés. Loin d'une posture autoritaire (« s'il vous plaît », « je suis désolée »), c'est une autorité éducative et démocratique qui semble être au cœur des pratiques de Béatrice.

Elle travaille au plus près des difficultés des élèves. Partant des intérêts propres aux élèves, elle propose des activités éducatives source de motivation intrinsèque. En effet, en plus de favoriser la collaboration entre les élèves à travers la réalisation d'un exposé, Béatrice les incite à partir de ce qui les tient à cœur, les motive, ce qu'ils aimeraient trouver en s'appropriant le thème et le sujet de leur exposé (Lionel Messi, le club de foot du FC Bayern de Munich, le Portugal, la pierre de Jade, les baleines, le Triangle des Bermudes). Il s'agit avant tout d'apprendre autrement en s'appropriant un

¹²⁹ Annexe 9

outil de recherche tout en étant motivé dans un projet dont ils sont acteurs. Travailler en groupe selon Béatrice permettrait de tirer vers le haut la motivation de certains chez qui elle est en baisse.

De plus, constamment, l'enseignante renforce positivement l'ensemble de ses élèves en évaluant positivement les résultats mais également les efforts de chacun : « Je suis contente de ton travail. Je te félicite. ». Or, la motivation extrinsèque est une fonction croissante du renforcement positif. En conséquence, les échanges verbaux et non verbaux accroissent la motivation extrinsèque voire intrinsèque et peuvent donc ainsi prétendre à l'amélioration des performances scolaires des élèves. A l'inverse, les renforcements négatifs (punition, sanction à outrance, réprimande) conduisent à l'amotivation, à la résignation apprise.

Au sein de sa classe, durant cette observation, Béatrice a mentionné la possibilité de faire usage de punitions sans pour autant mettre en application ses éventuelles menaces. Néanmoins, elle a eu tout de même recours à des sanctions que nous jugeons éducatives dans la mesure où elles sont prévues dans les règles de la classe, connues par tous les élèves, contrairement à ses sermons et réprimandes. Ainsi, au bout de trois remarques, certains élèves ont vu leur droit se faire retirer. De plus, le fait d'écarter un élève du groupe avait pour finalité, non pas la désaffiliation, la coupure de tout lien avec le groupe classe, mais plus dans le but de permettre la remobilisation de celui-ci dans le processus d'apprentissage. « Il n'est pas possible de travailler dans ces conditions. » L'usage de sanctions peut constamment être accompagné de son lot d'imprévus tel que la violence scolaire ou le recul de la motivation par exemple. Il est donc essentiel, de co-construire avec l'ensemble de la classe le cadre institutionnel dans le but d'exclure tout sentiment d'injustice malgré que l'acte enseignant, loin d'être neutre soit soumis à l'affectif.

Accompagner les élèves à la réussite, c'est croire en eux. Des liens se tissent inévitablement entre les élèves et l'enseignant. Or, en observant les pratiques enseignantes de Béatrice, tout en faisant du lien avec son entretien, nous pouvons affirmer que Béatrice est motivée dans son rôle d'enseignant et qu'elle mobilise quasi 100 % de son énergie, de son temps, de ses moyens pour faire réussir les élèves coûte que coûte (« j'avais trop tendance à prendre les choses à cœur et parfois même personnaliser », « le lien affectif est un plus », « je voulais absolument le faire réussir à lire. Je me suis acharnée là-dessus », « je passais même parfois mon dimanche après-midi à préparer ma classe », « j'me dis non c'est un échec je veux y arriver »). Pour travailler au mieux et

varier les supports pédagogiques, Béatrice n'hésite pas à investir personnellement en matériels scolaires allant des simples pots de peinture aux ordinateurs de bureau.

Enfin, concernant l'acte enseigner en elle-même, Béatrice s'efforce d'expliquer l'ensemble des exercices aux élèves, s'assurant que tous ont compris avant de les laisser en autonomie dans leur réalisation. Elle accompagne par la suite la minorité des élèves n'ayant pas compris, tout en s'assurant de la bonne direction du côté des réponses en circulant entre les rangées de tables. De plus, par rapport à un élève arrivé en cours d'année, ne maîtrisant pas forcément la langue française et ses codes à l'écrit ; un partenariat avec l'enseignante de la classe de CE1 a été entrepris dans le but de rattraper sur des temps aménagés, au sein de cette nouvelle classe temporaire, les retards propres à cet élève.

D'une nature calme, Béatrice construit et pérennise le climat de sa classe à travers ses diverses actions jouant sur la motivation des élèves. Une certaine proximité avec la maîtresse améliore le climat général de la classe centré autour d'une relation pédagogique autorisante source d'enthousiasme et de plaisir au sein des relations d'apprentissage. Etre l'autorité, faire autorité, c'est avant tout respecter le besoin d'autonomie tout en renforçant l'estime de soi des élèves.

IV.2.C. Regard croisé des pratiques enseignants

Bien qu'en matière de pratiques enseignantes, Ali et Béatrice semblent adopter des styles différents, l'un plutôt contrôlant, l'autre plus informant ; tous deux se mobilisent dans l'accompagnement de leurs élèves vers la réussite. Que ce soit à travers la mise en place de projets pédagogiques ou d'activités prenant en compte les intérêts de chacun ; les enseignants prennent plus ou moins en comptes la motivation des élèves ou du moins s'efforcent de l'améliorer par un processus d'autorisation et de responsabilisation permettant l'appropriation du processus d'apprentissage par les enfants, en les rendant acteurs du savoir scolaire. Ce partenariat avec les élèves, peut être renforcé par la coéducation avec les familles ou les partenaires extérieurs mais également avec les collègues de travail. L'ouverture des grilles scolaires ou des portes de la classe, permet de créer du sens pour les élèves en créant des liens entre le monde extérieur (quartier, maison, internet) et le monde scolaire. Contrairement à Béatrice, qui du moins ne l'évoque pas, Ali fait appel et communique énormément avec les parents des élèves dans le but de valoriser le comportement à l'école ou encore les résultats de ces derniers.

Cependant, prendre en compte la motivation des élèves, c'est également être conscient de son évolution induite par les actions et la relation pédagogique. Bien qu'étant contre pédagogique, voire source d'humiliation scolaire ; les punitions telles que la suppression totale de la récréation furent utilisées par Ali contrairement à Béatrice qui ne reste qu'au stade de la menace, tout autant contre pédagogique et source de discrédit par leur non-application. En revanche, les deux enseignants utilisent lorsque c'est nécessaire, en adéquation avec les règles de la classe, des sanctions de type éducatif permettant aux élèves de se concentrer dans leur activité. Ceux-ci peuvent être plus ou moins accompagnés de renforcement positif (motivation extrinsèque) ou négatif (amotivation). Impliqués tout autant que les enfants dans le processus d'apprentissage, ils encouragent et félicitent continuellement les résultats et les efforts des élèves. Néanmoins, cette forte implication corrélée à une volonté de réussir dans leur mission, peut conduire chaque enseignant, ici principalement Ali, à des débordements émotionnelles (« mais c'est pas vrai ! », « je dois hurler pour que vous m'écoutez ») conduisant à des réprimandes, à des actes impulsifs et autoritaires (jeter les affaires des élèves voire l'élève lui-même hors de la classe). Le lien affectif est une force favorisant l'adhésion des élèves à la relation pédagogique et donc aux activités d'apprentissage, mais elle peut vite devenir néfaste dès lors qu'elle s'apparente à un renforcement négatif, non motivationnel, pouvant conduire à une rupture de la relation enseignants-enseignés.

En l'absence de rapport sur les résultats scolaires des enfants, nous ne pouvons pas aborder les questions de performance scolaire en lien avec la motivation des élèves. Toutefois, compte tenu de l'enthousiasme général régnant au sein des deux classes, le climat de classe semble être assez motivant pour être source d'apprentissage. En conséquence, une posture réflexive de la part de chaque enseignant, l'expérimentation de l'acte enseignant au fil de l'année auprès d'un public défini, permet la prise en compte et l'évaluation de la motivation des élèves la plus fine possible concourant à une adaptation pédagogique optimale d'un point de vue des activités pédagogiques. Pour travailler au plus près des difficultés scolaires et tenter de les résoudre ou du moins les atténuer, l'enseignant se doit de développer des capacités d'observation, d'écoute associées à une certaine réciprocité dans les relations tout en étant réflexif par rapport à son agir et ses actions afin de réaffirmer les motivations tant intrinsèques qu'extrinsèques des élèves. La motivation est une condition préalable menant à la réussite scolaire.

IV.3. Réflexivité sur notre travail de recherche

A travers cette dernière partie, constituant la boucle finale de notre mémoire de recherche, nous adopterons une posture réflexive nous permettant d'apprécier et d'évaluer, du moins d'avoir un regard critique sur nos actions antérieures. Après avoir analysé, l'ensemble de nos données recueillies puis confronté celui-ci aux concepts que nous avons retenus ; il est grand temps de valider ou non nos hypothèses de recherche. Ensuite, nous présenterons l'apport réciproque de la réalisation de cette recherche tant sur notre métier que sur nous-mêmes, d'un point de vue général.

IV.3.A. Retour sur nos hypothèses de recherche

Du fait de la faiblesse quantitative de notre population de recherche, il sera difficile d'établir une conclusion, une validation stricte des hypothèses de recherche. En effet, étant biaisé quantitativement, nos résultats ne font pas la prétention d'aboutir à une conclusion générale et irrémédiable, mais avant tout de vérifier en pratique, selon un contexte spatio-temporel bien défini, les différents concepts et/ou théories énoncées par des experts dans le domaine des sciences de l'éducation. Nos conclusions seront donc en principe valable par rapport à nos interviewés, mais pourront hypothétiquement s'appliquer dans un autre contexte, avec différents enseignants.

Hypothèse 1 : L'autoritarisme à travers la soumission des élèves est un frein motivationnel.

L'autorité est nécessaire au sein de l'acte éducatif, bien qu'étant jamais acquise pour de bon. Elle permet de créer un lien entre le détenteur de savoir et l'apprenant. Cependant, il existe plusieurs styles d'enseignant, plusieurs usages de l'autorité. Selon les expériences d'Ali et de Béatrice, **nous pouvons affirmer que l'autoritarisme est un frein à la motivation des élèves à travers l'instauration d'une relation non d'obéissance mais de soumission.**

L'autoritarisme, chez Ali, conduit à l'émergence de stratégie de fuite conduisant à une réduction de l'implication dans le processus d'apprentissage (« Ne veulent pas répondre », « moi je ne parlerai pas, je ne dirai rien, je n'entrerai pas dans ce jeu »). Or, nous interpréterons ce recul d'implication, de volonté d'agir au sein de la classe, par une réduction de la motivation notamment intrinsèque. La soumission des élèves et donc la

réduction et la non-prise en compte de leur besoin d'autonomie est sans nul doute, selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, un frein motivationnel. De plus, selon Béatrice, ce type d'autorité relevant principalement d'un rapport de forces entre dominant et dominé, peut-être source de conflits, non propices à l'apprentissage.

Hypothèse 2 : La répartition du pouvoir décisionnel et la co-construction du cadre et des règles de vie, améliorent l'implication scolaire de l'enfant et le climat de classe.

La co-construction du cadre et des règles de vie est l'une des premières actions de l'enseignant, en début d'année scolaire. L'acceptation de la perte d'une partie de ses pouvoirs par l'enseignant, a pour but de rendre l'élève acteur et responsable de son cadre institutionnel. Les élèves sont donc incités voire obligés de participer à cette construction puisque l'enseignant, du moins Ali ou Béatrice, n'imposent pas leur vision, leurs règles malgré qu'ils disposent tout de même d'un droit de veto sur la promulgation de certaines règles qu'ils jugeraient irrecevables car non éducatives. Enseigner, c'est également « collaborer avec l'élève sans imposer notre pouvoir mais aussi sans renoncer à notre rôle d'accompagnateur¹³⁰ ». Notons tout de même, que comme toutes pratiques de groupe, certains élèves plus réservés peuvent être exclus de cette production. Il est du devoir de l'enseignant d'impliquer tous les enfants dans cette pratique.

La pérennisation du climat de classe peut passer par le partage du pouvoir décisionnel de l'enseignant. La mise en place d'un conseil d'élèves, à la manière de Béatrice, a par exemple permis l'amélioration du climat de la classe et de l'implication de tous les élèves dans la vie de la classe, notamment pour ce qui est de la gestion de conflits. Etre acteur, c'est être autorisé à agir selon un certain degré d'autonomie, loin de la soumission,

Nous pouvons donc confirmer notre deuxième hypothèse de recherche, tout en relativisant l'implication de l'ensemble des élèves puisque certains élèves peuvent demeurer « spectateur » au sein de la classe.

¹³⁰ KOSTOVA, Maria, « *Quelles possibilités pour rendre l'école plus accueillante ?* », in André de Peretti, *Qu'avons-nous fait du droit à l'éducation ?*, L'Harmattan « Éthique en contextes », 2007, (pp. 85-92), p. 88. [Disponible sur <http://www.cairn.info/qu-avons-nous-fait-du-droit-a-l-education--9782296030923-page-85.htm>]

Hypothèse 3 : Le recours aux punitions et aux sanctions (de manière excessive pour ces dernières) tend à réduire la motivation intrinsèque de l'apprenant.

La punition ou la sanction scolaire peut constituer une entrave à l'agir de l'élève, jugé non conforme au cadre scolaire, clairement défini par le personnel éducatif en collaboration avec les enfants. Or, la contrainte est source de recul de la motivation intrinsèque comme nous l'avons vu au sein de notre partie conceptuelle. Cependant, par le biais de ses entretiens et de ses observations, notre troisième hypothèse ne semble pas être confirmée. D'une part, malgré l'usage de punition ou de sanction au sein des classes d'Ali ou encore de Béatrice, l'implication générale reste relativement propice aux apprentissages. Ali nous disait que les élèves acceptaient la sanction ou la punition du fait que celles-ci soient dictées par l'enseignant : « si le maître l'a dit c'est que ça doit être ça ». Loin de contester la décision, ils acceptent celle-ci ainsi que l'explication qui s'y rattache. Cependant, le recul de la motivation intrinsèque dû à l'usage d'une punition et/ou sanction peut tout de même être présent dans le contexte scolaire, sans pour autant être significatif selon Ali (« cas infimes »).

Au sein de la classe de Béatrice, les punitions semblent être inexistantes selon l'entretien ou encore nos observations. Contrairement à elles, les sanctions sont présentes et sont définies à l'avance. Ses sanctions peuvent être source de mal-être chez l'enfant (« très dur pour eux »). Néanmoins, ce mal-être est temporaire. La sanction n'est donc pas une fin en soi mais un nouveau départ relationnel (procédure de réparation au sein des sanctions éducatives). De plus, selon Béatrice, l'enfant vit principalement l'instant présent contrairement à l'adulte (« on calque sa façon d'être d'adulte sur l'enfant alors qu'il vit dans l'instant et il oublie plein de choses »). Ainsi, l'usage de sanction peut conduire certes à une réduction de la motivation, plus ou moins intrinsèque, sans pour autant être une relation de causalité. Etant donné que notre recherche ne s'inscrit pas sur le long terme, il est difficile d'appréhender l'impact des punitions et sanctions sur une temporalité plus longue.

Toutefois, ayant été présent au sein de cette école depuis le mois de septembre dernier et d'après nos observations, la baisse de la motivation de l'élève à la suite d'une sanction ou d'une punition est temporaire même lorsque celles-ci sont administrées de manière assez répétitives, par rapport à une minorité d'élèves. Nous faisons l'hypothèse interprétative, qu'en tant qu'activité relationnelle forte, l'enfant se remobilise davantage dans le but de ne pas perdre l'affection que l'enseignant lui porte, ne pas rompre ce lien scolaire plus ou moins cher à ses yeux. L'enfant travaille certes en partie pour les parents

voire pour lui-même, mais principalement pour gagner la reconnaissance et l'estime de son professeur. Cependant, plus il évoluera dans sa scolarité, moins il se remobilisera dès lors que le lien avec l'enseignant ne sera plus cher à ses yeux, l'assimilant à n'importe quels autres liens dans lequel il serait partie prenante (priorisation des liens affectifs)

Nous décidons donc d'infirmer l'hypothèse de recherche 3.

Hypothèse 4 : Les travaux de groupes sont privilégiés aux travaux individuels par les professeurs des écoles dans le but d'instaurer une émulation de classe motivationnelle.

L'enseignant en tant qu'agent au service de l'Etat, se doit de partager et d'animer les valeurs de la République. Afin de travailler autour de la fraternité, mais avant tout dans le but de faire vivre et d'animer le vivre-ensemble, les enseignants privilégieront les travaux ou projets de groupe. La motivation intrinsèque, guidée par le plaisir procuré par l'activité, peut être portée par la coopération scolaire. En effet, travailler avec ses camarades est davantage plus motivant que le fait de travailler seul. Dans le cadre du projet des 100 jours, lancé par Ali, l'exercice individuel nécessitant le regroupement de 100 objets d'une même famille a été réalisé à peine par 10 élèves contrairement aux défis en groupe où l'ensemble des élèves était acteur et motivé.

Faire un exercice ou un projet en groupe, c'est avant tout développer des capacités communicationnelles au sein des relations. Ainsi, les échanges entre les élèves sont plus ou moins motivants, tout en favorisant les échanges de savoirs ou encore d'intérêts, en plus d'offrir aux acteurs une certaine complémentarité en matière de compétence. En vue de nos observations, les activités individuelles sont minoritaires au sein de ces deux classes. **Notre quatrième hypothèse de recherche est validée en vue des entretiens et des observations.**

Hypothèse 5 : Le partenariat et une formation aux questions d'autorité sont nécessaires pour la pérennisation du climat scolaire et de classe

Le partenariat est inhérent au métier de l'éducation afin d'assurer une certaine cohérence dans les pratiques et dans les discours. En effet, l'enseignant doit collaborer avec ses collègues afin d'offrir un cadre scolaire sécurisant et motivant. Ainsi, au niveau des règles de la classe, une certaine proximité est admise permettant une continuité éducative efficiente dans le cadre d'un passage d'une classe à une autre. De plus, loin d'être repliée sur elle-même, la classe est susceptible d'accueillir des élèves en fonction

de leur besoin éducatif, notamment afin de réduire, de compenser les éventuels retards et difficultés scolaires, vécus comme une véritable violence scolaire pour certains. Ce partenariat, chargé en bienveillance et en complémentarité, permet de mieux gérer les difficultés scolaires, source en partie d'un climat scolaire et de classe non saine. De plus, dans le cadre de l'instauration des « messages clairs », dans le but de rendre les élèves autonomes d'un point de vue de la gestion des conflits, une certaine confiance en l'élève est clairement énoncée : avoir confiance en eux pour avoir moins recours à l'adulte.

Une certaine coéducation, tant avec les parents pour faire du lien entre la maison et l'école, qu'avec des intervenants extérieurs permettant l'ouverture de l'école sur son environnement ; semble être nécessaire afin de créer du sens dans les apprentissages de l'enfant et ainsi accroître son implication et sa motivation au sein de ceux-ci. Or, non seulement présent dans le cadre de l'éducation de l'enfant ; des intervenants extérieurs peuvent aider à l'aménagement d'un « bon » climat scolaire. En effet, tout au long de leur vie d'enseignant, voire au-delà, l'enseignant est incité à suivre éventuellement des formations professionnelles lui permettant de gagner en efficacité pour ce qui est de la gestion au sein de sa classe : formation à la gestion de conflits, à la gestion émotionnelle (formation Vittoz), à la gestion de la classe.

De ce partenariat pédagogique et éducatif naît une véritable cohésion éducative au sein de la communauté éducative régie par le respect et la confiance mutuelle.

L'hypothèse de recherche 5 peut être donc validée dans la mesure où certaines formations et un partenariat efficace permettent l'amélioration du climat scolaire.

L'analyse de nos données, nous a permis de valider quatre hypothèses (1, 2, 4 et 5) sur les cinq énoncées. Cependant, l'ajout de données supplémentaires tant qualitatives que quantitatives, pourrait étayer nos conclusions ou au contraire les remettre en question. Nous tenons tout de même à soutenir notre argumentation et nos conclusions, sans pour autant statuer sur des résultats définitifs et absolus compte tenu des divers angles d'entrées, des diverses voies empruntables pour cerner la question de la motivation entre les murs de l'institution scolaire. Ce travail de recherche n'est qu'à l'étape de simple balbutiement, prenant appui sur une multitude de travaux déjà conséquente et espérant inspirer ou du moins intégrer les travaux ultérieurs, s'inscrivant dans la continuité du notre. Entre passé, présent et futur, au sein de l'Ecole moderne, nous posons notre pierre à l'édifice érigé pour la résolution des difficultés d'apprentissage sous le prisme de la motivation scolaire.

IV.3.B. Travail de recherche : outil réflexif et constructif d'un agir professionnel

La première question que je pourrai me poser c'est pourquoi j'ai choisi ce sujet ? qu'est-ce que qui m'a motivé dans ce thème ? Ce genre de question reste plus ou moins flou aux acteurs, revendiquant une simple attirance (« j'aime bien ») de la notion de motivation. A travers ce mémoire de recherche, je voulais aborder la notion de la motivation afin de ratisser ce vaste champ tout d'abord pour ensuite offrir une base plus ou moins solide pour un enseignement de qualité. La prise en compte de la motivation scolaire est un préalable pour la réussite des élèves. Or, cette dernière dispose de tout un panel d'action pour son émergence, son maintien, son amélioration.

On se souvient tous d'une ou de deux professeurs qui sortaient du lot de par son charisme ou encore son enseignement dynamique qui nous faisait au final aimer sa discipline. « Il existe un plaisir d'enseigner, une joie d'enseigner comme il y a une joie d'apprendre, de connaître.¹³¹ » Etant motivé dans cette discipline, l'enseignant nous motivait à son tour dans les enseignements propres à cette matière. C'est sans doute grâce ou à cause de ça, que j'ai continué dans le domaine de l'économie, indépendamment d'une réelle orientation réfléchie. Cependant, cette motivation pour la matière enseignée, tend à diminuer au fur et à mesure que les souvenirs motivationnels inscrits par ces professeurs s'estompent peu à peu au fil de mon cursus universitaire. Au côté de 400 autres étudiants, j'étais moins renforcé positivement, moins encouragé par les professeurs contrairement à mon petit lycée, dans le Cher. L'intérêt pour le savoir propre à l'économie s'estompe au profit de ceux relatifs aux sciences de l'éducation. Pourquoi je suis à nouveau motivé ? Tout simplement parce que je suis à nouveau autorisé par mes professeurs à être entièrement acteur et responsable de mon apprentissage, notamment à travers des synthèses intégratives ou encore l'élaboration de ce mémoire de recherche, me rappelant avec une certaine nostalgie l'exercice des travaux personnels encadrés (T.P.E), de l'époque du lycée. En conséquence, chaque chercheur, chaque enseignant, doit prendre en compte les éléments motivationnels et contre motivationnels de son expérience scolaire ou universitaire tout en s'ouvrant à d'autres possibilités par le biais de lecture, de partage d'expérience, de formation, afin d'accompagner la motivation des élèves dans le processus d'apprentissage. Ce qui nous a motivé peut constituer une piste de résolution de l'amotivation voire du décrochage ou de l'abandon scolaire.

¹³¹ De PERETTI, André, « Le rôle de l'humour dans la relation pédagogique », op. cit., p. 139

L'enseignant se doit de développer une certaine capacité à motiver, à fédérer un groupe derrière l'apprentissage et non derrière lui. Néanmoins, accompagner à la réussite est un engagement difficile, dont le résultat est perpétuellement soumis à l'incertitude. Selon ma volonté, ce mémoire de recherche se veut être une ressource, en plus de tant d'autres, pouvant permettre aux professionnels de l'éducation tout comme n'importe quel professionnel ou non s'intéressant à la question portant sur les motivations, d'améliorer voire de contrôler (à défaut, de les connaître) au maximum les variables motivationnelles de la réussite scolaire. Les connaître dans le but de les maîtriser, c'est avant tout accroître les probabilités de réussite de nos actions enseignantes et donc de la réussite scolaire de chaque élève. Toutefois, cet exercice se complexifie et devient de moins en moins efficient du fait que le nombre d'élève par classe ne cesse de croître au fil des années. Or, les sources motivationnelles diffèrent d'un élève à l'autre, contraignant le maître à être de plus en plus réflexif afin de prendre en compte à travers une pédagogie différenciée l'hétérogénéité des attentes, des besoins, des capacités mais avant tout des motivations de son public. Le métier de professeur des écoles n'est pas de tout repos et les conditions de travail sont amenées à se dégrader si nous ne faisons rien...

Je cherche à apporter ma contribution à l'exercice de la prise en compte de la motivation scolaire en tant qu'élément non inné chez l'enfant, mais davantage construit par l'enseignant à partir d'outils, de pratiques, de l'environnement mis en place au sein de la classe. Ainsi, une relation régie par la bienveillance, le respect et la confiance mutuelle, une relation enseignants-enseignés aidante, autorisante et non autoritaire sera source de motivation chez l'élève et par conséquent de son adhésion aux enseignements guidés par le plaisir que ceux-ci lui apportent. L'Ecole tout comme l'apprentissage doit avant tout procurer du plaisir et non de l'anxiété scolaire. Il ne s'agit plus de gaver les élèves de connaissances mais davantage les faire aimer celles-ci. Agir sur la motivation de l'élève, permet d'accroître son implication, son engagement ainsi que sa persistance dans cet engagement, dans cette relation. L'amélioration des conditions d'apprentissage, par une meilleure gestion et organisation des situations de classe, permettra aux professeurs des écoles d'être plus efficace à moindre effort déployé puisque les élèves sont appelés à devenir, à être leurs partenaires privilégiés en étant avant tout acteur du processus d'apprentissage, en posant l'enseignant comme une ressource, un moyen pour acquérir ces savoirs et ces compétences.

Dans le cadre de l'élaboration de ce mémoire de recherche, je suis assez satisfait du travail que j'ai effectué malgré que certains axes restent à améliorer. En effet, la

position de chercheur est fort appréciable de par son autonomie certes mais plus encore de par la rigueur qu'elle impose m'obligeant à sortir plus ou moins de mon statut d'étudiant, de m'éloigner de mes représentations afin d'être le plus objectif possible. De plus, pouvoir aller et agir sur le terrain, en confrontant celui-ci à mes concepts et mes hypothèses de recherche est un luxe que j'ai pu m'offrir dès le master 1, contrairement à certains masters où l'élaboration d'un mémoire de recherche ne débute qu'en deuxième année. Cette expérience est donc forte enrichissante pour moi. Cependant, des éléments manquent grandement selon moi dans mon travail de recherche. En effet, il est regrettable de ne pas avoir eu l'opportunité de donner la parole aux élèves afin de recueillir leurs ressentis, leur avis sur la relation pédagogique en tant que premiers concernés. L'observation m'a permis d'avoir un aperçu de la relation, mais celui-ci reste du domaine de l'interprétation si nous ne donnons pas la parole aux élèves. Ainsi mes questionnaires¹³² ne me permettront pas de confronter les regards des enseignants et des élèves sur la pratique enseignante.

De plus, des progrès restent à faire dans la pratique de l'entretien semi-directif. En effet, j'ai pu constater contrairement à l'entretien d'Ali, j'ai été plus ou moins absorbé par l'entretien de Béatrice, quittant ainsi progressivement, du moins par moments ma position de chercheur pour celui de collègue. Effectivement, plus l'interview passé, plus j'avais l'impression que Béatrice se dévalorisait constamment dans sa pratique. J'apportais donc des réponses, voire des solutions à ses interrogations pour la faire quitter cette posture de coupable. Ainsi, j'en ai oublié mes questions (Peux-tu nous partager une situation vécue intéressante d'un point vue pédagogique ?) me détachant de ma grille d'entretien. L'entretien ici était à double tranchant dans le cas où j'étais à la fois chercheur dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de recherche et collègue, travaillant plus de quatre heures par semaine au sein de sa classe. Donc peut-être que recourir à des enseignants en dehors de mon lieu de stage aurait été un meilleur choix pour l'exercice de l'entretien, mais cela réduirait selon moi la pertinence de nos observations hors grille d'observation. Du point de vue de l'analyse de l'entretien, j'aurai pu faire apparaître mes interprétations au sein du tableau d'analyse, même si elles apparaissent plus ou moins explicitement dans l'analyse de l'entretien par thème et par enseignant.

Ensuite, du point de vue de la méthodologie, il aurait fallu que j'expose au préalable ma grille d'entretien à mes référents pédagogiques afin de m'assurer de sa

¹³² Annexe 10 et annexe 11

pertinence. Certes j'ai une plus ou moins grande confiance en moi. Cependant, dans le cadre de certains projets tels que l'écriture de ce mémoire, j'ai eu une grande tendance à vouloir tout faire tout seul, m'enfermant dans ma bulle réflexive. Or, que ce soit lors des séminaires intégratifs ou de rencontres formelles et informelles, le regard de ses professionnels ainsi que ceux de mes pairs, de mes collègues ou encore de mes proches, m'ont toujours aidé pour l'aboutissement de ce mémoire. S'ouvrir aux autres n'est pas un signe de faiblesse ou d'incapacité à la réalisation du projet, c'est travaillé en équipe, avoir du soutien dans les moments de doute ou encore avoir simplement l'approbation de ceux-ci source de renforcement positif, tout autant stimulant que le projet en lui-même.

Enfin, la réalisation de mémoire m'a permis sans nul doute d'améliorer mes pratiques en matière d'accompagnement, de gestion d'une classe ou d'un certain nombre de comportements. En effet, j'ai mis en place au cœur de ma pratique professionnelle tous les conseils, les théories, les concepts que j'ai pu engranger au fil de mes lectures. Ma pratique s'est donc améliorée. Constatant des différences tant au niveau des résultats qu'au niveau comportemental de certains élèves qualifiés comme étant « difficiles », certains enseignants se sont plus ou moins intéressés à mes méthodes d'action (« Tu as trouvé les mots magiques pour la mettre au travail », « Avec toi elle travaille Samira contrairement avec moi. Qu'est-ce que tu fais en plus ? », « Bon courage avec les CP parce qu'ils sont ingérables » et voir à mon retour d'activité des enfants avec le sourire, calme pour continuer la journée avec la maîtresse « Mais comment tu as fait parce qu'avec moi ils ne travaillent pas, ils sont infernaux »). Attention, loin d'insinuer être meilleur que mes pairs, j'émetts tout simplement l'idée de faire évoluer notre métier en prenant davantage en compte les écrits scientifiques ou encore différentes pratiques pédagogiques plus ou moins efficaces dans la résolution des problèmes motivationnels, dans la réduction des difficultés scolaires, laissées par nos prédécesseurs. En parallèle de mon mémoire, j'ai remis en question mon agir au sein de l'école. Tout en étant réflexif, je me suis appuyé sur la motivation des élèves, sur des mesures de responsabilisation, une parité d'estime afin de créer un climat propice aux apprentissages, dans le respect de chacun.

Les difficultés scolaires ne sont pas le propre de l'enfant, tout comme certaines caractéristiques les enfermant dans la catégorie fictive des élèves dits difficiles. Loin d'être inné, elles se construisent en fonction d'un contexte précis (lieu, professeur, etc.). Notons, tout de même que malgré la mise en place d'un cadre autorisant selon moi, mes actions n'ont pas toujours été une réussite. Selon Brigitte Marin, professeure des universités en linguistique ayant travaillé sur l'influence du discours enseignant sur

l'apprentissage des élèves ; « en matière d'autorité, l'échec assumé est la condition de l'ouverture à la quête pédagogique, tant sur le plan de la conduite que sur celui de l'apprentissage¹³³ ». Mais je ne baisse pas les bras dès lors que l'élaboration de ce mémoire m'a permis de renforcer mon projet professionnel : travailler auprès de jeune public, être acteur de l'accompagnement éducatif en milieu scolaire ou extra-scolaire tel que dans le milieu associatif. Loin d'être suffisamment précis en ce qui concerne mon métier final, en dehors des métiers du professorat par exemple, j'ai tout de même trouvé ma voie, la direction que je dois suivre ainsi que le public auquel je destine mes actions, pour pouvoir m'épanouir personnellement et professionnellement au sein de mon futur métier.

En conclusion, l'implication scolaire se construit voire se co-construit avec les parents, s'entretient collectivement en assurant une certaine cohérence dans les pratiques enseignantes. Loin de démissionner à la moindre difficulté ou encore à la moindre erreur pédagogique (usage de punition par exemple), nous devons nous efforcer de maintenir ce lien affectif, bienveillant qui s'est créé avec l'élève. La dédramatisation, contrairement à la négation ou le mutisme face aux situations qui nous échappent parfois, doit nous permettre d'avancer, de s'améliorer dans ses pratiques en adoptant une posture réflexive au sein de celles-ci. Les difficultés loin d'être figées dans le temps et loin d'être le fardeau de la destinée de certains élèves, peuvent et doivent être combattues avec la force insufflée par notre motivation personnelle et professionnelle, par notre volonté inébranlable de faire réussir l'ensemble des enfants de notre société.

¹³³ MARIN, Brigitte & REY, Bernard. « La formation aux questions d'autorité », *Recherche et formation*, n°71, 2012,(pp. 9-12), p. 10. [Disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/1942>]

Conclusion

Tout au long de ce travail de recherche, nous nous sommes engagé dans une véritable réflexion pédagogique tant les problèmes de difficultés scolaires tout comme les questions d'autorité à l'école sont grandissantes. Comment revaloriser le rapport au savoir ? Comment réduire les situations d'échec scolaire ? Comment pérenniser le climat scolaire et lutter contre les incivilités et les violences scolaires au sein de certains établissements ? L'ensemble de ses questions est d'actualité. Or, en s'appuyant sur nos lectures, confrontées au réel du travail de l'enseignant, l'autorité loin d'être un outil de coercition est sans nul doute un élément déterminant dans la résolution des problèmes scolaires actuels. Cependant, compte tenu de la multiplicité des types d'autorité, une seule est en mesure de relever le défi de l'efficacité éducative : l'autorité « éduco-didactique ».

L'autorité « éduco-didactique », en mélangeant l'autorité éducative à l'autorité didactique, favorise d'une part la motivation des élèves par le fait d'introduire une relation pédagogique autorisante rendant ces derniers acteurs de leur apprentissage, mais d'autre part elle permet l'émergence d'un climat de classe propice aux apprentissages à travers une meilleure gestion tant pédagogique que matérielle ou humaine des situations d'enseignement. Ce type d'autorité crée une véritable réciprocité entre l'enseignant et ses élèves, guidés vers une même finalité : la réussite scolaire et éducative. Ainsi, travaillant côte à côte et non plus face à face, ces deux acteurs sont tout autant responsables du climat scolaire que de la motivation régnant au sein des classes. Toutefois, une question centrale se pose au sein de ce travail de recherche : qui est responsable de la motivation des élèves ? L'élève lui-même ou l'enseignant ?

Il est constamment demandé aux enfants d'être motivé dans leur travail, d'aimer l'Ecole alors que cette motivation ou encore le plaisir de transmettre un capital culturel est parfois absent chez certains professeurs des écoles. Comment peuvent-ils être motivé si le maître lui-même n'est pas motivé au sein de son enseignement ? Ainsi, l'environnement de travail est autant capital pour les élèves que pour les enseignants afin de s'épanouir, d'éprouver du plaisir dans chacune de nos actions. La pérennisation du climat scolaire est un enjeu tant pour la réussite des élèves que pour la motivation et l'engagement des enseignants dans leur rôle, dans leurs missions éducatives. Etre motivé pour un enseignant, c'est révéler au grand jour « l'engagement qu'on manifeste dans le projet de faire apprendre quelque chose à ses élèves, la détermination et la persévérance

à le faire et le sentiment de légitimité qu'on a à conduire cette entreprise¹³⁴ ».

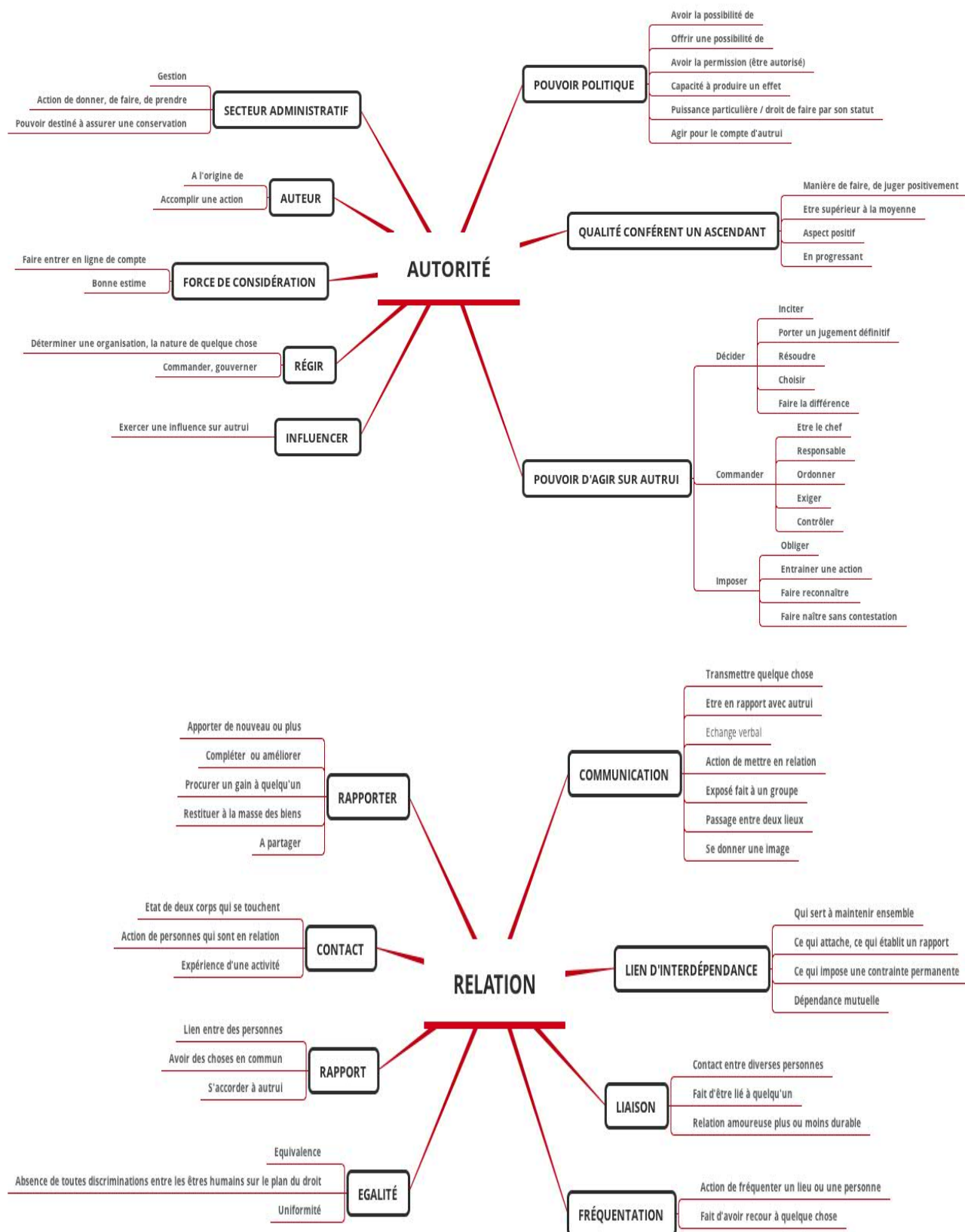
Bien que le partenariat soit une force indéniable, les formations professionnelles semblent être une voie ouverte pour l'amélioration des conditions de travail, dans lesquelles nous nous efforcerons de nous engouffrer. Améliorer les conditions de travail des enseignants, c'est avant tout les remobiliser dans l'exercice qu'est l'enseignement. En étant motivé, guidé par une volonté à faire réussir tout en prenant en compte voire améliorant la motivation de ses élèves par l'instauration d'une autorité et d'une relation pédagogique autorisante, le maître d'école favorisera l'adhésion de son public au processus d'apprentissage dont il est garant. La prise en compte de la motivation des élèves, à travers un cercle vertueux, passerait donc par la prise en compte de la motivation des professeurs.

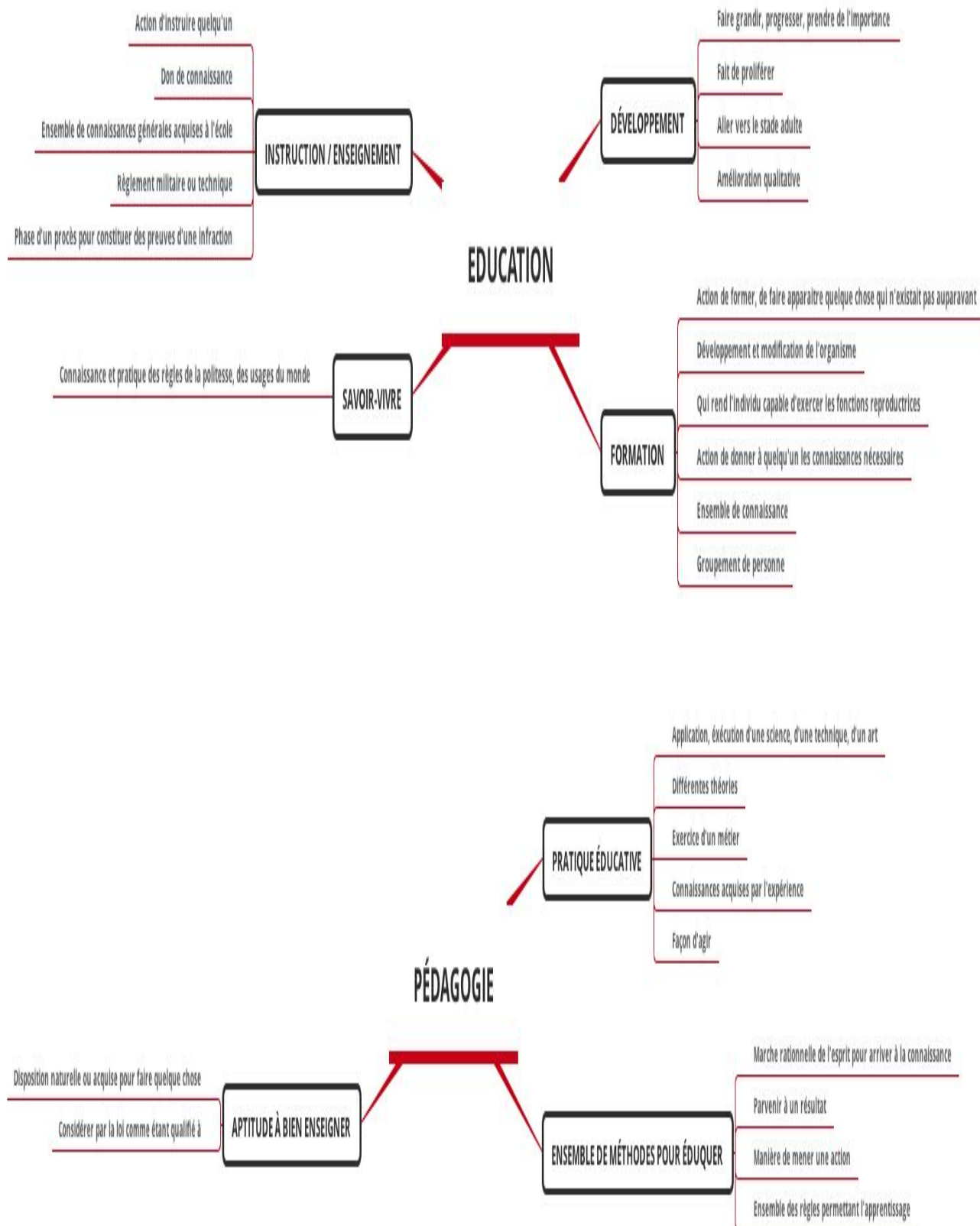
Après les formations à l'autorité ou à la gestion des phénomènes de violence scolaire dans les ESPE, comment accompagner les futurs professeurs des écoles dans leur travail de repérage, de maintien et d'amélioration de la motivation scolaire ? Quelles formations ou unités d'enseignement devons-nous mettre en place pour accroître l'efficacité pédagogique et éducative des professeurs de demain ?

¹³⁴ REY, Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, op. cit., p. 24

Annexes

Annexe 1





Grille d'entretien

1/ Peux-tu nous partager une expérience, du moins une situation marquante pour toi dans laquelle tu as fait usage de ton autorité ?

Pour toi, qu'est-ce que l'autorité ?

2/ Quels sont tes rapports avec l'autorité au sein de ta classe, c'est-à-dire, comment fais-tu autorité (savoir, statut, relation (la crainte et la soumission, une reconnaissance et un respect mutuel)) ?

Comment réagissent généralement tes élèves par rapport à ton autorité (contestation, crainte, reconnaissance) ?

3/ Peux-tu nous raconter une situation de classe où tu as eu recours à une punition et/ou à une sanction ?

Questions subsidiaires : Comment et pourquoi tu les utilises (fréquence, raison de l'usage) ?

Quelles sont les effets que tu as pu constater après leurs usages ?

4/ Comment qualifierais-tu le climat régnant au sein de ta classe d'un point de vue de la relation professeur - élèves ?

Quelles actions, quels outils mets-tu en place afin d'assurer un climat propice à l'apprentissage et à la réussite des élèves ?

Peux-tu nous partager une situation vécue intéressante d'un point de vue pédagogique ?

Annexe 3

Code de retranscription des entretiens

. : intonation descendante

? : intonation ascendante

, : intonation descendante suivie d'une intonation ascendante

: : allongement d'une syllabe (:, ::, ::: : graduation du temps de soutien de la syllabe)

- : interruption dans le discours

(1) : ton amusé (2) : ton d'insistance (3) : ton sceptique

(4) : ton approbatif (5) : ton de déception (6) : ton sollicitant

° : mot faiblement prononcé

ABCD : mot écrit en majuscule : mot fortement prononcé

aa : doublement de la lettre de départ du mot : insistance au départ de la prononciation du mot (+ : idem mais de manière plus prononcée)

‘ : faute de liaison

/ : arrêt dans le discours (/ : courte pause /// : silence long)

abcd : mots ou phrases soulignés : rapport de propos

a/ ab : hésitation sur un mot

* : syllabe inaudible

*** : mot inaudible

[abc] : chevauchement des discours

(abc) : faute constatée en matière de prononciation d'un mot

{abc} : introduction d'un commentaire

Annexe 4

1 **a1 Avant de débiter, je tenais avant tout à euh te remercier pour le temps que tu accordes**
2 **à cet entretien. Cet entretien s'inscrit dans le: cadre d'une recherche que je mène**
3 **actuellement au sein de mon master en sciences de l'éducation et de la formation. Euh**
4 **bien sur l'ensemble des données seront confidentiels et anonymiser !**
5 **Peux-tu euh partager euh une expérience, du moins une situation marquante pour toi euh**
6 **dans laquelle tu as fait usage de ton autorité ?**

7 A1 [silence de 11 seconde] Euh une situation où j'ai dû faire preuve d'autorité. L'exemple qui
8 me vient pour l'instant surtout à cette période de l'année, c'est surtout en mathématiques avec
9 les opérations, u:n endroit où les enfants ont beaucoup de mal à mettre les unités sous les unités
10 les dizaines sous les dizaines / les centaines sous les centaines ssurtout lorsqu'on leur donne
11 des nombres comme par exemple « $345 + 28$ », j'ai encore des enfants (5) qui ccommencent
12 par le début et qui donc le 28, le 2 le mettent dans les centaines et donc bien sur il s ne peuvent
13 pas réussir à trouver la bonne réponse MEME s'ils ont compris le principe de l'addition. Donc
14 il faut / faire preuve à mon sens d'autorité en leur rappelant ssystématiquement que les unités
15 se mettent sous les unités, les dizaines sous les dizaines et à ce moment là / parfois on y va
16 doucement en leur disant « c'est comme ça parce que ça c'est bien unité unité les choses vont
17 ensemble » et parfois lorsque / ça prend du temps et l'enfant n'en fait qu'à sa tête et revient
18 systématiquement sur les mêmes choses (2), il faut avoir un peu plus une autorité un peu plus
19 rude, on leur dit « c'est comme ça / et pas toi qui décide à nouveau de mettre les choses d'une
20 façon qui ne va pas ».

21 **a2 D'accord eu::h je rebondis sur ce que tu étais en train de dire. Eu:::h que fais-tu dès**
22 **lors que l'enfant ne suit pas ce que tu lui conseilles de faire ?**

23 A2 Lorsque la parole ne suffit pas uniquement, on passe avec le stylo sur le cahier à bien
24 présenter les choses, à dessiner des colonnes dans ce cas-là, des colonnes pour qu'il voit bien,
25 qu'il visuali:se bi:en les choses et on recommence à nouveau. Si toujours il ne respecte pas les
26 choses, on lui en redonne encore et encore (2) pour que le nombre qu'la QUANTITE finisse
27 par lui faire comprendre véritablement les choses [inspiration] ou alors on peut également le
28 refaire sur son cahier de brouillon, on peut le faire sur l'ardoise pour qu'il réussisse à
29 comprendre les choses. Et si véritablement il n'y arrive pas, il va falloir varier les supports et
30 passer à de la manipulation si c'est ce qu'il faut pour lui.

31 **a3 D'accord° euh donc pour toi, qu'est-ce que l'autorité: euh en terme de définition si tu**
32 **devais le définir ?**

33 A3 L'autorité c'est la place euh naturelle que doit avoir le maître qui est qui transmet un savoir
34 qui partage un savoir et qui va le construire avec les enfants MAIS qui n'est pas dans des
35 situations de copinages. / yeu:h l'autorité eest ce qui va permettre de faire les relations entre le
36 maître, l'adulte (2), celui qui a le savoir, et l'enfant qui est l'apprenant et qui va / construire ce
37 savoir.

38 **a4 Euh j'ai pu entendre le: terme de: naturel / en terme d'autorité, c'est-à-dire eu:h**
39 **qu'est-ce que tu mettrais derrière eu:h cette eu::h ces mots (- ces mots) ces mots ?**

40 A4 On a de la chance, la situation / avec l'Ecole, les enfants très souvent connaissent
41 parfaitement le rôle des gens. Donc ils savent parfaitement que le maître est là que c'est lui qui
42 dit comment les choses vont se pal/ vont se passer. On n'a pas besoin d'être autoritaire, on a
43 pas besoin de leur dire « c'est comme ça et pas autrement ». Ils savent parfaitement que l'adulte

44 et que le maître n'est pas comme papa ou maman, on a beaucoup moins de caprices et donc
45 naturellement ils savent que si une personne est au bureau / si une personne leur dit de s' ranger
46 que c'est un maître et donc normalement on doit obéir / une très grosse partie des gens obéisse.
47 Et on l' voit parfaitement le cas avec nos enfants / à nous, en étant maître ils n' ont pas le même
48 rapport / même si ils savent que papa ou maman est un maître, qu' avec le maître ou la maîtresse.
49 Donc il y a une autorité naturelle qui vient de la fonction et qui n' est pas forcément due à la
50 personne. Après selon tel ou tel enseignant, l' autorité va s' affirmer davantage, va s' faire
51 respecter davantage par qu' après les enfants n' sont pas bêtes non plus, ils voient parfaitement
52 si quelqu' un ne veut pas faire preuve d' autorité, ne veut pas utiliser son pouvoir [inspiration] et
53 veut que tout le monde soit à égalité évidemment qu' ils vont en profiter. MAIS naturellement
54 l' Ecole a placé les rôles et ils savent parfaitement qu' y' a les enfants qu' y' a les enseignants, le
55 directeur quand ils voient le directeur ils se disent encore c' est quelque chose d' encore plus
56 autorita/ d' en/ qu' y' a/ qu' y' a plus d' AUTORITE. J' voulais pas dire autoritaire mais qui a plus
57 d' autorité et ils se disent tout de suite on est encore passé à un étage supérieur. Donc la situation
58 les choses sont bien définie, les enfants le savent parfaitement et le comprennent parfaitement.

59 **a5 Donc dans le cadre de l' Ecole eu: h les enseignants tirent euh davantage leu: r autorité**
60 **de/ de leur statut d' enseignant ?**

61 A5 La première chose qui nous donne autorité tant vis-à-vis des enfants, que vis-à-vis des
62 parents, c' est notre statut d' enseignant.

63 **a6 Une autre question eu: h comment réagissent généralement tes élèves par rapport à ton**
64 **autorité ?**

65 A6 // Ils acceptent cette autorité après euh quand ils trouvent qu' une situation est injuste, ils
66 peuvent se mettre à pleurer, ils peuvent se mettre à la ressentir de façon différente mai: s sinon
67 ils acceptent l' autorité des uns, des autres. Il n' y a pas de véritable problème là-dessus/ quand
68 bien même ça s' rait en maternelle, ils accepteraient également la même chose.

69 **a7 Et: tu nous dis qu' ils acceptent mais comment du coup tu pourrais eu:: h voir, euh**
70 **comment tu tu pourrais évaluer cette acceptation ? Est-ce que: c' est une acceptation parce**
71 **que ils ont pas le choix ou est-ce qu' ils ont vraiment est-ce qu' ils ont un choix de**
72 **contestation ?**

73 A7 Y' a toujours des euh tout le monde peut contester une autorité. Y' a des enfants qui
74 contestent évidemment une autorité. La façon de l' évaluer c' est de voir si les choses se passent
75 bien, si il respecte les règles même si c' est parfois compliqué les règles de la classe on dit qu' il
76 y a des règles dans la classe mais c' est vrai que / lever la main / ils lèvent la main mais c' est
77 pas ça qui fait une autorité. C' est pas s' qui ont levé la main est-ce qu' ils n' ont pas levé la main,
78 est-ce qu' ils ont bavardé ou ne pas bavarder. On le voit également avec les adultes, les adultes
79 sont aussi très bavards et for/ lèvent pas forcément la main. On le voit ve/ davantage vis-à-vis
80 du travail si ils acceptent de travailler si ils acceptent de rentrer dans un mécanisme lorsqu' on
81 leur demande de réfléchir à quelque chose, on a des phases en classe qui sont des phases de
82 travail oral des phases de travail collectifs et des phases de travail plus individuels ou en groupe
83 où là ils doivent respecter les règles où là ils doivent construire un savoir avec les enseignants
84 ou avec le reste de la classe. Ensuite certains contestent cette autorité lorsqu' ils contestent cette
85 autorité c' est lorsqu' ils ne veulent pas venir {le téléphone de l' interviewé sonne} lorsqu' on les
86 APPELLE. C' est lorsque ils ne veulent pas / eu: h c' est lorsqu' ils ne veulent pas répondre,
87 parfois on s' enferme dans une stratégie de si: lence qui est aussi un mode de protection mais

88 aussi un mode de rébellion en disant euh j'en ai rien à faire de s'qu'il est en train d'me raconter
89 moi je ne parlerai pas moi je n'dirai rien je n'entrerais pas dans ce jeu c'est une contestation
90 passive de l'autorité mais c'est aussi une contestation. S'qui n'est pas heureusement la majorité
91 des cas et puis il y a d'autres comportement encore déviant où les enfants ne veulent pas se
92 mettre au travail. Ils savent parfaitement qu'ils viennent à l'école pour travailler ils savent
93 parfaitement c'qu'ils viennent faire ici. Ils ont parfois compris mais le feront pas parc'qu'ils
94 sont dans u/ une stratégie de contestation et donc à ce moment là l'autorité n'est pas passée.
95 Mais ça ne veut pas dire que la personne qui est dans cette situation n'a pas d'autorité / parfois
96 on a pas de prise forcément sur les enfants.

97 **a8 Eu:::h en terme de:: de règle de la classe, je souhaitai savoir si euh si tout d'abord euh**
98 **il y avait des règles au sein de la classe et si elles sont affichées quelque part ou et est-ce**
99 **qu'elles ont été construite euh avec les élèves ou euh pas du tout ?**

100 A8 Y'a toujours des règles dans quelques classes que ce soit. C'est ce qu'on fait dans les deux
101 trois quatre premières semaines c'est de faire véritablement former le cadre de la classe de faire
102 les règles de la classe. Evidement on les construit avec les enfants évidemment qu'on se met
103 dans des situations et qu'on dit comment les choses doivent se passer pour qu'ils comprennent
104 véritablement les choses. Il y a des règles dans la classe il y a des règles dans l'école qui sont
105 des choses que nous faisons tous ensemble. Maintenant dans les plus petites classes on les fait
106 surtout avec des dessins qui sont aussi affichés, dans les s/ classes plus grandes en CM1 CM2
107 il peut y avoir des contrats avec l'enfant qui dit qui s'engage à ça qu'il a le droit de ça qu'il peut
108 faire ça qui est encore autre chose et que les choses interdites sont ceux-ci ceux-là. Après il ne
109 faut pas trop écouter les enfants sur les surtout sur les sanctions sur les punitions parce que c'est
110 souvent les PIREs là-dessus lorsqu'ils disent quand je fais ceci qu'est-ce qui m'arrive si je ne
111 respecte pas la règle, ce sont souvent ceux qui vont le plus loin / donc très souvent nous au
112 contraire on tempère et on diminue c'qu'ils sont en train de dire pour que les choses soient
113 possibles, qu'i' s'endent pas souvent compte que après il va falloir l'appliquer si on l'a décidé
114 il va falloir le faire. Mais han: les règles sont à peu près les mêmes d'une classe sur l'autre, d'un
115 moment sur l'autre, même si c'est difficile à construire, même si c'est difficile à faire s'sont
116 des choses qui se construisent. Chaque année on revient dessus parce que ça ne suffit jamais /
117 suffisamment, mais c'est humain aussi.

118 **a9 Et du coup, euh est-ce que tu peux nous raconter une situation de classe ou euh tu as**
119 **eu recours à une punition ou à une sanction ?**

120 A9 Une situation où il y a eu une punition // eu::h lorsqu'un euh il n'y a pas très longtemps un
121 enfant était en train d'écrire sur la table, donc à ce moment là lorsqu'il le sait parfaitement on
122 pourrait le voir en lui disant mais pourquoi est-ce que tu étais en train d'écrire sur la table. Il y
123 a souvent aucune raison c'est juste qu'il s'ennuyait plutôt qu'écrire sur la feuille ou sur le cahier
124 il écrit sur la table. Ddans ce genre de situation là où je trouve que c'est assez extrême parce
125 que ça ne respecte pas le matériel et que ça dégrade un bien qui n'est pas à eux, je considère
126 que dans c'genre de situation on doit faire appel aux parents. Donc à s'moment là, la sanction
127 que cette personne a eue, il a bifurqué dans le rouge sur la fleur et y'a eu un mot aux parents
128 leur demandant de discuter avec l'enfant et de lui faire prendre conscience qu'il n'était pas
129 normal.

130 **a10 Euh le système de fleur, est-ce que tu peux nous apporter des des précisions sur**
131 **comment tu l'utilises et pourquoi tu l'utilises ?**

132 A10 La fleur est donc un système avec trois couleurs, bleu jaune rouge, nous le faisons chaque
133 jour, au bout de toute une semaine les parents doivent signer la fleur et ça leur indique quel a
134 été le comportement des enfants durant la semaine. Ça permet de co-éduquer, de partager avec
135 les parents la responsabilité de c'qui s'passe en classe et que les parents sachent s'qui a bien pu
136 se passer pour pouvoir en parler tant avec l'enfant qu'avec l'enseignant, que c'est vrai si jamais
137 quelqu'un était plutôt sage avait une fleur bleue sans arrêt et qui commence à avoir que des
138 fleurs jaunes, que des fleurs rouges, que tous les jours ça ne va pas, c'est aussi une alerte pour
139 les parents et pour nous aussi. Donc cette fleur c'est ça a été que j'ai trouvé et que d'autres
140 enseignants avaient fait, c'est s'qui permet de donner moins de punition s'que déjà le fait de
141 passer dans le rouge est déjà une sanction pour les enfants. Après le coté négatif que cela peut
142 avoir c'est que des parents surinvestissent la chose et que à peine un enfant tombe dans le jaune
143 même si c'est une fois et que c'est très rarement, cela devienne tout de suite dramatique et que
144 ça prête à: à conséquence automatiquement à la maison.

145 **a11 Et euh après avoir utilisé une punition ou une sanction euh: quels sont les effets que**
146 **tu as pu constater euh tant chez: chez l'enfant que: que pour toi même ou pour les**
147 **parents ?**

148 A11 L'intérêt de l'Ecole c'est qu'il a beaucoup été réfléchi sur les punitions donc certaines
149 punitions surtout celles qui sont dans la cours et qui sont collectives, y'a eu un changement de
150 philosophie dessus, c'n'est pas juste l'enseignant qui donne une punition à l'enfant et l'enfant
151 est puni et nous laissons tranquille. Maintenant y'a plutôt des systèmes où on demande à l'enfant
152 de réfléchir à quelle est la règle qu'il a enfreint, pourquoi est-ce qu'il a enfreint cette règle et
153 qu'est-ce que pourquoi cette règle existe. Ça évite justement de tomber sur euh quelque chose
154 de dogmatique, quelque chose qui tombe du ciel, j'sais pas le mot exactement là mais ça va
155 revenir ET QUE AU MOINS L'ENFANT puisse se dire si jamais cette règle est là, cette règle
156 est là pour mon bien je l'ai enfreint, si je suis puni, je suis puni parce que j'aurai pu mettre à
157 mal ma sécurité ou la sécurité des autres donc on les pousse à réfléchir. Après on peut pas l'faire
158 tout l'temps c'qui y'a des fois où la journée passe et qu'on n'peut pas être tout l'temps tout
159 l'temps dans la discussion mais très souvent on essaye de faire appel à l'intelligence et au sens
160 de responsabilité de l'enfant et d'lui dire si tu as été puni déjà pourquoi t'as été puni parce que
161 parfois ils acceptent la punition mais ils n'savent absolument pas pourquoi ils ont été puni et de
162 leur demander ensuite quel a été le comportement que tu as mal fait, pourquoi est-ce que c'était
163 mal, si jamais je n'étais pas en train de suivre pourquoi c'est pas bien alors que j'faisais pas de
164 bruit, pourquoi j'ai été puni alors que j'faisais aucun bruit mais je n'suivais pas. Je ne suivais
165 pas, j'n'ai pas pu apprendre la leçon, j'n'ai pas pu suivre, j'n'ai pas pu comprendre alors que
166 mon rôle d'étud- d'élève était de suivre, était de participer à la construction de la notion / et
167 c'est s'que j'aurai dû faire. Donc je peux avoir une punition même si je n'ai rien fait du tout
168 mais plu/ justement parce que j'n'ai rien fait. L'élève doit être actif et n'doit pas rester passif et
169 attendre que les 6 heures soient passées sans rien faire du tout, c'n'est pas s'qu'on attend de lui.

170 **a12 Du coup est-ce que:: selon toi l'usage des des punitions peut entrainer des des**
171 **conséquences sur la relation entre l'élève et l'enseignant ?**

172 A12 Ça l'pourrait mais ça n'entraine pas: c'est assez rare que ça en entraine. Ça pourrait le faire
173 surtout pour les enfants qui n'sont jamais punis et qui pour une fois sont punis et qui la sont
174 choqués de la punition mais ça pourrait entrainer des conséquences si véritablement si l'enfant
175 remettait en cause l'autorité du maître et la punition. En réalité très souvent, ils ne la considèrent
176 pas comme injuste, il entre dans le système, ils se disent si le maître l'a dit c'est que ça doit être
177 ça. Donc ensuite on les pousse à réfléchir et à se demander qu'est-ce qui était pas bien dedans

178 et donc ils n'ont on est pas dans un système d'injustice. Si on était vraiment sur de l'arbitraire
179 et que la punition était totalement injuste, oui on pourrait y'avoir des conséquences
180 mais les enfants pourraient avoir des raisons de se rebeller à ce moment là. Ce n'est pas le cas,
181 c'n'est pas de/ dans cette situation que l'on est. L'enfant accepte la punition mais il accepte
182 également la justification de la punition, il accepte également d'entrer dedans. Si il s'est battu
183 même si après il dit mais c'est l'autre qui a commencé qu'on lui explique que la violence n'est
184 pas un système et qu'ça devrait pas être comme ça, il comprend parfaitement que lui aussi doit
185 s'excuser et que lui aussi sera puni parce qu'il s'est battu.

186 **a13 Et eu:h l'usage euh comment dire, un usage excessif de/ de punition ou même**
187 **occasionnel selon toi peut entrainer des des des conséquences euh sur les résultats**
188 **scolaires des enfants ?**

189 A13 Evidemment que l'enfant doit être motivé, doit être content de venir pour pouvoir
190 progresser ça dépend également de lui. Ça dépend du maître mais ça dépend surtout de l'enfant.
191 Donc si il n'a plus envi, si il pense qu'à chaque fois il est véritablement une victime, s'il pense
192 qu'à chaque fois tout va lui tomber dessus, évidemment que sa motivation va s'en r'sentir, mais
193 ça: ça peut exister mais c'est vraiment des cas très infimes.

194 **a14 Et du coup si il n'a plus envi et qu'il n'est pas motivé, euh qu'est ce que tu mets en**
195 **place pour tenter de/ de remédier à cette situation ?**

196 A14 On peut tenter les activités un peu plus ludiques pour relancer sa motivation, on peut tenter
197 des biais par d'autres histoires, par d'autres choses, on peut rencontrer la famille pour voir si
198 véritablement il y a un problème à l'école mais aussi peut-être à la maison. On essaye
199 d'identifier le problème pour relancer les choses, s'que les enfants normalement ils savent qu'ils
200 viennent à l'école, ils savent quel est leur rôle d'élève, et donc ils viennent avec une mécanique
201 qui est la bonne. Si jamais c'est complètement bloqué, il faut s'interroger sur pourquoi c'est
202 bloqué et essayé de lever le blocage.

203 **a15 D'accord, eu:h comment qualifierais-tu le climat qui règne au sein de ta classe d'un**
204 **point de vue entre les relations professeurs et élèves, le climat général ?**

205 A15 Le climat est plutôt bon. C'est plutôt un rapport de confiance qui y'a, moi avec les enfants
206 et les enfants avec moi. Après il reste toujours des difficultés d'apprentissage, il reste toujours
207 des difficultés pour les amener un petit peu plus haut. Mais c'est également notre métier de les
208 confronter aux difficultés. ET d'essayer de les franchir par des méthodes, par du temps, par de
209 la quantité, par de la qualité. Mais les rapports en classe sont bons, ça/ ça peut remuer de temps
210 en temps mais comme dans toutes les classes, comme dans tout groupe qui vie. Y'a des journées
211 qui s'passent très bien d'autres journées qui s'passent un peu moins bien.

212 **a16 Et du coup, quelles actions ou quels outils tu mets en place afin de pérenniser du coup**
213 **cet/ ce climat que tu trouves et que tu qualifierais de bon et du coup quelles actions tu**
214 **mets en place pour maintenir euh ce climat à ce degré de satisfaction ?**

215 A16 An::h les actions sont parfois des choses euh significatives que l'on fait comme par
216 exemple le cross où ils savent qu'on va faire quelque chose avec toute l'école et qu'on va
217 pouvoir partir. Il y a des choses un peu plus festives où y'a des repères dans l'année où ils
218 savent parfaitement qu'on va faire des choses ensemble. Cette année on a lancé les 100 jours
219 où il y a eu tout un moteur là-dessus à compter les jours les uns après les autres, à se lancer des

220 défis mathématiques et à essayer systématiquement de résoudre tous ces défis et le la 100^{ème}
221 journée on a pu montrer tout ce qu'on avait fait 100 fois, on a pu cuisiner, ce qui leur plaît
222 énormément. On a le carnaval qui va arriver également, qui est également un moment festif
223 pour eux. C'est des moments qui permettent de casser un peu les apprentissages et d'être
224 toujours assis sur sa chaise avec une table mais de faire les choses un peu différemment. C'est
225 qui permet également de motiver les enfants c'est de changer et: un petit peu la façon d'enseigner
226 et d'être toujours du magistral. Y'a des moments qui sont collectifs, y'a des moments qui
227 sont par groupe, y'a des moments où c'est interactif donc on change systématiquement les
228 choses. Parfois il faut répondre à des questions, parfois il faut utiliser des crayons de couleur,
229 parfois y'a des feutres. Y'a énormément d'choses qui sont faites. Y'a l'accueil des parents qui
230 maintenant peuvent rentrer dans l'école et voir un petit peu s'est passé avec les enfants
231 qu'on fait deux fois par an. Donc tout ça les valorise énormément et y'a des retours. On a le
232 cahier des 100 jours qui passe dans les familles et les familles nous disent tient il s'est passé
233 ceci il s'est passé cela, s'est y'a beaucoup d'enfant qui ne disent rien quand ils rentrent à la
234 maison donc les parents ne savent pas forcément ce qui se passe à l'école alors qu'ils sont
235 demandeurs.

236 **a17 Du coup en terme de pédagogie c'est c'est très varié euh donc est-ce que tu pourrais**
237 **pour finir, nous partager une situation que tu as vécue ? une situation intéressante d'un**
238 **point de vue pédagogique / c'est-à-dire les méthodes et les pratiques d'enseignements que**
239 **tu mets en place pour transmettre tes connaissances. Est-ce qu'il y a une méthode ou**
240 **une pratique qui te tient plus à cœur qu'une autre ?**

241 A17 La pratique qui nous tient le plus à cœur c'est de faire les choses le plus prêt du: du
242 niveau des enfants et de s'est qu'ils ont. C'est que l'on a très souvent avec ma collègue de CE1 avec
243 qui on travaille depuis longtemps, c'est selon le niveau de lecture parce qu'on est en CE1 et
244 que la lecture est encore en apprentissage, que ils sont encore en train d'apprendre à lire et
245 qu'ils ont encore toute l'année de CE1 pour apprendre à le faire. Lorsqu'on se rend compte en
246 début d'année que la lecture est quelque chose de compliquée, on casse les deux classes et on
247 fait des groupes de niveaux sur les deux classes c'est qui permet de prendre les enfants à leur
248 niveau, de ne pas ralentir ceux qui savent déjà lire qui savent très bien lire et qui peuvent
249 continuer à lire des livres de plus en plus longs, à comprendre de plus en plus parce que la lecture
250 c'est pas que des codages, c'est aussi la compréhension donc à comprendre des situations de
251 plus en plus complexe et ceux qui en sont encore aux principes alphabétiques, qui en sont encore
252 aux codes et à qui il faut du code. Donc c'est qui est intéressant et surtout dans l'école et surtout
253 lorsqu'on a des collègues qu'on connaît depuis longtemps c'est de pouvoir très rapidement
254 s'adapter à la situation et de pouvoir faire les choses en fonction du niveau des enfants et pas
255 se dire que l'année prochaine s'est exactement la même que l'ann/ que cette année, que l'année
256 dernière, que l'année d'après donc on s'adapte systématiquement, c'est c'est qui est le plus
257 intéressant.

258 **a18 D'accord Euh tu as répondu à l'ensemble de mes questions dans l'ensemble donc je**
259 **te remercie. As-tu d'autres éléments éventuels que tu souhaiterais partager ou**
260 **éventuellement apporter des éclaircissements concernant des questions précédentes ?**

261 A18 Pas pour l'instant mais si ça me revient je t'éclairerai là-dessus.

262 **a19 D'accord, donc en tout cas je te remercie pour ta franchise et ton implication dans cet**
263 **entretien et comme nous avant l'habitude au sein de notre master, je te laisse le mot de la**
264 **fin.**

265 A19 Et bien ça m'a fait très plaisir que tu sois là pendant tout ce temps, et donc j'te souhaite
266 bonne chance pour la suite de tes études et ton master.

Annexe 5

1 **b1 Merci tout d'abord d'avoir accepté de faire euh cet entretien dans le cadre de mon**
2 **mémoire de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Euh le principe**
3 **d'anonymat sera bien sûr garanti et respecté.**

4 B1 J'ai totalement confiance sinon je ne l'aurai pas fait.

5 **b2 Pour ma première question, euh peux-tu nous partager une expérience, euh ou une**
6 **situation où tu as fait usage de ton autorité ?**

7 B2 Eu ::h c'est difficile parce que nous n'avons pas tous euh la même définition de l'autorité.
8 Elle peut être considérée comme positive ou bien négative. Autorité / autorité // OK donc euh
9 j pense que par rapport à c'que j'ai vé- indépendamment des deux premières années ou : tu
10 n'maitrises pas eu ::h tes eu ::h ton métier. Et où là où tu peux être confronté en effet à des
11 situations qui ne sont pas facilement, enfin qui sont difficiles à gérer, j pense que c'qui est l'plus
12 représentatif c'est p'tête eu ::h y'a deux ans quand j'étais en poste en campagne {nom de la
13 ville supprimé}, donc c'est une école de campagne e:t j'avais un effectif de :uh 28 j crois, 28,
14 c'était un double niveau. Et dans un niveau j'avais un enfant qui avait de:s troubles autistiques.
15 Donc euh trouble autistique ça s'manifestait par le fait qu'il parlait tout le temps tout le temps
16 sans s'arrêter, sans, sans discontinuer, ffort ou pas fort en en fonction de son état enfaite. Et
17 puis eu ::h sur les temps collectifs euh y'avait des situations conflictuelles eu ::h soit par euh
18 reje::t ou encore par euh des personnes qui avaient qui qui en avait un p'tit peu assez eenfin des
19 élèves qui en: en avaient un p'tit peu assez quoi qui êtes confronté d'être confronté à cette
20 situation. Donc là eu ::h en début d'année, il a fallu que je: réfléchisse beaucoup pour savoir
21 comment faire évoluer la situation et j'avais ppas de solution eu ::h pers- j'avais pas de solution
22 parc'que euh bah je je savais pas comment prendre les choses enfaite. Et puis progressivement
23 euh, c'est imposé euh quelque chose qui ne se faisait pas là-bas à savoir vrain- bah comme ça
24 se fait ici par exemple euh de faire un conseil des élèves toutes les s'maines euh avec la
25 possibilité dd'évoluer dans la classe en fonction de ceinture de comportement uniquement.
26 Y'avait pas d'autres ceintures, c'était que des ceintures de comportement. Et en l'occurrence
27 les ceintures de comportement eu ::h c'était / des élèves / qui validaient les autres élèves. C'est
28 c'que j'fais ici encore hein puisque ça m'a servi pour ensuite. Donc euh au départ bien sûr, y'en
29 a un qui est désigné par la maitresse en fonction de tout c'qu'il fait, y'a des critères à remplir.
30 Donc eu ::h des élèves donc co/ cooptaient. Et il arrivait parfois que je n'étais pas d'accord
31 avec eux. C'es-à-dire que moi aussi j'avais une voix et je n'étais pas forcément d'accord. Et le
32 fait de mettre en place euh toutes les semaines euh on le faisait toutes les semaines même si
33 c'était qu'un quart d'heure on le faisait toutes les semaines, de mettre en place enfaite cette
34 réunion eu ::h permettait à des élèves qui n'avaient pas l'habitude de de parler euh de remettre
35 les choses à leur place et progressivement dans l'année le climat s'est amélioré par rapport au
36 fait qu'il était différent et euh qu'on ne pouvait pas eexiger de lui euh des choses qu'il n'était
37 pas en mesure de donner. Donc il avait quand même – il avait un régime euh préférentiel eu ::h
38 et c'était difficile pour certains élèves d'accepter qui y'ai ce régime. Et finalement,
39 progressivement ça s'est fait. Ca a changé aussi son comportement à lui. C'est-à-dire queu ::h
40 ses troubles autistiques étaient toujours là mais il était moins souvent en crise. Eu ::h

41 **b3 Et du coup quand quand y'avait des situations de crise, comment toi tu agissais ?**

42 B3 Alors j'étais obligé eu ::h de laisser l'ensemble des élèves eu ::h et de me concentrer sur lui
43 et essayer de de le ramener tout doucement au ccalme sachant que c'était un élève qu'on ne
44 pouvait pas prendre comme ça {fait un geste d'enlacement dans ses bras}. Faut savoir quand
45 même qu'au début de l'année, il avait même essayé de fuguer, tu vois, il a même- sortir de la

46 classe en courant et c'était compliqué que parce que j'avais pas de j'avais pas d'aide j'avais pas
47 d'AVS au départ donc ça a duré quand même pas mal de temps. Donc c'était ça me ça ça ça
48 me tétait tout le temps en vigilance en vigilance permanente. Euh dès qu'tu tu étais vers le euh
49 le euh le euh le {bruit d'agacement avec la bouche} comment dirais-je, le tableau tu ne pouvais
50 pas rester longtemps, fallait tout le temps que tu sois euh en surveillance permanente. Après ça
51 s'est ça a été plus facile parce que j'ai une AVS qu'est arrivée en cours d'années et l'AVS est
52 arrivée vers euh au bout de trois mois à peu près° Donc là elle était pas tout le temps dans la
53 classe mais elle était à 50%. Donc il y avait des temps où je pouvais euh relâcher ma vigilance
54 si tu veux. Mais j'étais constamment euh dans une situation où il fallait euh que je me détache
55 et ça c'est j'ai un peu de mal à le faire personnellement parc'que j'euuh j'avais trop tendance
56 à prendre les choses à cœur et parfois même à personnaliser et ça m'a demandé donc un énorme
57 effort à titre personnel pour essayer de me détacher et ne pas rentrer dans leur discussion d'élève
58 et essayer de relativiser et puis surtout euh y'a stop, on verra plus tard. Et ça c'est pas facile
59 non plus, d'être en face des élèves et dire non stop, on verra plus tard parce que t'en as un qui
60 renchérit qui renchérit qui renchérit et on n'en finit pas quoi. Donc j pense que c'est l'année la
61 la plus difficile que j'ai eu et c'est celle où j'ai dû le plus être dans ce rapport en effet euh
62 présente, sans lever la voix parc'que dès qu'tu levais la voix, lui il partait en vrille [b3 d'accord]
63 {bruit de cahiers qui tombent du casier} et c'était très usant nerveusement enfaite. C'qu'y'a des
64 moments où toi aussi tu débordes. Enfaite tu ça monte ça monte ça monte et puis t'as et là y'a
65 aucune possibilité {rire} tu peux comme on était deux enseignantes en plus c'est qu'on: y'avait
66 que deux classes, on pouvait même pas s'aider l'une l'autre parc'qu'on avait chacun dans nos
67 classes des enfin des des élèves qui avaient des difficultés quoi donc c'était compliqué {rire}.

68 **b4 {rire} c'est sur c'est sur. Et euh du coup le le tu comment tu qualifierais ce système de**
69 **conseil d'élèves qui pour toi a permis de de: plus, mieux canaliser cet élève ? C'est euh**
70 **comment t'es venu l'idée de le mettre en place ce dispositif ?**

71 B4 Alors j'avais déjà- j'en avais déjà entendu parler, c'est comme les ceinture j'en avais déjà
72 entendu parler mais c'est des choses que j'av- que j'ai testé pour la première fois dans cette
73 classe. Et euh finalement ça permet aussi eu :h de prendre soi-même du recul et d'laisser les
74 élèves un peu régler leurs problèmes tout seul. Pas que ça soit pas tout le temps l'adulte et le
75 fait de faire finalement toutes les semaines ces: ces ces conseils d'élèves euh a amené certains
76 élèves qui avaient plus de maturité euh du coup à agir sur des temps collectifs où éventuellement
77 l'enseignante est moins disponible pour ce genre d'élève. T'en es si bien qu'à la fin de l'année
78 {bruit sourd dû à un choc sur l'un des pieds de la table} cet élève-là, il avait des droits que
79 d'autres n'avaient pas.

80 **b5 Mm**

81 B5 Et pourtant ils en avaient envie.

82 **b6 Mm**

83 B6 Et parfois ils se disaient mince mais pourquoi lui il a le droit mais moi j'ai pas l'droit. Et
84 enfaite le fait d'avoir travaillé toute l'année dessus, nous a permis d'arriver à une situation où
85 ils ont vraiment compris que il a des droits spécifiques et en l'occurrence il n'y a pas à
86 quémander ou °ce bon la fin d'année est toujours difficile, donc lui aussi au bout de la fin de
87 l'année, il était il avait besoin d'avoir des moments où il il était plus canalisé. Donc il a eu par
88 exemple à je sais qu'à la fin de l'année euh sur le temps du midi eu :h ça c'est les c'est les
89 écoles de campagne, même le temps du midi t'as t'es là {rire}

90 **b7 {rire}**

91 B7 Tu dois faire face et le temps du midi quand ça débordé enfaite au niveau de du temps
 92 collectif il avait le droit de venir dans ma classe et d'faire un p'tit peu d'ordinateur sur des
 93 choses déjà euh préétablies qu'il avait qu'il connaissait. Et euh les autres élèves ont fini par
 94 l'accepter en fin d'année tu vois c'est des choses qu'on pouvait mettre en place.

95 **b8 C'est une en quelque sorte c'est prendre un p'tit peu en compte euh ses besoins à lui**
 96 **[B8 Oui !] pour l'amener quelque part [B8 Oui] ?**

97 **b9 D'accord et du coup par rapport à cette situation si on retourne à la notion d'autorité**
 98 **comment tu toi tu l'définirais cette notion ?**

99 B9 Bah justement la notion d'autu- d'autorité là c'est être présent sans lever la voix tout en
 100 gérant et en dirigeant le groupe. Sans que le groupe s'aperçoive enfaite que derrière euh tu les
 101 conduis vers quelque chose et donc c'est ça {rire} qu'est difficile et c'est ça qui m'semble eu :h
 102 bah {bruit de table} être de l'autorité parce qu'enfaite on s'aperçoit que quand on hausse la voix
 103 et enfaite c'est nous qui n'arrivons plus à on on est saturé et nous aussi on a nos limites et donc
 104 il y a des moments où euh on dit sstop quoi je moi aussi j'ai mes limites et il faut que vous vous
 105 acceptiez donc du coup parfois on on est obligé d'élever la voix

106 **b10 Mm**

107 B10 Et là dans cette situation-là ce n'était pas possible ccar cet enfant-là dès qu'tu montais la
 108 voix, il partait en vrille°.

109 **b11 D'accord**

110 B11 Donc ça veut dire que si il partait en vrille tu ne pouvais plus [b11 le contrôler après] gérer
 111 le groupe.

112 **b12 Et du coup par rapport à d'autres situations par exemple euh où euh élever la voix**
 113 **pourrait marcher du coup ?**

114 B12 + oui dans une classe plus- mais c'est c'est c'est c'est pas là enfin ça nous arrive {rire}
 115 [b12 oui] mais c'est pas la solution idéale parc'que de toute façon, lever la voix c'est euh eu :h
 116 moi moi j'me le reproche parfois. Le soir quand on est *** on est tous dans enfin t'as du
 117 remarqué

118 **b13 oui**

119 B13 Euh on a un cahier du jour euh dans les premières années, on prend la peine de l'écrire
 120 après on le fait sans l'écrire mais on est tous dans l'analyse de s'qu'on a fait dans la journée en
 121 permanence en permanence dire bah est-ce que j'aurais dû faire ça ou peut-être que j'aurai pu
 122 faire ça autrement. On on est déjà tous la dedans [b13 Mm] et parfois on s'aperçoit qu'dans une
 123 journée: euh le f/ bon y'a un moment donné où ça ça a débordé, on monte la voix, on avance
 124 pas plus par pour autant. Et parfois même on peut euh en fin de journée s'dire mais pourquoi la
 125 eu :h j'ai pas fait stop et puis on: puis c'est pas si simple que ça enfaite.

126 **b14 C'est c'est en nous nous sommes dans l'action donc euh [B14 oui c'est pas si simple**
127 **que ça ***] c'est *fin y'a des agirs j'pense qui sont: qui s'manifestent et euh des fois on**
128 **n'arrive plus ou moins à contrôler une situation, plus ou moins contrôler nos pulsions. On**
129 **a en tête j'pense euh un idéal [B14 oui] de comment faut agir [B14 ouai] mais après faut**
130 **agir en fonction des situations donc**

131 B14 Et puis il y'a aussi on a tous lu des livres par rapport à notre profession, la manière de
132 mener notre enseignement et ça c'est des choses qu'on apprend au fur et à mesure. On
133 s'aperçoit que si si nous-même on a du mal à déjà, tu vois à s'maîtriser et bah c'est les quelques
134 élèves qui ont + ils vont en profiter. Moi j'vois dans ma classe, Dany {prénom pris au hasard
135 pour respecter l'anonymat de l'élève} en s'moment il lève souvent la voix et donc° il faudrait
136 que je le ramène à un niveau suffisant pour que il puisse s'exprimer sans partir comme ça et
137 j'pense qu'ça vient d'moi aussi. Il faut qu'moi aussi j'fasse des efforts par rapport à ça. Mais
138 c'est comme j'te disais tout à l'heure euh y'a des moments où nous aussi on est fatigué, on peut
139 aussi avoir et parfois il faut vraiment essayer d'se de se de prendre du recul quoi enfaite. C'est
140 pas c'est pas toujours simple.

141 **b15 Et du coup euh quand tu m'dis que Dany il s'permet par exemple d'élever la voix euh**
142 **tu penses qu'il qu'il y ait eu :h °fin selon toi quelle serait la cause de ce comportement ?**

143 B15 Euh Euh je pense eu :h j'ai remarqué, pas forcément dans toutes les écoles, mais ici enfin
144 il m'semble que l'enseignant est vraiment un un exemple. J'ai l'impression dans cette école
145 plus qu'ailleurs, c'que j'me rend compte que dès que je fais quelque chose, ils essayent de
146 reproduire. J'vois par exemple j'ai l'reflex quand je j'connais pas un mot parc'que j'connais
147 pas tout c'est c'que j'leur dis l'enseignant il est pas omniscient. Euh j'vois des élèves
148 maintenant systématiquement qui vont prendre le dictionnaire. Et j'ai l'impression que dans
149 cette école plus qu'ailleurs les les enfants sont dans la reproduction ou euh il regarde
150 l'enseignant et puis ils font pareil. Donc le fait que parfois je monte la voix, je pense pas que
151 ça soit bien pour lui. + Il faudrait que je sois tout le temps mais pas monocorde non plus [b15
152 ouai] parc'qu'il faut qu'il y ait des intonations. Mais là je je vois bien et je je j'y réfléchis hein:
153 mais franchement là, j'ai réfléchi, j'me dit mais comment euh le ramener- bon puis en plus
154 ave/ avec l'année avançant ils ils connaissent mieux l'enseignant et ils connaissent aussi ses
155 forces mais aussi ses failles et donc y'a des un- des élèves qui sont très intelligents dans cette
156 classe comme dans d'autres écoles et qui sentent qui: une perception instinctive euh de
157 l'enseignant et qui voient quand il y a une faiblesse enfaite. Et y'a donc- c'est pas évident
158 parc'que la faiblesse aussi ça peut être aussi une force pour un enseignant pour euh apporter
159 quelque chose à l'enfant mais là en l'occurrence, je pense que lui, en s'moment il faudrait que
160 systématiquement quand il parle je prenne un ton neutre pour le ramener mais j'ai un p'tit peu
161 de mal en s'moment franchement.

162 **b16 D'accord, et du coup euh d'une manière générale comment ils ta classe ou tes élèves**
163 **réagissent dès lorsque tu fais usage [B16 je monte un peu la voix ?] de ton autorité ?**

164 B16 Bah globalement ça finit par s'arrêter et puis euh y'a des moments où c'est plus facile de
165 travailler d'autre moins facile. Par exemple le matin tu as dû t'apercevoir que c'est plus simple
166 de travailler le matin parc'qu'ils sont reposés, ils sont disponibles. L'après-midi comme il y a
167 eu pas mal de temps collectif, ça génère une énergie un énervement donc c'est plus difficile.
168 Donc c'est c'est aussi la capacité de l'enseignant de de de s'dire bah voilà ma classe est agitée
169 j'avais prévu ça bah tant pis j'arrête et j'passe à autre chose. Mais là encore {rire} d'un autre
170 côté tu te dis oui mais j'ai mon programme à tenir.

171 **b17 Oui**

172 B17 Donc qu'est-ce que je fais ? Si j'fais pas ça j'aurai pas le temps d'le faire là, j'aurai pas
173 l'temps d'la- alors parfois on passe outre, on passe outre euh s'qu'on s'qu'on ressent et et on le
174 fait quand même et au final peut-être qu'on est pas content de sa séance et que p't-être qu'au
175 final on s'dit faut la r'faire.

176 **b18 C'est sur.**

177 B18 Donc on est en perpétuel questionnement même au sein de la classe. On se *** est-ce que
178 j'fais ça, est-ce que, j'le fais comment parce que t'as préparé ta séance [b18 Mn], t'as mis du
179 temps à la préparer {rire}mais parfois tu t'dis bah non c'est pas comme ça que j'vais
180 l'apprendre, j'vais apprendre comme ça comme ça. C'est c'est ça qui est intéressant mais c'est
181 fatigant aussi dans c'métier.

182 **b19 Et du coup, par rapport euh tu penses que euh le statut eu ::h d'adulte joue euh joue**
183 **dans dans la relation [B19 oui bien sûr oui ça joue mais il y a aussi l'affectif, beaucoup**
184 **l'affectif] ?**

185 B19 Et pourtant il faudra enlever l'affectif si on voulait vraiment être dans un:. 'fin c'est
186 difficile, il faudra enlever [b19 après c'est une relation j'pence donc on peut pas: euh] bah dans
187 l'absolu ce s'rait bien d'pas avoir d'affectif parce que tu jugerais, enfin tu jugerais, tu
188 apprécierais le comportement d'un enfant par rapport à des des choses euh impartiales et tomber
189 là telle situation faut faire ça. Ce s'rait simple mais enfaite d'un autre côté l'affectif aussi c'est
190 un c'est positif parce que quand tu as un lien affectif qui se créait avec un enfant et que i' sent
191 que tu, bon t'es exigeante mais d'un autre côté tu veux le faire progresser, il accepte. Il accepte
192 beaucoup de situations parc'qu'il sait que qu'on va tous les deux dans le même sens. Et donc
193 le lien affectif est un plus. Donc c'est compliqué {rire}.

194 **b20 Donc il y a une certaine reconnaissance et euh et une adhésion dans dans dans les**
195 **objectifs [B20 Oui oui oui oui] dans les missions que [B20 Oui bien sûr] qu'on porte ?**

196 B20 Bien sûr, et moi je suis toujours étonnée de voir euh je sais pas par exemple un jour je vais
197 être euh énervée par Cécilia {prénom pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève}, je
198 vais lui dire écoute Cécilia ça va, ça commence à m'énervé, d'ailleurs j'devrais dire tu n'as
199 pas le droit d'faire ça, je n'devrais pas dire ça mais là aussi nous sommes humains donc
200 forcément on met aussi du sentiment mais euh par rapport à ça aussi j'ai moins de scrupule
201 qu'avant parc'que aussi faut aussi euh prendre en considération qu'on est une personne, et
202 quand on veut absolument être parfait, après on arrive à rien. Et le lendemain, la voir arriver à
203 l'école mais bonjour maitresse, comment ça va ? avec un gros sourire. J'dis {rire} attend mais
204 c'est pas la Cécilia d'hier soir, elle a bien vu que son attitude n'allait pas:, je lui ai fait des
205 reproches:, elle était pas contente, elle a boudé puis c'matin c'est fini quoi. Et trop souvent euh
206 on calque sa façon d'être d'adulte sur l'enfant alors qu'l'enfant lui il vit dans l'instant et il
207 oublie plein de choses de toute façon {rire}. Ca n'veut pas dire qu'on peu tout faire [b20 oui]
208 ou qu'on peut tout dire mais il faut relativiser les choses et puis aussi parfois accepter d'se dire
209 nah oui là j'aurai dû faire ça mais bon + la prochaine fois j'essayerai. Nous aussi on est dans le
210 dans l'amélioration de c'qu'on fait en permanence.

211 **b21 Il n'y a pas de euh de cassure nette de la relation [B21 non] entre l'enseignant et**
212 **l'élève. Euh bah comment tu l'expliquerais ?**

213 B21Je suppose je pense que c'est à cause du lien {bruit d'une trousse qui tombe du casier}
214 affectif [b21c'est pas grave] je pense que c'est à cause du lien affectif si tu veux [b21 d'accord].
215 Si il n'y avait pas ce lien affectif euh moi il m'est arrivée d'avoir euh alors là c'était dans une
216 petite ville en Touraine {le nom de la ville a été supprimé}, c'était très très difficile aussi. Il
217 m'était arrivé d'avoir un élève qui était vraiment euh en l'occurrence euh si t'veux trop de
218 problèmes personnelles, les parents qui dévoient (divorcent), les parents qui ne s'occupent pas
219 de l'enfant et il était vraiment en complet rejet. Et à l'époque je manquais d'expérience et je
220 voulais absolument le faire réussir à lire. Je me suis acharnée là-dessus d'essayer et enfaite il
221 n'était pas près du tout. Il avait besoin qu'on lui laisse de (du) temps, qu'on le laisse un peu
222 tranquille. Et là j'me suis vraiment heurté à quelque chose de euh c'est à dire que, j'y arrivé pas
223 quoi. Et à un moment donné, j'ai j'ai appelé le conseiller pédagogique, j'lui ai demandé venez
224 voir dans ma classe parc'que là j'ai un problème, parc'qu'en plus au-delà du fait que je
225 n'arrivais pas euh à gérer euh son cet enfant et à le faire progresser, il était très intelligent et
226 donc il arrivait à mettre l'ensemble de la classe dans un état de non travail. Donc c'était très
227 difficile à vivre en tant qu'enseignant parc'que je passais même parfois mon dimanche après-
228 midi à préparer ma classe, et le lundi eu :h il il s'butait, il mettait tout en l'air [b21 tout était
229 remis en cause] et j'étais tout le temps mais j'étais j'étais pas bien parc'que je fournissais un
230 travail phénoménal et j'avais pas de résultat. J'imaginai que je n'avais pas de résultats
231 parc'que les élèves enfaite ils ont quand même progressé si tu veux après en fin d'année ça s'est
232 bien passé, ils sont tous passés dans la classe sauf^o mais là j'ai voulu aller au-delà de c'que
233 j'pouvais faire et le conseiller pédagogique en arri/ arrivant donc il m'a observé euh j'sais plus,
234 une heure et demie puis après on a fait le point. Il m'a dit là vous pouvez rien, c'est pas possible,
235 là ça dépasse ça dépasse votre vos possibilités, vous ne pouvez rien faire pour cet enfant. Et en
236 effet, ça relevé d'un suivi en dehors de l'école. C'est pas qu'il n'était qu'il n'avait pas les
237 compétences ou mais il y avait trop de choses qui le parasitaient. Et enfaite, je me suis acharnée
238 pour rien. J'aurai dû accepter mais ça ça c'est difficile [b21 Mn] aussi en tant qu'enseignant ce
239 dire non là je n'peux pas donc j'accepte et je met quelque chose en place de très lent ou de
240 différent. Et ça j'y arrivais pas, j'me dis non c'est un échec je veux y arriver {tape la table du
241 poing} et je me suis vraiment acharné là-dessus et ce n'était pas une bonne idée.

242 **b22 *** c'est le fait de de peut-être d'être enfermé dans sa classe [B22 oui oui] et s'dire**
243 **c'est moi qui gère c'qui y'a dans ma classe [B22 ouai] et euh p't-être avoir moins**
244 **tendance à avoir euh recours aux autres pour nous aider ou**

245 B22 Ca dépend parc'que là en l'occurrence j'avais j'avais dit au directeur.

246 **b23 D'accord**

247 B23 Il l'a convoqué une fois mais c'était pas la solution. Il aurait fallu qu'on trouve une solution
248 collégiale ou il y ait éventuellement une répartition ou qu'on le mette dans d'autres classes un
249 temps ou peut- aménager son temps enfaite. Mais non là c'était pas c'est j'me suis non. Donc
250 j'ai dû là j'ai dû lâcher prise et tu vois j'étais dans une situation c'était pas facile. J'ai je suis
251 passée à mi-temps. C'était vraiment euh vraiment très très difficile et le fait de de s'relayer à
252 deux eu :h bah c'est passé comme ça enfaite.

253 **b24 Eu::h j'avais une autre question, euh je voulais savoir si tu pouvais nous raconter une**
254 **situation plus ou moins courte eu :h où tu a eu recours à une punition ou une sanction**
255 **dans**

256 B24 Oui enfin des sanctions eu::h j'en ai donné mais pas euh à part le fait peut-être d'exclure
257 l'enfant. Euh alors au départ, j'ai excl- ça m'est arrivée d'exclure l'enfant plutôt au fond de la
258 classe.

259 **b25 D'accord**

260 B25 + elles ne sont pas très lourdes mes punitions, j pense que mes sanctions n'sont pas p't-
261 être pas assez justement je euh là-dessus j'suis p't-être pas euh + je tiens p't-être pas
262 suffisamment si tu veux quand on fixe des des sanctions en début d'année avec les élèves euh
263 par exemple un deux trois euh remarques une deux trois remarques, quand on note après j'avais
264 dit tu ne parles pas, tu ne bouges pas, tu as perdu tes droits, t'es dans un cadre, y'a des règles,
265 tu as perdu tes droits, tu n'parles pas, tu n'bouges pas.

266 **b26 Du coup ce cadre et ces règles sont sont fixés comment ?**

267 B26 Bah avec les élèves en début d'année enfaite.

268 **b27 Donc c'est eux à euh en parallèle avec vous, ils choisissent euh pour tel type de euh**
269 **manquement aux règlements euh**

270 B27 Alors la sanction en elle-même n'est pas forcément dictée par les élèves parc'qu'ils sont
271 plus durs que nous.

272 **b28 C'est sur.**

273 B28 Alors parfois ils donnent des exemples de sanction mais j me dis mais comment ils peuvent
274 donner ça. Du style écrire 100 lignes. Tu vois ou un truc [b28 peut-être que c'est quelque chose
275 qu'ils ont eux] pas très réaliste. Peut-être, je sais pas, je sais pas ou euh empêcher l'enfant d'être
276 en récréation ou ce genre de chose donc euh c'est pas trop euh c'est pas trop c'que j'fais.

277 **b29 Donc là notre rôle c'est plutôt de canaliser et de tempérer les [B29 Oui oui oui] et de**
278 **réduire les**

279 B29 Oui parc'qu'à c'moment là, tu leur dis mais il faut s'rendre compte de la chose. D'abord,
280 ça apporte quoi [b29 Mn] et ensuite euh est-ce que vous si vous aviez à faire ça vous trouveriez
281 ça ju- vous trouveriez ça juste. Et là ça ça remet les choses en place. Je je crois pas qu'il faut
282 laisser tout décider non plus aux élèves. Ils ont besoin euh donc moi j'étais là-dessus
283 {éclaircissement de la voix}et enfaite comme j'ai une tendance euh comme j'ai pas une
284 tendance à: donner énormément de punition. Du coup parfois je fais un bâton au bout de trois
285 remarques après j'fais un bâton au bout de deux remarques. Finalement les trois bâtons euh si
286 tu les faisais à chaque fois, on arriverait à 7. Et là-dessus c'est pas bon non plus parc'que le
287 cadre il est défini et si je ne respecte pas le cadre, eux non plus. Donc euh les règles qui ont été
288 définies en en début d'année par rapport à tout c'qu'on doit pas faire + là-dessus je n'suis pas
289 assez stricte. Il faudrait que je respecte vraiment le cadre. Et je pense que c'est pas bien de n'pas
290 le faire parc'que lles élèves qui ne font jamais euh de choses en dehors du cadre peuvent ne pas
291 comprendre pourquoi llui qui ne respecte pas le cadre, il n'a pas ses sanctions. Et euh donc du

292 coup moi euh bah j'vais pas respecter le cadre aussi. Tu vois moi ma question elle est plus à ce
293 niveau-là. C'est il faut que je me force euh c'est pas inné chez moi euh il faut que je me force
294 à vraiment tenir [b29 tenir le cadre] le cadre qui a été défini en déb- en début d'année.

295 **b30 Après est-ce que ce cadre est définitif ?**

296 B30 Euh c'est bien d'avoir quand même un tru- quelque chose avec les sanctions qui soient
297 claires pour les élèves par rapport à toute l'année. J pense que c'est bien pour- ils ont besoin de
298 repères. Ça c'est indéniable. Donc du coup euh il m'est arrivé de dire hop tu sors parc'que
299 j'étais dans une séance et là vraiment c'était pas possible, il empêchait tout de travailler. J lui
300 ai dit tu vas te calmer cinq minutes en laissant la porte ouverte et tu reviens quand t'es prêt.
301 Alors il y a autre chose qui nous a été donné par les séances de ZEP PLUS, tu sais formations
302 qu'on a suivies et y'a un des des des intervenants qui nous disait bah vous mettez une chaise
303 derrière, alors tu vois la chaise est là {en me montrant la chaise au fond de la classe}. J'y fais
304 pas tout le temps appel {rire} [b30 {rire}] et vous dites bah écoute t'as pas envie de travailler
305 j'comprends hein tu peux aussi [b30 oui] ne pas avoir envi de travailler donc tu vas au fond,
306 sans rien, c'est la chaise où on ne travaille pas et quand tu te sens capable de travailler tu reviens.
307 J'y fais de temps en temps appel mais ils ont pas envi d'aller sur cette chaise et le tort que j'ai
308 peut-être c'est de dire si si vas-y, je devrai peut-être insister tu vois parc'que j'vais leur dire bah
309 écoute est-ce que là je pense que t'es pas avec nous, tu n'travailles pas donc tu vas aller sur la
310 chaise et puis tu reviens. Si si je veux travailler ou si j'dis mais est-ce que t'es avec nous ou t'es
311 pas avec nous pour travailler. Si si j'suis en- parc'qu'ils ont pas: envi de euh et moi tu vois j'ai
312 peut-être le tort de du coup les laisser [b30 ils ont ils ont pas forcément envie de euh 'fin ça se
313 dans dans leur comportement on peut voir qu'ils ne sont pas là et qu'ils ne travaillent pas mais
314 peut-être que le fait d'être exclu aussi] Ah c'est très dur pour eux. C'est très très difficile mais
315 c'est aussi euh y'a besoin aussi de leur de qu'ils aient des marques tu vois, je pense. C'est moi
316 mon problème franchement parc'que j'aime pas j'aime pas trop tout c'qui est conflictuel. C'est
317 pas dans ma nature donc c'est vrai qu'ça là-dessus moi j'ai des progrès à faire.

318 **b31 Et euh comment tu qualifierais l'ambiance, le climat qui règne dans dans la classe du**
319 **coup ?**

320 B31 Bah je trouve qu'ici, il est relativement bon, si c'n'est les cancons, parc'que la j'ai euh c'est
321 la première année où j'ai des des filles qui sont aussi je t'aime je t'aime plus, tu sais on en a
322 parlé et vraiment eu :h et puis en plus c'est surtout j'oublie dans dix minutes quoi. Sur l'coup
323 sur l'moment je jeu:h je m'dispute et dans dix minutes c'est fini. Et moi j'suis là mais j'dis mais
324 attend j'comprends plus là {rire}. Donc je pense que on a, il faudrait qu'on retravaille euh en
325 conseil des élèves.

326 **b32 Des élèves, après il y a eu des outils comme tout c'qui est message clair j'pense qui a**
327 **été aussi**

328 B32 oui c'est déjà en place ça, c'est déjà en place. Moi je l'utilise pas assez j'pense. J'pense
329 que j'l'utilise pas assez parc'que je sais qu'il y a des enseignants ici qui l'utilise dans la classe,
330 ça je n'sais pas le faire. Je j'ai pas j'ai pas j'ai pas bien mis les choses au claire.

331 **b33 P't-être il y'a un temps pour tout. Après c'est vrai qu'il y'a certains enseignants qui**
332 **n'hésitent pas à même pendant une séance pédagogique de de laisser court à un message**
333 **clair parc'qu'ils ont besoin de s'exprimer. Après c'est un cadrage, mais ils ont des outils**

334 **pour euh pour régler les les problèmes euh entre eux sans avoir recours à l'adulte donc**
335 **j'pense que c'est pas mal ça.**

336 B33 Ouai ouai c'est bien. Alors une question, l'autre jour j'ai j'ai demandé à Elodie {prénom
337 pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève} et à euh Flora {prénom pris au hasard pour
338 respecter l'anonymat de l'élève} d'aller à l'extérieur parc'que j'voulais pas que les autres
339 entendent et j'leur dis vous vous expliquez, vous vous dites les choses. Elles sont restées cinq,
340 dix minutes après un peu plus tard j'ai demandé est-ce que vous avez réglé votre problème, est-
341 ce que- et du coup là elles ont rien dit du tout. Donc là encore euh y'a un travail certainement
342 à faire parc'que il- parfois elles ne sont- les personnes ne sont enfin les élèves ne sont pas
343 forcément dans cette capacité sans intervenant. J'pense qu'ils ont besoin qu'on les aide encore
344 à: ils y sont pas encore enfin dans la classe ici, ils y sont pas.

345 **b34 Et euh du coup selon euh pour garder cette ambiance de classe plutôt favorable à à**
346 **l'apprentissage, qu'est-ce que tu mets en place ? Il y a des actions, des outils ?** [B34 Bah
347 j'ai pas:, je trouve que globalement ils sont bien dans l'entraide et j'pense que ça ça a été ça a
348 été déjà travaillé avant, mais globalement je les trouve plutôt dans l'entraide même la sur-
349 entraide parfois {rire}. Eu::h après y'a les tempéraments personnels, tu connais, y'a un ou deux
350 élèves ici qui sont difficiles parc'qu'ils partent à toute vitesse donc là: à part le fait de leur dire
351 d'essayer euh de se contrôler euh de décaler leurs réactions ou de venir voir l'adulte euh quand
352 ils arrivent pas à gérer leurs euh leurs émotions et de passer par les mots. Ca c'est un travail de
353 tous les jours mais c'est difficile.

354 **b35 C'est sûr. Euh y'a pas de: y'a pas de d'enfant qui manque de motivation selon toi ?**

355 B35 Ah au travail ?

356 **b36 Oui.**

357 B36 Si bien sur. Bah si il y en a.

358 **b37 Et du coup euh qu'est-ce que tu mets en place pour euh pour les motiver, pour les**
359 **mettre au** [B37 au travail. Bah ça peut-être le travail à deux avec un motivé et l'autre qui n'est
360 pas motivé ou trouver éventuellement euh un sujet sur lesquels ils aiment travailler. Enfin tous
361 les tous les, tous s'qu'on on apprend au fur et à mesure dans la classe ou s'qu'on nous a dit ou
362 s'qu'on a lu. Voilà. Cela dit c'est vrai que sur l'école, c'est là aussi c'est la première fois que
363 j'ai une classe qui demande autant euh d'énergie à à s'mettre au travail. Je j'en ai pas eu
364 beaucoup comme ça. Mais bon après j'me dis que moi aussi il faut p't-être que j'm'adapte à
365 l'école. Voilà. On est toujours partagé aussi entre le fait d'essayer des choses et puis le
366 programme puis faire bon eu:h c'est pas évident toujours de de jauger euh.

367 **b38 Parc'que le programme serait un contrainte ?**

368 B38 Oui c'est une contrainte le programme. Ah bah ouai parc'qu'après tu t'dis j'vais les
369 emmener en CM2 et puis l'enseignant de CM2 va di- va trouver que j'ai pas fait ceci fait cela
370 fait cela parc'que nous notre job, c'est quand même bien de les amener avec certaines
371 compétences de manière à c'que les enseignants qui sont après nous puissent travailler sur déjà
372 un capital développé, accroître, voir. Il faut vraime- y'a quand même des choses ou ou voir des
373 choses qu'il ne reverra pas après, qui va lui servir après au collège. Donc oui c'est quand même
374 une contrainte.

375 **b39 Je n'ai plus de question. Euh as-tu éventuellement des éclaircissements concernant**
376 **les questions ou situations précédentes ?**

377 B39 Eu:h nous avons abordé tellement de points, de notions {rire}. Euh pour l'instant, je ne
378 vois pas quoi rajouter de plus dans l'immédiat.

379 **b40 D'accord. En tout cas, je te remercie euh de t'être prêtée à cet exercice. Euh comme**
380 **nous avons l'habitude au sein de notre master, je te laisse le mot de la fin.**

381 B40 Merci à toi d'avoir sollicité mes services, euh de m'avoir permis cet exercice de
382 remémorisation de mes aventures d'enseignant. C'est euh toujours intéressant mais euh à la fois
383 frustrant d'av- d'avoir une idée, un moment intéressant en si peu de temps. Tous les jours
384 mériteraient d'être abordés. La routine c'est rare dans notre métier {rire}. En tout cas merci à
385 toi et bonne continuation dans tes études.

Annexe 6

N° des lignes	Entretien avec Ali	Unités de sens	Mots clés	Thèmes / Notions	Sous thèmes / concept
L. 1 à 6	<p>a1 Avant de débiter, je tenais avant tout à euh te remercier pour le temps que tu accordes à cet entretien. Cet entretien s'inscrit dans le: cadre d'une recherche que je mène actuellement au sein de mon master en sciences de l'éducation et de la formation. Euh bien sur l'ensemble des données seront confidentiels et anonymiser !</p> <p>Peux-tu euh partager euh une expérience, du moins une situation marquante pour toi euh dans laquelle tu as fait usage de ton autorité ?</p>				
L. 7 à 20	<p>A1 [silence de 11 seconde] Euh une situation où j'ai dû faire preuve d'autorité. L'exemple qui me vient pour l'instant surtout à cette période de l'année, c'est surtout en mathématiques avec les opérations, u:n endroit où les enfants ont beaucoup de mal à mettre les unités sous les unités les dizaines sous les dizaines / les centaines sous les centaines ssurtout lorsqu'on leur donne des nombres comme par exemple « $345 + 28$ », j'ai encore des enfants (5) qui ccommencent par le début et qui donc le 28, le 2 le mettent dans les centaines et donc bien sur il s ne peuvent pas réussir à trouver la bonne réponse MEME s'ils ont compris le principe de l'addition. Donc il faut / faire preuve à mon sens d'autorité en leur rappelant ssystématiquement que les unités se mettent sous les unités, les dizaines sous les dizaines et à ce moment là / parfois on y va doucement en leur disant « c'est comme ça parce que ça c'est bien unité unité les choses vont ensemble » et parfois lorsque / ça prend du temps et l'enfant n'en fait qu'à sa tête et revient systématiquement sur les mêmes choses (2), il faut avoir un peu plus une</p>	<p>« Euh une situation où j'ai dû faire preuve d'autorité. L'exemple qui me vient pour l'instant surtout à cette période de l'année, c'est surtout en mathématiques avec les opérations »</p> <p>« u:n endroit où les enfants ont beaucoup de mal à mettre les unités sous les unités les dizaines sous les dizaines / les centaines sous les centaines »</p> <p>« ssurtout lorsqu'on leur donne des nombres comme par exemple « $345 + 28$ », j'ai encore des enfants (5) qui ccommencent par le début et qui donc le 28, le 2 le mettent dans les centaines »</p> <p>« et donc bien sur il s ne peuvent pas réussir à trouver la bonne réponse MEME</p>	<p>Autorité</p> <p>Unités / dizaines</p> <p>Nombres</p> <p>Réussir / Principe</p>	<p>Autorité</p> <p>Mathématiques</p> <p>Addition</p> <p>Réussite scolaire / règles</p>	<p>Faire autorité</p> <p>Opération / calcule</p> <p>Disposition</p> <p>Acquisition d'une démarche en mathématique</p>

	<p>autorité un peu plus rude, on leur dit « c'est comme ça / et pas toi qui décide à nouveau de mettre les choses d'une façon qui ne va pas ».</p>	<p>s'ils ont compris le principe de l'addition. »</p> <p>« Donc il faut / faire preuve à mon sens d'autorité en leur rappelant systématiquement que les unités se mettent sous les unités, les dizaines sous les dizaines »</p> <p>« et à ce moment là / parfois on y va doucement en leur disant « c'est comme ça parce que ça c'est bien unité unité les choses vont ensemble » »</p> <p>« et parfois lorsque / ça prend du temps et l'enfant n'en fait qu'à sa tête et revient systématiquement sur les mêmes choses (2), »</p> <p>« il faut avoir un peu plus une autorité un peu plus rude, on leur dit « c'est comme ça / et pas toi qui décide à nouveau de mettre les choses d'une façon qui ne va pas ». »</p>	<p>Autorité / rappelant systématiquement</p> <p>Doucement / disant</p> <p>Temps / sa tête</p> <p>Autorité un peu plus rude /décide</p>	<p>Autorité / enseigner</p> <p>Temps / Communication</p> <p>Temps / choix</p> <p>Autorité / autonomie</p>	<p>Faire autorité / accompagnement pédagogique et didactique</p> <p>Rythme de l'enfant / Etayage</p> <p>Rythme hétérogène / Difficulté scolaire</p> <p>Autoritarisme / contrainte</p>
L. 21 à 22	a2 D'accord eu::h je rebondis sur ce que tu étais en train de dire. Eu:::h que fais-tu dès lors que l'enfant ne suit pas ce que tu lui conseilles de faire ?				
L. 23 à 30	A2 Lorsque la parole ne suffit pas uniquement, on passe avec le stylo sur le cahier à bien présenter les choses, à dessiner des colonnes dans ce cas-là, des colonnes pour qu'il voit bien, qu'il visualise bien les choses et on recommence à nouveau. Si toujours il ne respecte pas les choses, on lui en redonne encore et encore (2) pour que le nombre qu'il la QUANTITE finisse par lui faire comprendre	<p>« Lorsque la parole ne suffit pas uniquement »</p> <p>« on passe avec le stylo sur le cahier à bien présenter les choses, à dessiner des colonnes dans ce cas-là, des colonnes</p>	<p>Parole</p> <p>On passe / Recommence à nouveau</p>	<p>Communication</p> <p>Accompagnement / Apprentissage</p>	<p>Relation pédagogique</p> <p>Accompagnement individualisé / « Essai-erreur »</p>

	véritablement les choses [inspiration] ou alors on peut également le refaire sur son cahier de brouillon, on peut le faire sur l'ardoise pour qu'il réussisse à comprendre les choses. Et si véritablement il n'y arrive pas, il va falloir varier les supports et passer à de la manipulation si c'est ce qu'il faut pour lui.	<p>pour qu'il voit bien, qu'il visualise bien les choses et on recommence à nouveau. »</p> <p>« Si toujours il ne respecte pas les choses »</p> <p>« on lui en redonne encore et encore (2) pour que le nombre qu'il a QUANTITE finisse par lui faire comprendre véritablement les choses [inspiration] »</p> <p>« ou alors on peut également le refaire sur son cahier de brouillon, on peut le faire sur l'ardoise pour qu'il réussisse à comprendre les choses. »</p> <p>« Et si véritablement il n'y arrive pas, il va falloir varier les supports et passer à de la manipulation si c'est ce qu'il faut pour lui. »</p>	<p>Ne respecte pas</p> <p>Quantité / comprendre véritablement</p> <p>Cahier de brouillon / ardoise / réussite</p> <p>Supports / manipulation</p>	<p>Désobéissance</p> <p>Expérience / Compréhension</p> <p>Matériel d'apprentissage / Délébile / Réussite</p> <p>Pédagogie / concret</p>	<p>Faire autorité</p> <p>« Essai-erreur » / acquisition d'un savoir</p> <p>Adaptabilité pédagogique / « Essai-erreur » / réussite scolaire</p> <p>Pédagogie différencié / réel</p>
L. 31 à 32	a3 D'accord° euh donc pour toi, qu'est-ce que l'autorité: euh en terme de définition si tu devais le définir ?				
L. 33 à 37	A3 L'autorité c'est la place euh naturelle que doit avoir le maître qui est qui transmet un savoir qui partage un savoir et qui va le construire avec les enfants MAIS qui n'est pas dans des situations de copinages. / yeu:h l'autorité eest ce qui va permettre de faire les relations entre le maître, l'adulte (2), celui qui a le savoir, et l'enfant qui est l'apprenant et qui va / construire ce savoir.	<p>« L'autorité c'est la place euh naturelle que doit avoir le maître »</p> <p>« qui est qui transmet un savoir qui partage un savoir et qui va le construire avec les enfants »</p> <p>« MAIS qui n'est pas dans des situations de copinages. »</p>	<p>Autorité / place / maître</p> <p>Savoir / partage</p> <p>Copinage</p>	<p>Autorité / statut / rôle</p> <p>Savoir / relation</p> <p>Relation</p>	<p>Etre l'autorité / Enseignant / leader</p> <p>Connaissances / relation pédagogique</p> <p>Dissymétrie des places</p>

		« yeu:h l'autorité eest ce qui va permettre de faire les relations entre le maître, l'adulte (2), celui qui a le savoir, et l'enfant qui est l'apprenant et qui va / construire ce savoir. »	Relation / adulte-apprenant	Relation / statut	Relation pédagogique / dissymétrie des places
L. 38 à 39	a4 Euh j'ai pu entendre le: terme de: naturel / en terme d'autorité, c'est-à-dire eu:h qu'est-ce que tu mettrais derrière eu:h cette eu:h ces mots (- ces mots) ces mots ?				
L. 40 à 58	A4 On a de la chance, la situation / avec l'Ecole, les enfants très souvent connaissent parfaitement le rôle des gens. Donc ils savent parfaitement que le maître est là que c'est lui qui dit comment les choses vont se pal/ vont se passer. On n'a pas besoin d'être autoritaire, on a pas besoin de leur dire « c'est comme ça et pas autrement ». Ils savent parfaitement que l'adulte et que le maître n'est pas comme papa ou maman, on a beaucoup moins de caprices et donc naturellement ils savent que si une personne est au bureau / si une personne leur dit de s'arranger que c'est un maître et donc normalement on doit obéir / une très grosse partie des gens obéisse. Et on l'voit parfaitement le cas avec nos enfants / à nous, en étant maître ils n'ont pas le même rapport / même si ils savent que papa ou maman est un maître, qu'avec le maître ou la maîtresse. Donc il y a une autorité naturelle qui vient de la fonction et qui n'est pas forcément due à la personne. Après selon tel ou tel enseignant, l'autorité va s'affirmer davantage, va s'faire respecter davantage parce qu'après les enfants n'sont pas bêtes non plus, ils voient parfaitement si quelqu'un ne veut pas faire preuve d'autorité, ne veut pas utiliser son pouvoir [inspiration] et veut que tout le monde soit à égalité évidemment qu'ils vont en profiter. MAIS naturellement l'Ecole a placé les rôles et ils savent parfaitement qu'y'a les enfants qu'y'a	<p>« On a de la chance, la situation / avec l'Ecole, les enfants très souvent connaissent parfaitement le rôle des gens. »</p> <p>« Donc ils savent parfaitement que le maître est là que c'est lui qui dit comment les choses vont se pal/ vont se passer. »</p> <p>« On n'a pas besoin d'être autoritaire, on a pas besoin de leur dire « c'est comme ça et pas autrement ». »</p> <p>« Ils savent parfaitement que l'adulte et que le maître n'est pas comme papa ou maman »</p> <p>« on a beaucoup moins de caprices et donc naturellement ils savent que si une personne est au bureau / si une personne leur dit de s'arranger que c'est un maître et donc normalement on doit obéir »</p> <p>« une très grosse partie des gens obéisse »</p>	<p>Connaissent parfaitement le rôle</p> <p>C'est lui qui dit</p> <p>Autoritaire</p> <p>Maître / papa ou maman</p> <p>Naturellement / obéir</p> <p>Obéisse</p>	<p>Identification</p> <p>Commander</p> <p>Autorité</p> <p>Enseignant / Parents</p> <p>Nature / Obéissance</p> <p>Obéissance</p>	<p>Respect de la hiérarchie</p> <p>Faire autorité</p> <p>Autoritarisme</p> <p>Enseigner / Eduquer</p> <p>Inné / Etre l'autorité</p> <p>Acceptation d'un pouvoir</p>

<p>les enseignants, le directeur quand ils voient le directeur ils se disent encore c'est quelque chose d'encore plus autorita/ d'en/ qu'y'a/ qu'y'a plus d'AUTORITE. J'voulais pas dire autoritaire mais qui a plus d'autorité et ils se disent tout de suite on est encore passé à un étage supérieur. Donc lla situation les choses sont bien définie, les enfants le savent parfaitement et le comprennent parfaitement.</p>	<p>« Et on l'voit parfaitement le cas avec nos enfants / à nous, en étant maître ils n'ont pas le même rapport / même si ils savent que papa ou maman est un maître, qu'avec le maître ou la maîtresse. »</p>	Rapport	Relation	Distinction des rôles
	<p>« Donc il y a une autorité naturelle qui vient de la fonction et qui n'est pas forcément due à la personne. »</p>	Autorité naturelle / fonction	Autorité naturelle / profession	Innée / rôle
	<p>« Après selon tel ou tel enseignant, l'autorité va s'affirmer davantage, va s'faire respecter davantage »</p>	Autorité va s'affirmer / respecter	Autorité / Légitimité	Faire autorité / reconnaissance
	<p>« parce qu'après les enfants n'sont pas bêtes non plus, ils voient parfaitement si quelqu'un ne veut pas faire preuve d'autorité, ne veut pas utiliser son pouvoir (inspiration) et veut que tout le monde soit à égalité évidemment qu'ils vont en profiter. »</p>	Faire preuve d'autorité / égalité	Autorité / égalité	Etre l'autorité / symétrie des places
	<p>« MAIS naturellement l'Ecole a placé les rôles et ils savent parfaitement qu'y'a les enfants qu'y'a les enseignants, le directeur quand ils voient le directeur ils se disent encore c'est quelque chose d'encore plus autorita/ d'en/ qu'y'a/ qu'y'a plus d'AUTORITE. »</p>	Rôles / autorité	Rôles / Autorité	Dissymétrie des places / hiérarchie des pouvoirs
	<p>« J'voulais pas dire autoritaire mais qui a plus d'autorité »</p>	Autoritaire	Autorité	Autoritarisme
	<p>« et ils se disent tout de suite on est encore passé à un étage supérieur. »</p>	Etage supérieur	Autorité	Hiérarchie des pouvoirs

		« Donc là situation les choses sont bien définie, les enfants le savent parfaitement et le comprennent parfaitement. »	Bien définie	Définition	Cadrer un élément
L. 59 à 60	a5 Donc dans le cadre de l'Ecole euh les enseignants tirent euh davantage leur autorité de/ de leur statut d'enseignant ?				
L. 61 à 62	A5 La première chose qui nous donne autorité tant vis-à-vis des enfants, que vis-à-vis des parents, c'est notre statut d'enseignant.	« La première chose qui nous donne autorité tant vis-à-vis des enfants, que vis-à-vis des parents, c'est notre statut d'enseignant. »	Donne autorité / statut	Autorité / Statut	Faire autorité / Enseignant
L. 63 à 64	a6 Une autre question euh comment réagissent généralement tes élèves par rapport à ton autorité ?				
L. 65 à 68	A6 // Ils acceptent cette autorité après euh quand ils trouvent qu'une situation est injuste, ils peuvent se mettre à pleurer, ils peuvent se mettre à la ressentir de façon différente mais sinon ils acceptent l'autorité des uns, des autres. Il n'y a pas de véritable problème là-dessus/ quand bien même ça s'rait en maternelle, ils accepteraient également la même chose.	<p>« Ils acceptent cette autorité »</p> <p>« après euh quand ils trouvent qu'une situation est injuste, ils peuvent se mettre à pleurer, ils peuvent se mettre à la ressentir de façon différente »</p> <p>« mais sinon ils acceptent l'autorité des uns, des autres. »</p> <p>« Il n'y a pas de véritable problème là-dessus/ quand bien même ça s'rait en maternelle, ils accepteraient également la même chose. »</p>	<p>Acceptent</p> <p>Injuste</p> <p>Acceptent</p> <p>Accepteraient</p>	<p>Reconnaissance</p> <p>Justice</p> <p>Reconnaissance</p> <p>Reconnaissance</p>	<p>Légitimité</p> <p>Equité</p> <p>Légitimité</p> <p>Légitimité</p>
L. 69 à 72	a7 Et: tu nous dis qu'ils acceptent mais comment du coup tu pourrais euh voir, euh comment tu tu pourrais évaluer cette acceptation ? Est-ce que: c'est une acceptation parce que ils ont pas le choix ou est-ce				

	qu'ils ont vraiment est-ce qu'ils ont un choix de contestation ?				
L. 73 à 96	<p>A7 Y'a toujours des euh tout le monde peut contester une autorité. Y'a des enfants qui contestent évidemment une autorité. La façon de l'évaluer c'est de voir si les choses se passent bien, si il respecte les règles même si c'est parfois compliqué les règles de la classe on dit qu'il y a des règles dans la classe mais c'est vrai que / lever la main / ils lèvent la main mais c'est pas ça qui fait une autorité. C'est pas s'qui ont levé la main est-ce qu'ils n'ont pas levé la main, est-ce qu'ils ont bavardé ou ne pas bavarder. On le voit également avec les adultes, les adultes sont aussi très bavards et for/ lèvent pas forcément la main. On le voit ve/ davantage vis-à-vis du travail si ils acceptent de travailler si ils acceptent de rentrer dans un mécanisme lorsqu'on leur demande de réfléchir à quelque chose, on a des phases en classe qui sont des phases de travail oral des phases de travail collectifs et des phases de travail plus individuels ou en groupe où là ils doivent respecter les règles où là ils doivent construire un savoir avec les enseignants ou avec le reste de la classe. Ensuite certains contestent cette autorité lorsqu'ils contestent cette autorité c'est lorsqu'ils ne veulent pas venir {le téléphone de l'interviewé sonne} lorsqu'on les APPELLE. C'est lorsque ils ne veulent pas / eu::h c'est lorsqu'ils ne veulent pas répondre, parfois on s'enferme dans une stratégie de si:lence qui est aussi un mode de protection mais aussi un mode de rébellion en disant euh j'en ai rien à faire de s'qu'il est en train d'me raconter moi je ne parlerai pas moi je n'irai rien je n'entrerais pas dans ce jeu c'est une contestation passive de l'autorité mais c'est aussi une contestation. S'qui n'est pas heureusement la majorité des cas et puis il y a d'autres comportement encore déviant où les enfants ne veulent pas se mettre au travail. Ils savent parfaitement qu'ils viennent à l'école pour travailler ils</p>	<p>« Y'a toujours des euh tout le monde peut contester une autorité. »</p> <p>« Y'a des enfants qui contestent évidemment une autorité. »</p> <p>« La façon de l'évaluer c'est de voir si les choses se passent bien, si il respecte les règles même si c'est parfois compliqué les règles de la classe »</p> <p>« on dit qu'il y a des règles dans la classe mais c'est vrai que / lever la main / ils lèvent la main mais c'est pas ça qui fait une autorité. »</p> <p>« C'est pas s'qui ont levé la main est-ce qu'ils n'ont pas levé la main, est-ce qu'ils ont bavardé ou ne pas bavarder. »</p> <p>« On le voit également avec les adultes, les adultes sont aussi très bavards et for/ lèvent pas forcément la main. »</p> <p>« On le voit ve/ davantage vis-à-vis du travail si ils acceptent de travailler si ils acceptent de rentrer dans un mécanisme lorsqu'on leur demande de réfléchir à quelque chose »</p> <p>« on a des phases en classe qui sont des phases de travail oral des phases de travail collectifs et des phases de travail plus</p>	<p>Contester une autorité</p> <p>Contestent</p> <p>Evaluer / règles de la classe</p> <p>Règles / autorité</p> <p>Levé la main / bavarder</p> <p>Adultes</p> <p>Mécanisme</p> <p>Phase de travail collectifs et des phases de</p>	<p>Contestation</p> <p>Contestation</p> <p>Evaluation / Règles</p> <p>Règlement / Autorité</p> <p>Règles de conduite</p> <p>Statut</p> <p>Système</p> <p>Choix pédagogique / appropriation</p>	<p>Rébellion contre l'illégitimité de l'autorité Rébellion</p> <p>Notation quantitative ou qualitative / Guide de conduite</p> <p>Contrat / Faire autorité</p> <p>Comportement en classe</p> <p>Place</p> <p>Système scolaire et processus d'apprentissage</p> <p>Organisation pédagogique /</p>

	<p>savent parfaitement c'qu'ils viennent faire ici. Ils ont parfois compris mais le feront pas parc'qu'ils sont dans u/ une stratégie de contestation et donc à ce moment là l'autorité n'est pas passée. Mais ça ne veut pas dire que la personne qui est dans cette situation n'a pas d'autorité / parfois on a pas de prise forcément sur les enfants.</p>	<p>individuels ou en groupe où là ils doivent respecter les règles où là ils doivent construire un savoir avec les enseignants ou avec le reste de la classe. »</p> <p>« Ensuite certains contestent cette autorité lorsqu'ils contestent cette autorité c'est lorsqu'ils ne veulent pas venir {le téléphone de l'interviewé sonne} lorsqu'on les APPELLE. »</p> <p>« C'est lorsque ils ne veulent pas / eu::h c'est lorsqu'ils ne veulent pas répondre, parfois on s'enferme dans une stratégie de si:lence qui est aussi un mode de protection mais aussi un mode de rébellion en disant euh j'en ai rien à faire de s'qu'il est en train d'me raconter »</p> <p>« moi je ne parlerai pas moi je n'dirai rien je n'entrerais pas dans ce jeu c'est une contestation passive de l'autorité mais c'est aussi une contestation. »</p> <p>« S'qui n'est pas heureusement la majorité des cas »</p> <p>« Ils ont parfois compris mais le feront pas parc'qu'ils sont dans u/ une stratégie de contestation et donc à ce moment là l'autorité n'est pas passée. »</p> <p>« et puis il y a d'autres comportement encore déviant où les enfants ne veulent pas se mettre au travail. »</p>	<p>travail individuels / construire un savoir</p> <p>Veulent pas</p> <p>Stratégie de silence / protection et rébellion</p> <p>Contestation passive de l'autorité</p> <p>Majorité</p> <p>Compris / stratégie de contestation / autorité n'est pas passé</p> <p>Déviant</p>	<p>Contestation</p> <p>Stratégie d'apprentissage</p> <p>Motivation</p> <p>Majorité</p> <p>Compréhension / Autorité</p> <p>Déviance</p>	<p>faire sens et être acteur</p> <p>Refus</p> <p>Fuite et contestation scolaire</p> <p>Amotivation et contraintes</p> <p>Domination</p> <p>Acquisition de connaissances / Autorité illégitime</p> <p>Normes</p>
--	---	--	---	--	---

		<p>« Ils savent parfaitement qu'ils viennent à l'école pour travailler ils savent parfaitement c'qu'ils viennent faire ici. »</p> <p>« Mais ça ne veut pas dire que la personne qui est dans cette situation n'a pas d'autorité / parfois on a pas de prise forcément sur les enfants. »</p>	Ecole	Institution d'enseignement	Apprentissage
			Pas d'autorité / pas de prise	Autorité / Contrôle	Faire autorité / avoir de l'autorité
L. 97 à 99	a8 Eu:::h en terme de:: de règle de la classe, je souhaitai savoir si euh si tout d'abord euh il y avait des règles au sein de la classe et si elles sont affichées quelque part ou et est-ce qu'elles ont été construite euh avec les élèves ou euh pas du tout ?				
L. 100 à 117	A8 Y'a toujours des règles dans quelques classes que ce soit. C'est ce qu'on fait dans les deux trois quatre premières semaines c'est de faire véritablement former le cadre de la classe de faire les règles de la classe. Evidement on les construit avec les enfants évidemment qu'on se met dans des situations et qu'on dit comment les choses doivent se passer pour qu'ils comprennent véritablement les choses. Il y a des règles dans la classe il y a des règles dans l'école qui sont des choses que nous faisons tous ensemble. Maintenant dans les plus petites classes on les fait surtout avec des dessins qui sont aussi affichés, dans les s/ classes plus grandes en CM1 CM2 il peut y avoir des contrats avec l'enfant qui dit qui s'engage à ça qu'il a le droit de ça qu'il peut faire ça qui est encore autre chose et que les choses interdites sont ceux-ci ceux-là. Après il ne faut pas trop écouter les enfants sur les surtout sur les sanctions sur les punitions parce que c'est souvent les PIRES là-dessus lorsqu'ils disent quand je fais ceci qu'est-ce qui m'arrive si je ne respecte pas la règle, ce sont souvent ceux qui vont le plus loin / donc très souvent nous au contraire on tempère et on diminue c'qu'ils sont en train de dire pour que les choses soient possibles, qu'i'	<p>« Y'a toujours des règles dans quelques classes que ce soit »</p> <p>« C'est ce qu'on fait dans les deux trois quatre premières semaines c'est de faire véritablement former le cadre de la classe de faire les règles de la classe. »</p> <p>« Evidement on les construit avec les enfants évidemment qu'on se met dans des situations et qu'on dit comment les choses doivent se passer pour qu'ils comprennent véritablement les choses. »</p> <p>« Il y a des règles dans la classe il y a des règles dans l'école qui sont des choses que nous faisons tous ensemble. »</p> <p>« Maintenant dans les plus petites classes on les fait surtout avec des dessins qui sont aussi affichés, dans les s/ classes plus grandes en CM1 CM2 il peut y avoir des</p>	<p>Règles</p> <p>Cadre de la classe</p> <p>Construit avec les enfants</p> <p>Règles dans la classe / règles dans l'école</p> <p>Contrats / droit et interdits</p>	<p>Règles de la classe</p> <p>Cadre</p> <p>Co-construction</p> <p>Règlement</p> <p>Contrat</p>	<p>Prescription des actions</p> <p>Limitation</p> <p>Relation pédagogique</p> <p>Contrat didactique</p> <p>Accord mutuel</p>

	<p>s'endent pas souvent compte que après il va falloir l'appliquer si on l'a décidé il va falloir le faire. Mais han: les règles sont à peu près les mêmes d'une classe sur l'autre, d'un moment sur l'autre, même si c'est difficile à construire, même si c'est difficile à faire s'sont des choses qui se construisent. Chaque année on revient dessus parce que ça ne suffit jamais / suffisamment, mais c'est humain aussi.</p>	<p>contrats avec l'enfant qui dit qui s'engage à ça qu'il a le droit de ça qu'il peut faire ça qui est encore autre chose et que les choses interdites sont ceux-ci ceux-là. »</p> <p>« Après il ne faut pas trop écouter les enfants sur les surtout sur les sanctions sur les punitions parce que c'est souvent les PIRES là-dessus lorsqu'ils disent quand je fais ceci qu'est-ce qui m'arrive si je ne respecte pas la règle, ce sont souvent ceux qui vont le plus loin »</p> <p>« donc très souvent nous au contraire on tempère et on diminue c'qu'ils sont en train de dire pour que les choses soient possibles, qu'i' s'endent pas souvent compte que après il va falloir l'appliquer si on l'a décidé il va falloir le faire. »</p> <p>« Mais han: les règles sont à peu près les mêmes d'une classe sur l'autre, d'un moment sur l'autre, même si c'est difficile à construire, même si c'est difficile à faire s'sont des choses qui se construisent. »</p> <p>« Chaque année on revient dessus parce que ça ne suffit jamais / suffisamment, mais c'est humain aussi. »</p>	<p>Sanctions et punition</p> <p>Tempère / appliquer / décidé</p> <p>Les mêmes d'une classe à l'autre</p> <p>Ca ne suffit jamais</p>	<p>Outils de recadrage</p> <p>Faisabilité</p> <p>Unité</p> <p>Acquisition</p>	<p>Contrainte et responsabilisation</p> <p>Sanction éducative</p> <p>Partenariat et continuité éducative</p> <p>Adaptation pédagogique</p>
L. 118 à 119	a9 Et du coup, euh est-ce que tu peux nous raconter une situation de classe ou euh tu as eu recours à une punition ou à une sanction ?				
L. 120 à 129	A9 Une situation où il y a eu une punition // eu::h lorsqu'un euh il n'y a pas très longtemps un enfant était en	« Une situation où il y a eu une punition // eu::h lorsqu'un euh il n'y a pas très	Punition	Outil de recadrage	Humiliation

	<p>train d'écrire sur la table, donc à ce moment là lorsqu'il le sait parfaitement on pourrait le voir en lui disant mais pourquoi est-ce que tu étais en train d'écrire sur la table. Il y a souvent aucune raison c'est juste qu'il s'ennuyait plutôt qu'écrire sur la feuille ou sur le cahier il écrit sur la table. Ddans ce genre de situation là où je trouve que c'est assez extrême parce que ça ne respecte pas le matériel et que ça dégrade un bien qui n'est pas à eux, je considère que dans c'genre de situation on doit faire appel aux parents. Donc à s'moment là, la sanction que cette personne a eue, il a bifurqué dans le rouge sur la fleur et y'a eu un mot aux parents leur demandant de discuter avec l'enfant et de lui faire prendre conscience qu'il n'était pas normal.</p>	<p>longtemps un enfant était en train d'écrire sur la table »</p> <p>« donc à ce moment là lorsqu'il le sait parfaitement on pourrait le voir en lui disant mais pourquoi est-ce que tu étais en train d'écrire sur la table »</p> <p>« Il y a souvent aucune raison c'est juste qu'il s'ennuyait plutôt qu'écrire sur la feuille ou sur le cahier il écrit sur la table. »</p> <p>« Ddans ce genre de situation là où je trouve que c'est assez extrême parce que ça ne respecte pas le matériel et que ça dégrade un bien qui n'est pas à eux, je considère que dans c'genre de situation on doit faire appel aux parents. »</p> <p>« Donc à s'moment là, la sanction que cette personne a eue, il a bifurqué dans le rouge sur la fleur et y'a eu un mot aux parents leur demandant de discuter avec l'enfant et de lui faire prendre conscience qu'il n'était pas normal. »</p>	<p>Il le sait parfaitement</p> <p>Il s'ennuyait</p> <p>Ne respecte pas / dégrade</p> <p>Sanction / parents / prendre conscience</p>	<p>Appropriation de la règle</p> <p>Motivation</p> <p>Respect</p> <p>Sanction / Education</p>	<p>Responsabilité de ses actes</p> <p>Amotivation</p> <p>Infraction</p> <p>Sanction éducative / coéducation et responsabilité</p>
L. 130 à 131	a10 Euh le système de fleur, est-ce que tu peux nous apporter des des précisions sur comment tu l'utilises et pourquoi tu l'utilises ?				
L. 132 à 144	A10 La fleur est donc un système avec trois couleurs, bleu jaune rouge, nous le faisons chaque jour, au bout de toute	« La fleur est donc un système avec trois couleurs, bleu jaune rouge, »	Système	Evaluation	Appréciation d'un comportement

	<p>une semaine les parents doivent signer la fleur et ça leur indique quel a été le comportement des enfants durant la semaine. Ca permet de co-éduquer, de partager avec les parents la responsabilité de c'qui s'passe en classe et que les parents sachent s'qui a bien pu se passer pour pouvoir en parler tant avec l'enfant qu'avec l'enseignant, que c'est vrai si jamais quelqu'un était plutôt sage avait une fleur bleue sans arrêt et qui commence à avoir que des fleurs jaunes, que des fleurs rouges, que tous les jours ça ne va pas, c'est aussi une alerte pour les parents et pour nous aussi. Donc cette fleur c'est ça a été que j'ai trouvé et que d'autres enseignants avaient fait, c'est s'qui permet de donner moins de punition s'que déjà le fait de passer dans le rouge est déjà une sanction pour les enfants. Après le côté négatif que cela peut avoir c'est que des parents surinvestissent la chose et que à peine un enfant tombe dans le jaune même si c'est une fois et que c'est très rarement, cela devienne tout de suite dramatique et que ça prête à: à conséquence automatiquement à la maison.</p>	« nous le faisons chaque jour, au bout de toute une semaine les parents doivent signer la fleur et ça leur indique quel a été le comportement des enfants durant la semaine. »	Signer la fleur	Partenariat	Partenariat et suivi éducative
		« Ca permet de co-éduquer, de partager avec les parents la responsabilité de c'qui s'passe en classe et que les parents sachent s'qui a bien pu se passer pour pouvoir en parler tant avec l'enfant qu'avec l'enseignant, »	Co-éduquer / partager [...] la responsabilité	Partenariat	Partenariat et suivi éducative
		« que c'est vrai si jamais quelqu'un était plutôt sage avait une fleur bleue sans arrêt et qui commence à avoir que des fleurs jaunes, que des fleurs rouges, que tous les jours ça ne va pas, c'est aussi une alerte pour les parents et pour nous aussi. »	Alerte	Signal	Capter l'attention
		« Donc cette fleur c'est ça a été que j'ai trouvé et que d'autres enseignants avaient fait, c'est s'qui permet de donner moins de punition s'que déjà le fait de passer dans le rouge est déjà une sanction pour les enfants. »	Moins de punitions	Pédagogie	Bienveillance
		« Après le côté négatif que cela peut avoir c'est que des parents surinvestissent la chose et que à peine un enfant tombe dans le jaune même si c'est une fois et que c'est très rarement, cela devienne tout de suite dramatique et que ça prête à: à conséquence automatiquement à la maison. »	Surinvestissent / conséquence automatique à la maison	Mobilisation / Conséquence	Confiance / Effet négatif

L. 145 à 147	a11Et euh après avoir utilisé une punition ou une sanction eu:h quels sont les effets que tu as pu constater euh tant chez: chez l'enfant que: que pour toi même ou pour les parents ?				
L. 148 à 169	<p>A11 L'intérêt de l'Ecole c'est qu'il a beaucoup été réfléchi sur les punitions donc certaines punitions surtout celles qui sont dans la cours et qui sont collectives, y'a eu un changement de philosophie dessus, c'n'est pas juste l'enseignant qui donne une punition à l'enfant et l'enfant est puni et nous laissons tranquille. Maintenant y'a plutôt des systèmes où on demande à l'enfant de réfléchir à quelle est la règle qu'il a enfreint, pourquoi est-ce qu'il a enfreint cette règle et qu'est-ce que pourquoi cette règle existe. Ca évite justement de tomber sur euh quelque chose de dogmatique, quelque chose qui tombe du ciel, j'sais pas le mot exactement là mais ça va revenir ET QUE AU MOINS L'ENFANT puisse se dire si jamais cette règle est là, cette règle est là pour mon bien je l'ai enfreint, si je suis puni, je suis punis parce que j'aurai pu mettre à mal ma sécurité ou la sécurité des autres donc on les pousse à réfléchir. Après on peut pas l'faire tout l'temps c'qui y'a des fois où la journée passe et qu'on n'peut pas être tout l'temps tout l'temps dans la discussion mais très souvent on essaye de faire appel à l'intelligence et au sens de responsabilité de l'enfant et d'lui dire si tu as été puni déjà pourquoi t'as été puni parce que parfois ils acceptent la punition mais ils n'savent absolument pas pourquoi ils ont été puni et de leur demander ensuite quel a été le comportement que tu as mal fait, pourquoi est-ce que c'était mal, si jamais je n'étais pas en train de suivre pourquoi c'est pas bien alors que j'faisais pas de bruit, pourquoi j'ai été puni alors que j'faisais aucun bruit mais je n'suivais pas. Je ne suivais pas, j'n'ai pas pu apprendre la leçon, j'n'ai pas pu suivre, j'n'ai pas pu comprendre alors que mon rôle d'étud- d'élève était de suivre, était de</p>	<p>« L'intérêt de l'Ecole c'est qu'il a beaucoup été réfléchi sur les punitions »</p> <p>« donc certaines punitions surtout celles qui sont dans la cours et qui sont collectives, y'a eu un changement de philosophie dessus, »</p> <p>« c'n'est pas juste l'enseignant qui donne une punition à l'enfant et l'enfant est puni et nous laissons tranquille. »</p> <p>« Maintenant y'a plutôt des systèmes où on demande à l'enfant de réfléchir à quelle est la règle qu'il a enfreint, pourquoi est-ce qu'il a enfreint cette règle et qu'est-ce que pourquoi cette règle existe. »</p> <p>« Ca évite justement de tomber sur euh quelque chose de dogmatique, quelque chose qui tombe du ciel, j'sais pas le mot exactement là mais ça va revenir »</p> <p>« ET QUE AU MOINS L'ENFANT puisse se dire si jamais cette règle est là, cette règle est là pour mon bien je l'ai enfreint, si je suis puni, je suis punis parce que j'aurai pu mettre à mal ma sécurité ou la sécurité des autres donc on les pousse à réfléchir. »</p>	<p>Ecole / Punitions</p> <p>Changement de philosophie</p> <p>Tranquilles</p> <p>Réfléchir</p> <p>Tombe du ciel</p> <p>Sécurité</p>	<p>Violence institutionnelle</p> <p>Sanction éducative</p> <p>Emotions</p> <p>Sanction éducative</p> <p>Justice</p> <p>Règlement</p>	<p>Climat scolaire</p> <p>Principe d'individualité</p> <p>Relation éducative</p> <p>Mesure de responsabilisation</p> <p>Sanction arbitraire</p> <p>Normes de sécurité</p>

	participer à la construction de la notion / et c'est s'que j'aurai dû faire. Donc je peux avoir une punition même si je n'ai rien fait du tout mais plu/ justement parce que j'n'ai rien fait. L'élève doit être actif et n'doit pas rester passif et attendre que les 6 heures soient passées sans rien faire du tout, c'n'est pas s'qu'on attend de lui.	« Après on peut pas l'faire tout l'temps c'qui y'a des fois où la journée passe et qu'on n'peut pas être tout l'temps tout l'temps dans la discussion mais très souvent on essaye de faire appel à l'intelligence et au sens de responsabilité de l'enfant »	Discussion / responsabilité	Sanction éducative	Mesure de responsabilisation
		« et d'lui dire si tu as été puni déjà pourquoi t'as été puni parce que parfois ils acceptent la punition mais ils n'savent absolument pas pourquoi ils ont été puni et de leur demander ensuite quel a été le comportement que tu as mal fait, pourquoi est-ce que c'était mal, »	Comportement que tu as mal fait	Respect	Infraction
		« si jamais je n'étais pas en train de suivre pourquoi c'est pas bien alors que j'faisais pas de bruit, pourquoi j'ai été puni alors que j'faisais aucun bruit mais je n'suivais pas. »	Suivre	Enseignement	Exposé et processus d'apprentissage
		« Je ne suivais pas, j'n'ai pas pu apprendre la leçon, j'n'ai pas pu suivre, j'n'ai pas pu comprendre alors que mon rôle d'étud-d'élève était de suivre, était de participer à la construction de la notion / et c'est s'que j'aurai dû faire. »	Apprendre la leçon / comprendre / rôle d'élève	Apprentissage / Métier d'élève	Devoirs
		« Donc je peux avoir une punition même si je n'ai rien fait du tout mais plu/ justement parce que j'n'ai rien fait. »	Je n'ai rien fait du tout	Inactivité	Amotivation
		« L'élève doit être actif et n'doit pas rester passif et attendre que les 6 heures soient	Actif / pas s'qu'on attend de lui	Acteur / obligation de métier	Autodetermination

		passées sans rien faire du tout, c'n'est pas s'qu'on attend de lui. »			
L. 170 à 171	a12 Du coup est-ce que:: selon toi l'usage des des punitions peut entrainer des des conséquences sur la relation entre l'élève et l'enseignant ?				
L. 172 à 185	A12 Ca l'pourrait mais ça n'entraîne pas: c'est assez rare que ça en entraîne. Ca pourrait le faire surtout pour les enfants qui n'sont jamais punis et qui pour une fois sont punis et qui la sont choqués de la punition mais ça pourrait entrainer des conséquences si véritablement si l'enfant remettait en cause l'autorité du maître et la punition. En réalité très souvent, ils ne la considèrent pas comme injuste, il entre dans le système, ils se disent si le maître l'a dit c'est que ça doit être ça. Donc ensuite on les pousse à réfléchir et à se demander qu'est-ce qui était pas bien dedans et donc ils n'ont on est pas dans un système d'injustice. Si on était vraiment sur de l'arbitraire et que la punition était totalement injuste, oui on pourrait pourait y'avoir des conséquences mais les enfants pourraient avoir des raisons de se rebeller à ce moment là. Ce n'est pas le cas, c'n'est pas de/ dans cette situation que l'on est. L'enfant accepte la punition mais il accepte également la justification de la punition, il accepte également d'entrer dedans. Si il s'est battu même si après il dit mais c'est l'autre qui a commencé qu'on lui explique que la violence n'est pas un système et qu'ça devrait pas être comme ça, il comprend parfaitement que lui aussi doit s'excuser et que lui aussi sera puni parce qu'il s'est battu.	<p>« Ca l'pourrait mais ça n'entraîne pas: c'est assez rare que ça en entraîne. Ca pourrait le faire surtout pour les enfants qui n'sont jamais punis et qui pour une fois sont punis et qui la sont choqués de la punition »</p> <p>« mais ça pourrait entrainer des conséquences si véritablement si l'enfant remettait en cause l'autorité du maître et la punition. »</p> <p>« En réalité très souvent, ils ne la considèrent pas comme injuste, »</p> <p>« il entre dans le système, ils se disent si le maître l'a dit c'est que ça doit être ça. »</p> <p>« Donc ensuite on les pousse à réfléchir et à se demander qu'est-ce qui était pas bien dedans et donc ils n'ont on est pas dans un système d'injustice. »</p> <p>« Si on était vraiment sur de l'arbitraire et que la punition était totalement injuste, oui on pourrait pourait y'avoir des conséquences »</p> <p>« mais les enfants pourraient avoir des raisons de se rebeller à ce moment là. »</p>	<p>Choqués de la punition</p> <p>Conséquences</p> <p>Injuste</p> <p>Système</p> <p>Système d'injustice</p> <p>Arbitraire</p> <p>Rebeller</p>	<p>Motivation</p> <p>Motivation</p> <p>Punition</p> <p>Hierarchisation des pouvoirs</p> <p>Justice</p> <p>Autorité et démocratie</p> <p>Autorité</p>	<p>Effet Crespi</p> <p>Motivation intrinsèque</p> <p>Légitimité</p> <p>Dissymétrie des places / Faire autorité</p> <p>Légitimité des actes enseignantes</p> <p>Autoritarisme</p> <p>Légitimité des contestations</p>

		<p>« Ce n'est pas le cas, c'est pas de/ dans cette situation que l'on est. L'enfant accepte la punition mais il accepte également la justification de la punition, il accepte également d'entrer dedans. »</p> <p>« Si il s'est battu même si après il dit mais c'est l'autre qui a commencé qu'on lui explique que la violence n'est pas un système et qu'il devrait pas être comme ça »</p> <p>« il comprend parfaitement que lui aussi doit s'excuser et que lui aussi sera puni parce qu'il s'est battu. »</p>	<p>Accepte / justification</p> <p>Violence</p> <p>Comprend</p>	<p>Autorité / éducation</p> <p>Violence scolaire</p> <p>Réflexivité</p>	<p>Reconnaissance et respect mutuelle</p> <p>Climat scolaire</p> <p>Règles de vie</p>
L. 186 à 188	a13 Et eu:h l'usage euh comment dire, un usage excessif de/ de punition ou même occasionnel selon toi peut entrainer des des des conséquences euh sur les résultats scolaires des enfants ?				
L. 189 à 193	A13 Evidemment que l'enfant doit être motivé, doit être content de venir pour pouvoir progresser ça dépend également de lui. Ca dépend du maître mais ça dépend surtout de l'enfant. Donc si il n'a plus envi, si il pense qu'à chaque fois il est véritablement une victime, s'il pense qu'à chaque fois tout va lui tomber dessus, évidemment que sa motivation va s'en r'sentir, mais ça: ça peut exister mais c'est vraiment des cas très infimes.	<p>« Evidemment que l'enfant doit être motivé, doit être content de venir pour pouvoir progresser »</p> <p>« ça dépend également de lui. Ca dépend du maître mais ça dépend surtout de l'enfant. »</p> <p>« Donc si il n'a plus envi, si il pense qu'à chaque fois il est véritablement une victime, s'il pense qu'à chaque fois tout va lui tomber dessus, évidemment que sa motivation va s'en r'sentir, »</p>	<p>Motivé / progresser</p> <p>Dépend</p> <p>Envi /victime / motivation</p>	<p>Motivation</p> <p>Relation</p> <p>Motivation / contrainte</p>	<p>Réussite scolaire et apprentissage</p> <p>Interdépendance</p> <p>Motivation intrinsèque</p>

		« mais ça: ça peut exister mais c'est vraiment des cas très infimes. »	Cas très infimes	Motivation	Résignation apprise
L. 194 à 195	a14 Et du coup si il n'a plus envi et qu'il n'est pas motivé, euh qu'est ce que tu mets en place pour tenter de/ de remédier à cette situation ?				
L. 196 à 202	A14 On peut tenter les activités un peu plus ludiques pour relancer sa motivation, on peut tenter des biais par d'autres histoires, par d'autres choses, on peut rencontrer la famille pour voir si véritablement il y a un problème à l'école mais aussi peut-être à la maison. On essaye d'identifier le problème pour relancer les choses, s'que les enfants normalement ils savent qu'ils viennent à l'école, ils savent quel est leur rôle d'élève, et donc ils viennent avec une mécanique qui est la bonne. Si jamais c'est complètement bloqué, il faut s'interroger sur pourquoi c'est bloqué et essayé de lever le blocage.	<p>« On peut tenter les activités un peu plus ludiques pour relancer sa motivation, »</p> <p>« on peut tenter des biais par d'autres histoires, par d'autres choses, on peut rencontrer la famille pour voir si véritablement il y a un problème à l'école mais aussi peut-être à la maison. »</p> <p>« On essaye d'identifier le problème pour relancer les choses »</p> <p>« s'que les enfants normalement ils savent qu'ils viennent à l'école, ils savent quel est leur rôle d'élève, et donc ils viennent avec une mécanique qui est la bonne. »</p> <p>« Si jamais c'est complètement bloqué, il faut s'interroger sur pourquoi c'est bloqué et essayé de lever le blocage. »</p>	<p>Activités ludiques / motivation</p> <p>Famille / problème</p> <p>Identifier le problème / relancer</p> <p>Rôle d'élève</p> <p>Blocage</p>	<p>Pédagogie</p> <p>Climat scolaire</p> <p>Motivation</p> <p>Métier d'élève</p> <p>Motivation</p>	<p>Méthode pédagogique</p> <p>Facteurs scolaires et familiaux</p> <p>Elève au centre</p> <p>Contrat didactique</p> <p>Amotivation</p>
L. 203 à 204	a15 D'accord, euh comment qualifierais-tu le climat qui règne au sein de ta classe d'un point de vue entre les relations professeurs et élèves, le climat général ?				
L. 205 à 211	A15 Le climat est plutôt bon. C'est plutôt un rapport de confiance qui y'a, moi avec les enfants et les enfants avec moi. Après il reste toujours des difficultés d'apprentissage, il reste toujours des difficultés pour les amener un petit peu plus haut. Mais c'est également notre	<p>« Le climat est plutôt bon. »</p> <p>« C'est plutôt un rapport de confiance qui y'a, moi avec les enfants et les enfants avec moi. »</p>	<p>Climat</p> <p>Rapport de confiance</p>	<p>Climat de classe</p> <p>Relation pédagogique</p>	<p>Cogestion</p> <p>Confiance et bienveillance</p>

	<p>métier de les confronter aux difficultés. ET d'essayer de les franchir par des méthodes, par du temps, par de la quantité, par de la qualité. Mais les rapports en classe sont bons, ça/ ça peut remuer de temps en temps mais comme dans toutes les classes, comme dans tout groupe qui vie. Y'a des journées qui s'passent très bien d'autres journées qui s'passent un peu moins bien.</p>	<p>« Après il reste toujours des difficultés d'apprentissage, il reste toujours des difficultés pour les amener un petit peu plus haut. »</p> <p>« Mais c'est également notre métier de les confronter aux difficultés. »</p> <p>« ET d'essayer de les franchir par des méthodes, par du temps, par de la quantité, par de la qualité. »</p> <p>« Mais les rapports en classe sont bons, ça/ ça peut remuer de temps en temps mais comme dans toutes les classes, comme dans tout groupe qui vie. Y'a des journées qui s'passent très bien d'autres journées qui s'passent un peu moins bien. »</p>	<p>Difficultés d'apprentissage</p> <p>Métier / confronter aux difficultés</p> <p>Franchir / temps / quantité / qualité</p> <p>Rapport / groupe</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Rôles et tâches</p> <p>Apprentissage</p> <p>Relation</p>	<p>Compréhension et acquisition de savoirs</p> <p>Accompagnement au sein du processus d'apprentissage</p> <p>Autorité didactique</p> <p>Unité pédagogique</p>
L. 212 à 214	<p>a16 Et du coup, quelles actions ou quels outils tu mets en place afin de pérenniser du coup cet/ ce climat que tu trouves et que tu qualifierais de bon et du coup quelles actions tu mets en place pour maintenir euh ce climat à ce degré de satisfaction ?</p>				
L. 215 à 235	<p>A16 An::h les actions sont parfois des choses euh significatives que l'on fait comme par exemple le cross où ils savent qu'on va faire quelque chose avec toute l'école et qu'on va pouvoir partir. Il y a des choses un peu plus festives où y'a des repères dans l'année où ils savent parfaitement qu'on va faire des choses ensemble. Cette année on a lancé les 100 jours où il y a eu tout un moteur là-dessus à compter les jours les uns après les autres, à se</p>	<p>« An::h les actions sont parfois des choses euh significatives que l'on fait comme par exemple le cross où ils savent qu'on va faire quelque chose avec toute l'école et qu'on va pouvoir partir. »</p> <p>« Il y a des choses un peu plus festives où y'a des repères dans l'année où ils savent</p>	<p>Toute l'école</p> <p>Festives / ensemble</p>	<p>Ecole</p> <p>Groupe scolaire</p>	<p>Convivialité scolaire</p> <p>Convivialité scolaire</p>

	<p>lancer des défis mathématiques et à essayer systématiquement de résoudre tous ces défis et le la 100^{ème} journée on a pu montrer tout ce qu'on avait fait 100 fois, on a pu cuisiner, ce qui leur plaît énormément. On a le carnaval qui va arriver également, qui est également un moment festif pour eux. C'est des moments qui permettent de casser un peu les apprentissages et d'être toujours assis sur sa chaise avec une table mais de faire les choses un peu différemment. C'est qui permet également de motiver les enfants c'est de changer et: un petit peu la façon d'enseigner et d'avoir toujours du magistral. Y'a des moments qui sont collectifs, y'a des moments qui sont par groupes, y'a des moments où c'est interactif donc on change systématiquement les choses. Parfois il faut répondre à des questions, parfois il faut utiliser des crayons de couleurs, parfois y'a des feutres. Y'a énormément d'choses qui sont faites. Y'a l'accueil des parents qui maintenant peuvent rentrer dans l'école et voir un petit peu s'qui s'est passé avec les enfants qu'on fait deux fois par an. Donc tout ça les valorise énormément et y'a des retours. On a le cahier des 100 jours qui passe dans les familles et les familles nous disent tient il s'est passé ceci il s'est passé cela, s'qui y'a beaucoup d'enfants qui ne disent rien quand ils rentrent à la maison donc les parents ne savent pas forcément ce qui se passe à l'école alors qu'ils sont demandeurs.</p>	<p>parfaitement qu'on va faire des choses ensemble. »</p> <p>« Cette année on a lancé les 100 jours où il y a eu tout un moteur là-dessus à compter les jours les uns après les autres, à se lancer des défis mathématiques et à essayer systématiquement de résoudre tous ces défis et le la 100^{ème} journée on a pu montrer tout ce qu'on avait fait 100 fois, on a pu cuisiner, ce qui leur plaît énormément. »</p>	Les 100 jours / moteur / cuisiner	Projet éducatif	Projet de classe
		<p>« On a le carnaval qui va arriver également, qui est également un moment festif pour eux. C'est des moments qui permettent de casser un peu les apprentissages et d'être toujours assis sur sa chaise avec une table mais de faire les choses un peu différemment. »</p>	Carnaval / assis sur une chaise	Projet éducatif	Variation pédagogique
		<p>« C'est qui permet également de motiver les enfants c'est de changer et: un petit peu la façon d'enseigner et d'avoir toujours du magistral. »</p>	Motiver / façon d'enseigner	Motivation	Méthode pédagogique
		<p>« Y'a des moments qui sont collectifs, y'a des moments qui sont par groupes, y'a des moments où c'est interactif donc on change systématiquement les choses. »</p>	Collectifs / interactif	Enseignement	Méthode pédagogique
		<p>« Parfois il faut répondre à des questions, parfois il faut utiliser des crayons de couleurs, parfois y'a des feutres. Y'a énormément d'choses qui sont faites. »</p>	Questions / crayons de couleurs / feutres	Pédagogie	Support pédagogique

		<p>« Y'a l'accueil des parents qui maintenant peuvent rentrer dans l'école et voir un petit peu s'qui s'est passé avec les enfants qu'on fait deux fois par an. »</p> <p>« Donc tout ça les valorise énormément et y'a des retours. »</p> <p>« On a le cahier des 100 jours qui passe dans les familles et les familles nous disent tient il s'est passé ceci il s'est passé cela, s'qui y'a beaucoup d'enfants qui ne disent rien quand ils rentrent à la maison donc les parents ne savent pas forcément ce qui se passe à l'école alors qu'ils sont demandeurs. »</p>	<p>Accueil des parents</p> <p>Valorise</p> <p>Passe dans les familles</p>	<p>Frontières</p> <p>Motivation</p> <p>Relation</p>	<p>Ouverture scolaire</p> <p>Reconnaissance</p> <p>Lien école et famille</p>
L. 236 à 240	a17 Du coup en terme de pédagogie c'est c'est très varié euh donc est-ce que tu pourrais pour finir, nous partager une situation que tu as vécue ? une situation intéressante d'un point de vue pédagogique / c'est-à-dire les méthodes et les pratiques d'enseignements que tu tu mets en place pour transmettre tes connaissances. Est-ce qu'il y a une méthode ou une pratique qui qui te tient plus à cœur qu'une autre ?				
L. 241 à 257	A17 La pratique qui nous tient le plus à cœur c'est de fr/ faire les choses le plus prêt du: du niveau des enfants et de s'qu'ils ont. C'que l'on a très souvent avec ma collègue de CE1 avec qui on travaille depuis longtemps, c'est selon le niveau de lecture parce qu'on est en CE1 et que la lecture est encore en apprentissage, que ils sont encore en train d'apprendre à lire et qu'ils ont encore toute l'année de CE1 pour apprendre à le faire. Lorsqu'on se rend compte en début d'année que la lecture est quelque chose de compliquée, on casse les deux classes et on fait des groupes de niveaux sur les deux classes c'qui permet de	<p>« La pratique qui nous tient le plus à cœur c'est de fr/ faire les choses le plus prêt du: du niveau des enfants et de s'qu'ils ont. »</p> <p>« C'que l'on a très souvent avec ma collègue de CE1 avec qui on travaille depuis longtemps, c'est selon le niveau de lecture parce qu'on est en CE1 et que la lecture est encore en apprentissage, que ils sont encore en train d'apprendre à lire et</p>	<p>Niveau des enfants</p> <p>Niveau de lecture / apprentissage</p>	<p>Besoins et capacités</p> <p>Apprentissage</p>	<p>Adaptabilité pédagogique</p> <p>Rythme d'apprentissage</p>

<p>prendre les enfants à leur niveau, de ne pas ralentir ceux qui savent déjà lire qui savent très bien lire et qui peuvent continuer à lire des livres de plus en plus longs, à comprendre de plus en plus parce que la lecture c'n'est pas que des codages, c'est aussi la compréhension donc à comprendre des situations de plus en plus complexe et ceux qui en sont encore aux principes alphabétiques, qui en sont encore aux codes et à qui il faut du code. Donc c'qui est intéressant et surtout dans l'école et surtout lorsqu'on a des collègues qu'on connaît depuis longtemps c'est de pouvoir très rapidement s'adapter à la situation et de pouvoir faire les choses en fonction du niveau des enfants et pas se dire que l'année prochaine s'ra exactement la même que l'ann/ que cette année, que l'année dernière, que l'année d'après donc on s'adapte systématiquement, c'est c'qui est le plus intéressant.</p>	<p>qu'ils ont encore toute l'année de CE1 pour apprendre à le faire. »</p>			
	<p>« Lorsqu'on se rend compte en début d'année que la lecture est quelque chose de compliquée »</p>	Lecture	Apprentissage	Savoirs et compétences
	<p>« on casse les deux classes et on fait des groupes de niveaux sur les deux classes c'qui permet de prendre les enfants à leur niveau, de ne pas ralentir ceux qui savent déjà lire qui savent très bien lire et qui peuvent continuer à lire des livres de plus en plus longs, à comprendre de plus en plus »</p>	Groupes de niveaux	Différentiation	Pédagogie différenciée
	<p>« parce que la lecture c'n'est pas que des codages, c'est aussi la compréhension donc à comprendre des situations de plus en plus complexe »</p>	Codages / compréhension	Lecture	Phonologie et sens
	<p>« et ceux qui en sont encore aux principes alphabétiques, qui en sont encore aux codes et à qui il faut du code. »</p>	Principes alphabétiques	Lecture	Phonologie
	<p>« Donc c'qui est intéressant et surtout dans l'école et surtout lorsqu'on a des collègues qu'on connaît depuis longtemps »</p>	Collègues	Equipe pédagogique	Partenariat éducatif
	<p>« c'est de pouvoir très rapidement s'adapter à la situation et de pouvoir faire les choses en fonction du niveau des enfants et pas se dire que l'année prochaine s'ra exactement la même que l'ann/ que cette année, que l'année</p>	S'adapter à la situation / en fonction du niveau de l'enfant	Adaptation pédagogique	Besoins et capacités des élèves

		dernière, que l'année d'après donc on s'adapte systématiquement, c'est c'qui est le plus intéressant. »			
L. 258 à 260	a18 D'accord Euh tu as répondu à l'ensemble de mes questions dans l'ensemble donc je te remercie. As-tu d'autres éléments éventuels que tu souhaiterais partager ou éventuellement apporter des éclaircissements concernant des questions précédentes ?				
L. 261	A18 Pas pour l'instant mais si ça me revient je t'éclairerai là-dessus.				
L. 262 à 264	a19 D'accord, donc en tout cas je te remercie pour ta franchise et ton implication dans cet entretien et comme nous avant l'habitude au sein de notre master, je te laisse le mot de la fin.				
L. 265 à 266	A19 Et bien ça m'a fait très plaisir que tu sois là pendant tout ce temps, et donc j'te souhaite bonne chance pour la suite de tes études et ton master.				

Annexe 7

N° des lignes	Entretien avec Béatrice	Unités de sens	Mots clés	Thèmes / notions	Sous thèmes / concepts
L. 1 à 3	b1 Merci tout d'abord d'avoir accepté de faire euh cet entretien dans le cadre de mon mémoire de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Euh le principe d'anonymat sera bien sûr garanti et respecté.				
L. 4	B1 J'ai totalement confiance sinon je ne l'aurai pas fait.	« J'ai totalement confiance sinon je ne l'aurai pas fait. »	Confiance	Confiance	Reconnaissance mutuelle
L. 5 à 6	b2 Pour ma première question, euh peux-tu nous partager une expérience, euh ou une situation où tu as fait usage de ton autorité ?				
L. 7 à 40	B2 Eu ::h c'est difficile parce que nous n'avons pas tous euh la même définition de l'autorité. Elle peut être considérée comme positive ou bien négative. Autorité / autorité // OK donc euh j pense que par rapport à c'que j'ai vé- indépendamment des deux premières années ou : tu n'maitrises pas eu ::h tes eu :h ton métier. Et où là où tu peux être confronté en effet à des situations qui ne sont pas facilement, enfin qui sont difficiles à gérer, j pense que c'qui est l'plus représentatif c'est p'tête eu ::h y'a deux ans quand j'étais en poste en campagne {nom de la ville supprimé}, donc c'est une école de campagne e:t j'avais un effectif de :uh 28 j'crois, 28, c'était un double niveau. Et dans un niveau j'avais un enfant qui avait de:s troubles autistiques. Donc euh trouble autistique ça s'manifestait par le fait qu'il parlait tout le temps tout le temps sans s'arrêter, sans, sans discontinuer, ffort ou pas fort en en fonction de son état enfaite. Et puis eu :h sur les temps collectifs euh y'avait des situations conflictuelles eu :h soit par euh reje::t ou encore par euh des personnes qui avaient qui qui en avait un p'tit peu assez eenfin des élèves qui en: en avaient un p'tit peu assez quoi qui êtes confronté d'être confronté à cette situation. Donc là eu :h en début d'année, il a fallu que je: réfléchisse beaucoup pour savoir	<p>« Eu ::h c'est difficile parce que nous n'avons pas tous euh la même définition de l'autorité. »</p> <p>« Elle peut être considérée comme positive ou bien négative. »</p> <p>« Autorité / autorité // OK donc euh j pense que par rapport à c'que j'ai vé- indépendamment des deux premières années »</p> <p>« ou : tu n'maitrises pas eu ::h tes eu :h ton métier. »</p> <p>« Et où là où tu peux être confronté en effet à des situations qui ne sont pas facilement, enfin qui sont difficiles à gérer, »</p> <p>« j pense que c'qui est l'plus représentatif c'est p'tête eu ::h y'a deux ans quand j'étais en poste en campagne {nom de la ville supprimé}»</p>	<p>Définition de l'autorité</p> <p>Considérée</p> <p>Autorité</p> <p>Maitrise / métier</p> <p>Difficiles à gérer</p> <p>En campagne</p>	<p>Autorité</p> <p>Jugement</p> <p>Autorité</p> <p>Enseignement</p> <p>Climat scolaire</p> <p>Situation géographique</p>	<p>Notion polysémique</p> <p>Subjectivité</p> <p>Faire autorité</p> <p>Pratique pédagogique</p> <p>Incidences scolaires</p> <p>Ecole rurale</p>

	<p>comment faire évoluer la situation et j'avais pps de solution eu :h pers- j'avais pas de solution parc'que euh bah je je savais pas comment prendre les choses enfaite. Et puis progressivement euh, c'est imposé euh quelque chose qui ne se faisait pas là-bas à savoir vram- bah comme ça se fait ici par exemple euh de faire un conseil des élèves toutes les s'maines euh avec la possibilité dd'évoluer dans la classe en fonction de ceinture de comportement uniquement. Y'avait pas d'autres ceintures, c'était que des ceintures de comportement. Et en l'occurrence les ceintures de comportement eu :h c'était / des élèves / qui validaient les autres élèves. C'est c'que j'fais ici encore hein puisque ça m'a servi pour ensuite. Donc euh au départ bien sûr, y'en a un qui est désigné par la maitresse en fonction de tout c'qu'il fait, y'a des critères à remplir. Donc eu :h des élèves donc co/ cooptaient. Et il arrivait parfois que je n'étais pas d'accord avec eux. C'es-à-dire que moi aussi j'avais une voix et je n'étais pas forcément d'accord. Et le fait de mettre en place euh toutes les semaines euh on le faisait toutes les semaines même si c'était qu'un quart d'heure on le faisait toutes les semaines, de mettre en place enfaite cette réunion eu :h permettait à des élèves qui n'avaient pas l'habitude de de parler euh de remettre les choses à leur place et progressivement dans l'année le climat s'est amélioré par rapport au fait qu'il était différent et euh qu'on ne pouvait pas exiger de lui euh des choses qu'il n'était pas en mesure de donner. Donc il avait quand même – il avait un régime euh préférentiel eu :h et c'était difficile pour certains élèves d'accepter qui y'ai ce régime. Et finalement, progressivement ça s'est fait. Ça a changé aussi son comportement à lui.</p>	<p>« donc c'est une école de campagne e:t j'avais un effectif de :uh 28 j'crois, 28, c'était un double niveau. »</p>	Ecole de campagne / double niveau	Pédagogie	Adaptation pédagogique
		<p>« Et dans un niveau j'avais un enfant qui avait de:s troubles autistiques. »</p>	Troubles autistiques	Autisme	Communication défaillante
		<p>« Donc euh trouble autistique ça s'manifestait par le fait qu'il parlait tout le temps tout le temps sans s'arrêter, sans, sans discontinuer, ffort ou pas fort en en fonction de son état enfaite. »</p>	Troubles autistique / en fonction de son état	Etat	Besoins et capacités
		<p>« Et puis eu :h sur les temps collectifs euh y'avait des situations conflictuelles »</p>	Situations conflictuelles	Conflit	Désaccord fonctionnel
		<p>« eu :h soit par euh reje:t ou encore par euh des personnes qui avaient qui qui en avait un p'tit peu assez eenfin des élèves qui en: en avaient un p'tit peu assez quoi qui êtes confronté d'être confronté à cette situation. »</p>	Rejet	Exclusion	Exclusion sociale et scolaire
		<p>« Donc là eu :h en début d'année, il a fallu que je: réfléchisse beaucoup pour savoir comment faire évoluer la situation »</p>	Evoluer la situation	Climat de classe	Evolution et adaptabilité pédagogique
		<p>« et j'avais pps de solution »</p>	Solution	Aide	Soutien pédagogique
		<p>« eu :h pers- j'avais pas de solution parc'que euh bah je je savais pas comment prendre les choses enfaite. »</p>	Prendre les choses	Savoir agir	Formation et connaissances
		<p>« Et puis progressivement euh, c'est imposé euh quelque chose qui ne se faisait pas là-bas à savoir</p>	Conseil des élèves	Démocratie	Instance de décision collective

		<p>vraim- bah comme ça se fait ici par exemple euh de faire un conseil des élèves »</p> <p>« toutes les s'maines »</p> <p>« euh avec la possibilité dd'évoluer dans la classe en fonction de ceinture de comportement uniquement. »</p> <p>« Y'avait pas d'autres ceintures, c'était que des ceintures de comportement. »</p> <p>« Et en l'occurrence les ceintures de comportement eu ::h c'était / des élèves / qui validaient les autres élèves. »</p> <p>« C'est c'que j'fais ici encore hein puisque ça m'a servi pour ensuite. »</p> <p>« Donc euh au départ bien sûr, y'en a un qui est désigné par la maitresse en fonction de tout c'qu'il fait, y'a des critères à remplir. »</p> <p>« Donc eu ::h des élèves donc co/ cooptaient. »</p> <p>« Et il arrivait parfois que je n'étais pas d'accord avec eux. »</p> <p>« C'es-à-dire que moi aussi j'avais une voix et je n'étais pas forcément d'accord. »</p> <p>« Et le fait de mettre en place euh toutes les semaines euh on le faisait toutes les semaines même si c'était qu'un quart d'heure on le faisait toutes les semaines, de mettre en place enfaite cette réunion »</p>	<p>Toutes les s'maines</p> <p>Evoluer / ceinture de comportement</p> <p>Ceintures de comportement</p> <p>Validaient les autres élèves</p> <p>J'fais ici encore</p> <p>Désigné</p> <p>Cooptaient</p> <p>Pas d'accord</p> <p>J'avais une voix</p> <p>Toutes les semaines / réunion</p>	<p>Rituel pédagogique</p> <p>Progression</p> <p>Pédagogie institutionnelle</p> <p>Evaluation</p> <p>Pratique pédagogique</p> <p>Choix</p> <p>Finalité pédagogique</p> <p>Opinion</p> <p>Démocratie</p> <p>Echange</p>	<p>Repères</p> <p>Acquisition de compétences de responsabilité</p> <p>Responsabiliser</p> <p>Autorisation</p> <p>Efficacité pédagogique</p> <p>Reconnaissance et responsabilisation</p> <p>Coopération</p> <p>Parité d'estime</p> <p>Vote démocratique</p> <p>Ritualisation</p>
--	--	---	--	---	---

		<p>« eu :h permettait à des élèves qui n'avaient pas l'habitude de de parler euh de remettre les choses à leur place »</p> <p>« et progressivement dans l'année le climat s'est amélioré »</p> <p>« par rapport au fait qu'il était différent et euh qu'on ne pouvait pas exiger de lui euh des choses qu'il n'était pas en mesure de donner. »</p> <p>« Donc il avait quand même – il avait un régime euh préférentiel »</p> <p>« eu :h et c'était difficile pour certains élèves d'accepter qui y'ai ce régime. »</p> <p>« C'est-à-dire que eu :h ses troubles autistiques étaient toujours là mais il était moins souvent en crise. Eu :h »</p>	<p>Parler</p> <p>Climat s'est améliorer</p> <p>Différent</p> <p>Régime préférentiel</p> <p>Accepter</p> <p>Moins souvent en crise</p>	<p>Echanger</p> <p>Facteurs relatifs à la classe</p> <p>Différenciation pédagogique</p> <p>Justice et démocratie</p> <p>Justice</p> <p>Rupture d'équilibre</p>	<p>Instance de communication</p> <p>Climat de classe</p> <p>Adaptabilité</p> <p>Privilégier en droit</p> <p>Inégalité de traitement</p> <p>Réceptivité</p>
L. 41	b3 Et du coup quand y'avait des situations de crise, comment toi tu agissais ?				
L. 42 à 67	<p>B3 Alors j'étais obligé eu :h de laisser l'ensemble des élèves eu :h et de me concentrer sur lui et essayer de de le ramener tout doucement au calme sachant que c'était un élève qu'on ne pouvait pas prendre comme ça {fait un geste d'enlacement dans ses bras}. Faut savoir quand même qu'au début de l'année, il avait même essayé de fuguer, tu vois, il a même- sortir de la classe en courant et c'était compliqué que parce que j'avais pas de j'avais pas d'aide j'avais pas d'AVS au départ donc ça a duré quand même pas mal de temps. Donc c'était ça me ça ça me tétait tout le temps en vigilance en vigilance permanente. Euh dès qu'tu tu étais vers le euh le euh le euh le {bruit d'agacement avec la bouche} comment</p>	<p>« Alors j'étais obligé eu :h de laisser l'ensemble des élèves »</p> <p>« eu :h et de me concentrer sur lui et essayer de de le ramener tout doucement au calme sachant que c'était un élève qu'on ne pouvait pas prendre comme ça {fait un geste d'enlacement dans ses bras}. »</p>	<p>Obligé</p> <p>Concentrer sur lui / calme</p>	<p>Contrainte</p> <p>Difficulté d'enseignement</p>	<p>Faire autorité</p> <p>Accompagnement individualisé</p>

<p>dirais-je, le tableau tu ne pouvais pas rester longtemps, fallait tout le temps que tu sois euh en surveillance permanente. Après ça s'est ça a été plus facile parce que j'ai une AVS qu'est arrivée en cours d'années et l'AVS est arrivée vers euh au bout de trois mois à peu près° Donc là elle était pas tout le temps dans la classe mais elle était à 50%. Donc il y avait des temps où je pouvais euh relâcher ma vigilance si tu veux. Mais j'étais constamment euh dans une situation où il fallait euh que je me détache et ça c'est j'ai un peu de mal à le faire personnellement parce que j'euuh j'avais trop tendance à prendre les choses à cœur et parfois même à personnaliser et ça m'a demandé donc un énorme effort à titre personnel pour essayer de me détacher et ne pas rentrer dans leur discussion d'élève et essayer de relativiser et puis surtout euh y'a stop, on verra plus tard. Et ça c'est pas facile non plus, d'être en face des élèves et dire non stop, on verra plus tard parce que t'en as un qui renchérit qui renchérit qui renchérit et on n'en finit pas quoi. Donc j pense que c'est l'année la plus difficile que j'ai eu et c'est celle où j'ai dû le plus être dans ce rapport en effet euh présente, sans lever la voix parce que dès qu'tu levais la voix, lui il partait en vrille [b3 d'accord] {bruit de cahiers qui tombent du casier} et c'était très usant nerveusement enfaite. C'qu'y'a des moments où toi aussi tu débordes. Enfaite tu ça monte ça monte ça monte et puis t'as et là y'a aucune possibilité {rire} tu peux comme on était deux enseignantes en plus c'est qu'on: y'avait que deux classes, on pouvait même pas s'aider l'une l'autre parce qu'on avait chacun dans nos classes des enfin des des élèves qui avaient des difficultés quoi donc c'était compliqué {rire}.</p>	<p>« Faut savoir quand même qu'au début de l'année, il avait même essayé de fuguer, tu vois, il a même-sortir de la classe en courant »</p>	Fuguer	Fuite scolaire	Difficulté d'apprentissage
	<p>« et c'était compliqué que parce que j'avais pas de j'avais pas d'aide j'avais pas d'AVS au départ donc ça a duré quand même pas mal de temps. »</p>	Aide / AVS	Auxiliaire de vie scolaire	Soutien pédagogique
	<p>« Donc c'était ça me ça ça me tétait tout le temps en vigilance en vigilance permanente. »</p>	Vigilance permanente	Concentration	Fatigue des enseignants
	<p>« Euh dès qu'tu tu étais vers le euh le euh le euh le {bruit d'agacement avec la bouche} comment dirais-je, le tableau tu ne pouvais pas rester longtemps, »</p>	Rester longtemps	Enseigner	Activité d'enseignement
	<p>« fallait tout le temps que tu sois euh en surveillance permanente. »</p>	Surveillance permanente	Concentration	Fatigue des enseignants
	<p>« Après ça s'est ça a été plus facile parce que j'ai une AVS qu'est arrivée en cours d'années et l'AVS est arrivée vers euh au bout de trois mois à peu près° »</p>	AVS	Accompagnement individualisé	Soutien scolaire
	<p>« Donc là elle était pas tout le temps dans la classe mais elle était à 50%. Donc il y avait des temps où je pouvais euh relâcher ma vigilance si tu veux. »</p>	Relâcher ma vigilance	Santé mentale	Activité d'enseignement
	<p>« Mais j'étais constamment euh dans une situation où il fallait euh que je me détache »</p>	Détache	Décentralisation	Distance émotionnelle

		« et ça c'est j'ai un peu de mal à le faire personnellement parce que j'aurais trop tendance à prendre les choses à cœur et parfois même à personnaliser »	Prendre les choses à cœur / personnaliser	Enseigner	Activité émotionnelle
		« et ça m'a demandé donc un énorme effort à titre personnel pour essayer de me détacher et ne pas rentrer dans leur discussion d'élève et essayer de relativiser »	Effort personnel / discussion d'élèves	Relation enseignant-enseigné	Dissymétrie des places
		« et puis surtout euh y'a stop, on verra plus tard. »	Stop	Temps	Organisation temporelle
		« Et ça c'est pas facile non plus, d'être en face des élèves et dire non stop, on verra plus tard parce que t'en as un qui renchérit qui renchérit qui renchérit et on n'en finit pas quoi. »	Renchérit	Autorité	Faire autorité
		« Donc j pense que c'est l'année la plus difficile que j'ai eu »	Année la plus difficile	Expérience	Significativité
		« et c'est celle où j'ai dû le plus être dans ce rapport en effet euh présente, sans lever la voix »	Rapport	Relation pédagogique	Difficulté scolaire
		« parce que dès qu'tu levais la voix, lui il partait en vrille [b3 d'accord] {bruit de cahiers qui tombent du casier} »	Levais la voix	Communication	Climat de classe
		« et c'était très usant nerveusement en fait. »	Usant nerveusement	Santé	Fatigue professionnelle
		« C'qu'y'a des moments où toi aussi tu débordes. »	Tu débordes	Contrôle	Gestion émotionnelle
		« En fait tu ça monte ça monte ça monte et puis t'as et là y'a aucune possibilité {rire} »	Ca monte	Emotion et contrôle	Pression émotionnelle

		« tu peux comme on était deux enseignantes en plus c'est qu'on: y'avait que deux classes, on pouvait même pas s'aider l'une l'autre » « parc'qu'on avait chacun dans nos classes des enfin des des élèves qui avaient des difficultés quoi donc c'était compliqué {rire}. »	Deux enseignantes Elèves qui avaient des difficultés	Travail d'équipe Apprentissage	Partenariat Difficultés scolaires
L. 68 à 70	b4 {rire} c'est sur c'est sur. Et euh du coup le le tu comment tu qualifierais ce système de conseil d'élèves qui pour toi a permis de de: plus, mieux canaliser cet élève ? C'est euh comment t'es venu l'idée de le mettre en place ce dispositif ?				
L. 71 à 79	B4 Alors j'avais déjà- j'en avais déjà entendu parler, c'est comme les ceinture j'en avais déjà entendu parler mais c'est des choses que j'av- que j'ai testé pour la première fois dans cette classe. Et euh finalement ça permet aussi eu ::h de prendre soi-même du recul et d'laisser les élèves un peu régler leurs problèmes tout seul. Pas que ça soit pas tout le temps l'adulte et le fait de faire finalement toutes les semaines ces: ces ces conseils d'élèves euh a amené certains élèves qui avaient plus de maturité euh du coup à agir sur des temps collectifs où éventuellement l'enseignante est moins disponible pour ce genre d'élève. T'en es si bien qu'à la fin de l'année {bruit sourd dû à un choc sur l'un des pieds de la table} cet élève-là, il avait des droits que d'autres n'avait pas.	« Alors j'avais déjà- j'en avais déjà entendu parler c'est comme les ceinture j'en avais déjà entendu parler mais c'est des choses que j'av- que j'ai testé pour la première fois dans cette classe. » « Et euh finalement ça permet aussi eu ::h de prendre soi-même du recul » « et d'laisser les élèves un peu régler leurs problèmes tout seul. » « Pas que ça soit pas tout le temps l'adulte » « et le fait de faire finalement toutes les semaines ces: ces ces conseils d'élèves euh a amené certains élèves qui avaient plus de maturité euh du coup à agir sur des temps collectifs » « où éventuellement l'enseignante est moins disponible pour ce genre d'élève. »	Tester Prendre soi-même du recul Régler leurs problèmes tout seul Adulte Conseil d'élèves / agir sur les temps collectifs Moins disponible	Pratique pédagogique Décentralisation Pédagogie institutionnelle Autorité Autorité Pédagogie	Liberté pédagogique Distance émotionnelle Conseil d'élèves et responsabilisation Etre l'autorité Autorisation Différenciation pédagogique et responsabilisation

		« T'en es si bien qu'à la fin de l'année {bruit sourd dû à un choc sur l'un des pieds de la table} cet élève-là, il avait des droits que d'autres n'avaient pas »	Des droits que d'autres n'avaient pas	Justice	Discrimination positive
L. 80	b5 Mm				
L. 81	B5 Et pourtant ils en avaient envie.	« Et pourtant ils en avaient envie. »	Envie	Motivation	Etre autorisé
L. 82	b6 Mm				
L. 83 à 89	B6 Et parfois ils se disaient <u>mince mais pourquoi lui il a le droit mais moi j'ai pas l'droit</u> . Et enfaite le fait d'avoir travaillé toute l'année dessus, nous a permis d'arriver à une situation où ils ont vraiment compris que il a des droits spécifiques et en l'occurrence il n'y a pas à quémander ou °ce bon la fin d'année est toujours difficile, donc lui aussi au bout de la fin de l'année, il était il avait besoin d'avoir des moments où il il était plus canalisé. Donc il a eu par exemple à je sais qu'à la fin de l'année euh sur le temps du midi eu :h ça c'est les c'est les écoles de campagne, même le temps du midi t'as t'es là {rire}	<p>« Et parfois ils se disaient <u>mince mais pourquoi lui il a le droit mais moi j'ai pas l'droit</u>. »</p> <p>« Et enfaite le fait d'avoir travaillé toute l'année dessus, nous a permis d'arriver à une situation où ils ont vraiment compris que il a des droits spécifiques et en l'occurrence il n'y a pas à quémander »</p> <p>« ou °ce bon la fin d'année est toujours difficile »</p> <p>« donc lui aussi au bout de la fin de l'année, il était il avait besoin d'avoir des moments où il il était plus canalisé. »</p> <p>« Donc il a eu par exemple à je sais qu'à la fin de l'année euh sur le temps du midi eu :h ça c'est les c'est les écoles de campagne, même le temps du midi t'as t'es là {rire} »</p>	<p>Droit</p> <p>Droits spécifiques / quémander</p> <p>Fin d'année</p> <p>Canalisé</p> <p>Le temps du midi</p>	<p>Justice</p> <p>Justice et démocratie</p> <p>Temporalité</p> <p>Emotion</p> <p>Pause méridienne</p>	<p>Inégalité en droit</p> <p>Discrimination positive et égalité en droit</p> <p>Gestion organisationnelle</p> <p>Contrôle émotionnel</p> <p>Partenaire extérieure</p>
L. 90	b7 {rire}				
L. 91 à 94	B7 Tu dois faire face et le temps du midi quand ça débordé enfaite au niveau de du temps collectif il avait le droit de venir dans ma classe et d'faire un p'tit peu d'ordinateur sur des choses déjà euh préétablies qu'il avait qu'il connaissait. Et euh les autres élèves ont fini par l'accepter en fin d'année tu vois c'est des choses qu'on pouvait mettre en place.	<p>« Tu dois faire face et le temps du midi quand ça débordé enfaite au niveau de du temps collectif il avait le droit de venir dans ma classe »</p> <p>« et d'faire un p'tit peu d'ordinateur sur des choses déjà euh préétablies qu'il avait qu'il connaissait. »</p>	<p>Venir dans ma classe</p> <p>Ordinateur</p>	<p>Repères</p> <p>Outil pédagogique</p>	<p>Partenariat</p> <p>Support d'apprentissage</p>

		« Et euh les autres élèves ont fini par l'accepter en fin d'année tu vois c'est des choses qu'on pouvait mettre en place. »	Accepter	Reconnaissance	Faire autorité
L. 95 à 96	b8 C'est une en quelque sorte c'est prendre un p'tit peu en compte euh ses besoins à lui [B8 Oui !] pour l'amener quelque part [B8 Oui] ?				
L. 97 à 98	b9 D'accord et du coup par rapport à cette situation si on retourne à la notion d'autorité comment tu toi tu l'définirais cette notion ?				
L. 99 à 105	B9 Bah justement la notion d'autu- d'autorité là c'est être présent sans lever la voix tout en gérant et en dirigeant le groupe. Sans que le groupe s'aperçoive enfaite que derrière euh tu les conduis vers quelque chose et donc c'est ça {rire} qu'est difficile et c'est ça qui m'semble eu :h bah {bruit de table}être de l'autorité parce qu'enfaite on s'aperçoit que quand on hausse la voix et enfaite c'est nous qui n'arrivons plus à on on est saturé et nous aussi on a nos limites et donc il y a des moments où euh on dit sstop quoi je moi aussi j'ai mes limites et il faut que vous vous acceptiez donc du coup parfois on on est obligé d'élever la voix	<p>« Bah justement la notion d'autu- d'autorité là c'est être présent sans lever la voix tout en gérant et en dirigeant le groupe. »</p> <p>« Sans que le groupe s'aperçoive enfaite que derrière euh tu les conduis vers quelque chose »</p> <p>« et donc c'est ça {rire} qu'est difficile et c'est ça qui m'semble eu :h bah {bruit de table}être de l'autorité »</p> <p>« parce qu'enfaite on s'aperçoit que quand on hausse la voix »</p> <p>« et enfaite c'est nous qui n'arrivons plus à on on est saturé et nous aussi on a nos limites »</p> <p>« et donc il y a des moments où euh on dit sstop quoi »</p> <p>« je moi aussi j'ai mes limites et il faut que vous vous acceptiez donc du coup parfois on on est obligé d'élever la voix »</p>	<p>Etre présent / gérant et dirigeant le groupe</p> <p>S'aperçoive / tu les conduis</p> <p>Etre de l'autorité</p> <p>Hausse la voix</p> <p>N'arrivons plus / on a nos limites</p> <p>Stop</p> <p>Mes limites</p>	<p>Autorité</p> <p>Education et influence</p> <p>Relation pédagogique</p> <p>Gestion du bruit</p> <p>Autorité</p> <p>Temps</p> <p>Activité d'enseignement</p>	<p>Faire autorité et être l'autorité</p> <p>Faire autorité et accompagnement</p> <p>Réciprocité mutuelle</p> <p>Echec de l'autorité</p> <p>Faire autorité</p> <p>Organisation temporelle</p> <p>Compétences</p>
L. 106	b10 Mm				

L. 107 à 108	B10 Et là dans cette situation-là ce n'était pas possible car cet enfant-là dès qu'tu montais la voix, il partait en vrille°.	« Et là dans cette situation-là ce n'était pas possible car cet enfant-là dès qu'tu montais la voix, il partait en vrille°. »	Il partait en vrille	Autorité	Rébellion
L. 19	b11 D'accord				
L. 110 à 111	B11 Donc ça veut dire que si il partait en vrille tu ne pouvais plus [b11 le contrôler après] gérer le groupe.	« Donc ça veut dire que si il partait en vrille tu ne pouvais plus [b11 le contrôler après] gérer le groupe. »	Gérer le groupe	Autorité	Faire autorité
L. 112 à 113	b12 Et du coup par rapport à d'autres situations par exemple euh où euh élever la voix pourrait marcher du coup ?				
L. 114 à 117	B12 + oui dans une classe plus- mais c'est c'est c'est c'est pas là enfin ça nous arrive {rire} [b12 oui] mais c'est pas la solution idéale parce que de toute façon, lever la voix c'est euh eu :h moi moi j'me le reproche parfois. Le soir quand on est *** on est tous dans enfin t'as du remarqué	« + oui dans une classe plus- mais c'est c'est c'est c'est pas là enfin ça nous arrive {rire} [b12 oui] mais c'est pas la solution idéale » « parce que de toute façon, lever la voix c'est euh eu :h moi moi j'me le reproche parfois. Le soir quand on est *** on est tous dans enfin t'as du remarqué »	Solution idéale J'me le reproche parfois	Didactique Réflexivité	Gestion de la classe Analyse de pratique
L. 118	b13 oui				
L. 119 à 125	B13 Euh on a un cahier du jour euh dans les premières années, on prend la peine de l'écrire après on le fait sans l'écrire mais on est tous dans l'analyse de s'qu'on a fait dans la journée en permanence en permanence dire bah <u>est-ce que j'aurais dû faire ça ou peut-être que j'aurai pu faire ça autrement.</u> On on est déjà tous la dedans [b13 Mm] et parfois on s'aperçoit qu'dans une journée: euh le f/ bon y'a un moment donné où ça ça a débordé, on monte la voix, on avance pas plus par pour autant. Et parfois même on peut euh en fin de journée s'dire <u>mais pourquoi la eu :h j'ai pas fait stop et puis on:</u> puis c'est pas si simple que ça enfaite.	« Euh on a un cahier du jour euh dans les premières années, on prend la peine de l'écrire après on le fait sans l'écrire » « mais on est tous dans l'analyse de s'qu'on a fait dans la journée en permanence en permanence » « dire bah <u>est-ce que j'aurais dû faire ça ou peut-être que j'aurai pu faire ça autrement.</u> » « On on est déjà tous la dedans » « [b13 Mm] et parfois on s'aperçoit qu'dans une journée: euh le f/ bon y'a un moment donné où ça ça a débordé, on monte la voix, »	Cahier du jour Analyse de s'qu'on a fait J'aurai dû / j'aurai pu Tous la dedans Ça a débordé, on monte la voix	Praticien réflexif Réflexivité Séquence pédagogique Universalité Activité d'enseignement	Réflexivité Analyse d'activité Organisation des temps d'apprentissage Réflexivité Climat de classe

		<p>« on avance pas plus par pour autant. Et parfois même on peut euh en fin de journée s'dire <u>mais pourquoi la eu :h j'ai pas fait stop</u> »</p> <p>« <u>et puis on:</u> puis c'est pas si simple que ça enfaite. »</p>	<p>Avance pas plus</p> <p>C'est pas si simple</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Apprentissage</p>	<p>Acquisition de connaissances</p> <p>Difficulté à enseigner</p>
L. 126 à 130	b14 C'est c'est en nous nous sommes dans l'action donc euh [B14 oui c'est pas si simple que ça ***] c'est *fin y'a des agirs j'pense qui sont: qui s'manifestent et euh des fois on n'arrive plus ou moins à contrôler une situation, plus ou moins contrôler nos pulsions. On a en tête j'pense euh un iideal [B14 oui] de comment faut agir [B14 ouai] mais après faut agir en fonction des situations donc				
L. 131 à 140	B14 Et puis il y'a aussi on a tous lu des livres par rapport à notre profession, la manière de mener notre notre enseignement et ça c'est des choses qu'on apprend au fur et à mesure. On s'aperçoit que si si nous-même on a du mal à déjà, tu vois à s'maîtriser et bah c'est les quelques élèves qui ont + ils vont en profiter. Moi j'vois dans ma classe, Dany {prénom pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève} en s'moment il lève souvent la voix et donc° il faudrait que je l'ramène à un niveau suffisant pour que il puisse s'exprimer sans partir comme ça et j'pense qu'ça vient d'moi aussi. Il faut qu'moi aussi j'fasse des efforts par rapport à ça. Mais c'est comme j'te disais tout à l'heure euh y'a des moments où nous aussi on est fatigué, on peut aussi avoir et parfois il faut vraiment essayer d'se de se de prendre du recul quoi enfaite. C'est pas c'est pas toujours simple.	<p>« Et puis il y'a aussi on a tous lu des livres par rapport à notre profession, la manière de mener notre notre enseignement »</p> <p>« et ça c'est des choses qu'on apprend au fur et à mesure. »</p> <p>« On s'aperçoit que si si nous-même on a du mal à déjà, tu vois à s'maîtriser »</p> <p>« et bah c'est les quelques élèves qui ont + ils vont en profiter. »</p> <p>« Moi j'vois dans ma classe, Dany {prénom pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève} en s'moment il lève souvent la voix »</p>	<p>Lu des livres / mener notre enseignement</p> <p>Au fur et à mesure</p> <p>S'maîtriser</p> <p>En profiter</p> <p>Il lève souvent la voix</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Apprentissage</p> <p>Emotion</p> <p>Autorité</p> <p>Autorité</p>	<p>Connaissance du métier</p> <p>Evolution cognitive</p> <p>Gestion émotionnelle</p> <p>Faire autorité</p> <p>Etre l'autorité</p>

		<p>« et donc° il faudrait que je l'ramène à un niveau suffisant pour que il puisse s'exprimer sans partir comme ça »</p> <p>« et j'pense qu'ça vient d'moi aussi. »</p> <p>« Mais c'est comme j'te disais tout à l'heure euh y'a des moments où nous aussi on est fatigué, on peut aussi avoir et parfois il faut vraiment essayer d'se de se de prendre du recul quoi enfaite. »</p> <p>« C'est pas c'est pas toujours simple. »</p>	<p>Je l'ramène à un niveau suffisant</p> <p>Ça vient d'moi aussi</p> <p>On est fatigué / prendre du recul</p> <p>C'est pas toujours simple</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Relation</p> <p>Santé</p> <p>Enseigner</p>	<p>Réceptivité</p> <p>Interdépendance</p> <p>Décentralisation</p> <p>Reconnaissance mutuelle</p>
L. 141 à 142	b15 Et du coup euh quand tu m'dis que Dany il s'permet par exemple d'élever la voix euh tu penses qu'il qu'il y ait eu :h °fin selon toi quelle serait la cause de ce comportement ?				
L. 143 à 161	B15 Euh Euh je ppense eu :h j'ai remarqué, pas forcément dans toutes les écoles, mais ici enfin il m'semble que l'enseignant est vraiment un un exemple. J'ai l'impression dans cette école plus qu'ailleurs, c'que j'me rend compte que dès que je fais quelque chose, ils essayent de reproduire. J'vois par exemple j'ai l'reflex quand je j'connais pas un mot parc'que j'connais pas tout c'est c'que j'leur dis <u>l'enseignant il est pas omniscient</u> . Euh j'vois des élèves maintenant systématiquement qui vont prendre le dictionnaire. Et j'ai l'impression que dans cette école plus qu'ailleurs les les enfants sont dans la reproduction ou euh il regarde l'enseignant et puis ils font pareil. Donc le fait que parfois je monte la voix, je pense pas que ça soit bien pour lui. + Il faudrait que je sois tout le temps mais pas monocorde non plus [b15 ouai] parc'qu'il faut qu'il y ait des intonations. Mais là je je vois bien et je je j'y réfléchis hein: mais franchement là, j'ai réfléchie, j'me dit <u>mais comment euh le ramener</u> - bon puis en plus ave/ avec l'année avançant ils ils connaissent mieux l'enseignant et ils connaissent	<p>« Euh Euh je ppense eu :h j'ai remarqué, pas forcément dans toutes les écoles, mais ici enfin il m'semble que l'enseignant est vraiment un un exemple. J'ai l'impression dans cette école plus qu'ailleurs »</p> <p>« c'que j'me rend compte que dès que je fais quelque chose, ils essayent de reproduire. »</p> <p>« J'vois par exemple j'ai l'reflex quand je j'connais pas un mot parc'que j'connais pas tout »</p> <p>« c'est c'que j'leur dis <u>l'enseignant il est pas omniscient</u>. »</p>	<p>L'enseignant est vraiment un exemple</p> <p>Reproduire</p> <p>J'connais pas tout</p> <p>Omniscient</p>	<p>Modèle</p> <p>Modèle</p> <p>Apprentissage</p> <p>Apprentissage</p>	<p>Modèle d'apprentissage</p> <p>Exemplarité</p> <p>Apprentissage tout au long de la vie</p> <p>Droit à l'erreur</p>

	<p>aussi ses forces mais aussi ses failles et donc y'a des un- des élèves qui sont très intelligents dans cette classe comme dans d'autres écoles et qui sentent qui: une perception instinctive euh de l'enseignant et qui voient quand il y a une faiblesse enfaite. Et y'a donc- c'est pas évident parc'que la faiblesse aussi ça peut être aussi une force pour un enseignant pour euh apporter quelque chose à l'enfant mais là en l'occurrence, je pense que lui, en s'moment il faudrait que systématiquement quand il parle je prenne un ton neutre pour le ramener mais j'ai un p'tit peu de mal en s'moment franchement.</p>	« Euh j'vois des élèves maintenant systématiquement qui vont prendre le dictionnaire. Et j'ai l'impression que dans cette école plus qu'ailleurs les les enfants sont dans la reproduction ou euh il regarde l'enseignant et puis ils font pareil. »	Reproduction	Modèle	Reconnaissance, faire autorité
		« Donc le fait que parfois je monte la voix, je pense pas que ça soit bien pour lui. »	Pas [...] bien pour lui	Modèle	Dissymétrie des places
		« + Il faudrait que je sois tout le temps mais pas monocorde non plus [b15 ouai] parc'qu'il faut qu'il y ait des intonations. »	Intonation	Relation pédagogique	Communication efficient
		« Mais là je je vois bien et je je j'y réfléchis hein: mais franchement là, j'ai réfléchi, j'me dit <u>mais comment euh le ramener-</u> »	Je réfléchis	Réflexivité	Analyse de pratique et d'agir
		« bon puis en plus ave/ avec l'année avançant ils ils connaissent mieux l'enseignant »	Connaissent mieux l'enseignant	Relation	Identification
		« et ils connaissent aussi ses forces mais aussi ses failles »	Ses forces / ses failles	Stratégie	Stratégie comportementale
		« et donc y'a des un- des élèves qui sont très intelligents dans cette classe comme dans d'autres écoles et qui sentent qui: une perception instinctive euh de l'enseignant et qui voient quand il y a une faiblesse enfaite. »	Une perception instinctive / faiblesse	Observation	Stratégie d'action
		« Et y'a donc- c'est pas évident parc'que la faiblesse aussi ça peut être aussi une force pour un enseignant pour euh apporter quelque chose à l'enfant »	Une force pour apporter à l'enfant	Education	Accompagnement pédagogique

		« mais là en l'occurrence, je pense que lui, en s'moment il faudrait que systématiquement quand il parle je prenne un ton neutre pour le ramener » « mais j'ai un p'tit peu de mal en s'moment franchement. »	Ton neutre pour le ramener J'ai un p'tit peu de mal	Communication Activité d'enseignement	Adaptation vocale Difficulté de gestion des situations
L. 162 à 163	b16 D'accord, et du coup euh d'une manière générale comment ils ta classe ou tes élèves réagissent dès lorsque tu fais usage [B16 je monte un peu la voix ?] de ton autorité ?				
L. 164 à 170	B16 Bah globalement ça finit par s'arrêter et puis euh y'a des moments où c'est plus facile de travailler d'autre moins facile. Par exemple le matin tu as dû t'apercevoir que c'est plus simple de travailler le matin parc'qu'ils sont reposés, ils sont disponibles. L'après-midi comme il y a eu pas mal de temps collectif, ça génère une énergie un énervement donc c'est plus difficile. Donc c'est c'est aussi la capacité de l'enseignant de de de s'dire <u>bah voilà ma classe est agitée j'avais prévu ça bah tant pis j'arrête et j'arrive à autre chose.</u> Mais là encore {rire} d'un autre côté tu te dis oui mais j'ai mon programme à tenir.	« Bah globalement ça finit par s'arrêter et puis euh y'a des moments où c'est plus facile de travailler d'autre moins facile. » « Par exemple le matin tu as dû t'apercevoir que c'est plus simple de travailler le matin parc'qu'ils sont reposés, ils sont disponibles. » « L'après-midi comme il y a eu pas mal de temps collectif, ça génère une énergie un énervement donc c'est plus difficile. » « Donc c'est c'est aussi la capacité de l'enseignant de de de s'dire <u>bah voilà ma classe est agitée j'avais prévu ça bah tant pis j'arrête et j'arrive à autre chose.</u> » « Mais là encore {rire} d'un autre côté tu te dis oui mais j'ai mon programme à tenir. »	Moment / travailler Reposés / disponible Energie Capacité de l'enseignant Programme à tenir	Temporalité Apprentissage Organisation temporelle Adaptabilité Guide pédagogique	Gestion organisationnelle Réceptivité Rythme de l'enfant Adaptabilité pédagogique Attentes d'apprentissage
L. 171	b17 Oui				
L. 172 à 175	B17 Donc qu'est-ce que je fais ? Si j'fais pas ça j'aurai pas le temps d'le faire là, j'aurai pas l'temps d'la- alors parfois on passe outre, on passe outre euh s'qu'on s'qu'on ressent et et on le fait quand même et au final peut-être qu'on est pas content de sa séance et que p't-être qu'au final on s'dit <u>faut la r'faire.</u>	« Donc qu'est-ce que je fais ? Si j'fais pas ça j'aurai pas le temps d'le faire là, j'aurai pas l'temps d'la- » « alors parfois on passe outre, on passe outre » « euh s'qu'on s'qu'on ressent et et on le fait quand même et au final peut-être qu'on est pas content de	Pas le temps Passe outre Pas content de sa séance	Temporalité Adaptation Evaluation	Contrainte temporelle Adaptabilité pédagogique Réflexivité

		sa séance et que p't-être qu'au final on s'dit <u>faut la r'faire</u> . »			
L. 176	b18 C'est sur.				
L. 177 à 181	B18 Donc on est en perpétuel questionnement même au sein de la classe. On se *** est-ce que j'fais ça, est-ce que, j'le fais comment parce que t'as préparé ta séance [b18 Mn], t'as mis du temps à la préparer {rire} mais parfois tu t'dis bah non c'est pas comme ça que j'vais l'apprendre, j'vais apprendre comme ça comme ça. C'est c'est ça qui est intéressant mais c'est fatigant aussi dans c'métier.	<p>« Donc on est en perpétuel questionnement même au sein de la classe. »</p> <p>« On se *** est-ce que j'fais ça, est-ce que, j'le fais comment parce que t'as préparé ta séance [b18 Mn], t'as mis du temps à la préparer {rire} »</p> <p>« mais parfois tu t'dis bah non c'est pas comme ça que j'vais l'apprendre, j'vais apprendre comme ça comme ça. »</p> <p>« C'est c'est ça qui est intéressant mais c'est fatigant aussi dans c'métier. »</p>	<p>Perpétuel questionnement</p> <p>Préparer</p> <p>J'vais l'apprendre</p> <p>Fatigant</p>	<p>Praticien réflexif</p> <p>Enseigner</p> <p>Apprentissage</p> <p>Santé</p>	<p>Réflexivité</p> <p>Activité d'enseignement</p> <p>Processus d'enseignement</p> <p>Fatigue professionnelle</p>
L. 182 à 184	b19 Et du coup, par rapport euh tu penses que euh le statut eu ::h d'adulte joue euh joue dans dans la relation [B19 oui bien sûr oui ça joue mais il y a aussi l'affectif, beaucoup l'affectif] ?				
L. 185 à 193	B19 Et pourtant il faudra enlever l'affectif si on voulait vraiment être dans un: 'fin c'est difficile, il faudra enlever [b19 après c'est une relation j'pence donc on peut pas: euh] bah dans l'absolu ce s'rait bien d'pas avoir d'affectif parce que tu jugerais, enfin tu jugerais, tu apprécierais le comportement d'un enfant par rapport à des des choses euh impartiales et tomber là telle situation faut faire ça. Ce s'rait simple mais enfaite d'un autre côté l'affectif aussi c'est un c'est positif parce que quand tu as un lien affectif qui se créait avec un enfant et que i' sent que tu, bon t'es exigeante mais d'un autre côté tu veux le faire progresser, il accepte. Il accepte beaucoup de situations parc'qu'il sait que qu'on va tous les deux dans le même sens. Et donc le lien affectif est un plus. Donc c'est compliqué {rire}.	<p>« Et pourtant il faudra enlever l'affectif si on voulait vraiment être dans un: 'fin c'est difficile, il faudra enlever [b19 après c'est une relation j'pence donc on peut pas: euh] »</p> <p>« bah dans l'absolu ce s'rait bien d'pas avoir d'affectif parce que tu jugerais, enfin tu jugerais, tu apprécierais le comportement d'un enfant par rapport à des des choses euh impartiales et tomber là telle situation faut faire ça. »</p> <p>« Ce s'rait simple mais enfaite d'un autre côté l'affectif aussi c'est un c'est positif »</p>	<p>Affectif / relation</p> <p>Jugerais / apprécierais</p> <p>L'affectif c'est positif</p>	<p>Relation pédagogique</p> <p>Evaluation</p> <p>Relation pédagogique</p>	<p>Relation de séduction / implication émotionnelle</p> <p>Subjectivité</p> <p>Motivation et estime de soi</p>

		<p>« parce que quand tu as un lien affectif qui se créait avec un enfant »</p> <p>« et que i' sent que tu, bon t'es exigeante mais d'un autre côté tu veux le faire progresser, il accepte. »</p> <p>« Il accepte beaucoup de situations parce qu'il sait que qu'on va tous les deux dans le même sens. »</p> <p>« Et donc le lien affectif est un plus. »</p> <p>« Donc c'est compliqué {rire}. »</p>	<p>Lien affectif</p> <p>Progresser / accepte</p> <p>Même sens</p> <p>Lien affectif</p> <p>Compliqué</p>	<p>Relation pédagogique</p> <p>Progrès</p> <p>Finalité éducative</p> <p>Relation pédagogique</p> <p>Emotion</p>	<p>Reconnaissance mutuelle</p> <p>Performance scolaire</p> <p>Réussite scolaire</p> <p>Motivation et estime de soi</p> <p>Equilibre dans l'accompagnement</p>
L. 194 à 195	b20 Donc il y a une certaine reconnaissance et euh et une adhésion dans dans dans les objectifs [B20 Oui oui oui oui] dans les missions que [B20 Oui bien sûr] qu'on porte ?				

L. 196 à 210	B20 Bien sûr, et moi je suis toujours étonnée de voir euh je sais pas par exemple un jour je vais être euh énervée par Cécilia {prénom pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève}, je vais lui dire écoute Cécilia ça va, ça commence à m'énervé, d'ailleurs j'devrais dire tu n'as pas le droit d'faire ça, je n'devrais pas dire ça mais là aussi nous sommes humains donc forcément on met aussi du sentiment mais euh par rapport à ça aussi j'ai moins de scrupule qu'avant parc'que aussi faut aussi euh prendre en considération qu'on est une personne, et quand on veut absolument être parfait, après on arrive à rien. Et le lendemain, la voir arriver à l'école mais <u>bonjour maitresse, comment ça va ?</u> avec un gros sourire. J'dis {rire} attend mais c'est pas la Cécilia d'hier soir, elle a bien vu que son attitude n'allait pas:, je lui ai fait des reproches:, elle était pas contente, elle a boudé puis c'matin c'est fini quoi. Et trop souvent euh on calque sa façon d'être d'adulte sur l'enfant alors qu'l'enfant lui il vit dans l'instant et il oublie plein de choses de toute façon {rire}. Ca n'veut pas dire qu'on peu tout faire [b20 oui] ou qu'on peut tout dire mais il faut relativiser les choses et puis aussi parfois accepter d'se dire nah oui là j'aurai dû faire ça mais bon + la prochaine fois j'essayerai. Nous aussi on est dans le dans l'amélioration de c'qu'on fait en permanence.	« Bien sûr, et moi je suis toujours étonnée de voir euh je sais pas par exemple un jour je vais être euh énervée par Cécilia {prénom pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève}, je vais lui dire écoute Cécilia ça va ça commence à m'énervé, » « d'ailleurs j'devrais dire tu n'as pas le droit d'faire ça, » « je n'devrais pas dire ça mais là aussi nous sommes humains donc forcément on met aussi du sentiment » « mais euh par rapport à ça aussi j'ai moins de scrupule qu'avant parc'que aussi faut aussi euh prendre en considération qu'on est une personne, et quand on veut absolument être parfait, après on arrive à rien. » « Et le lendemain, la voir arriver à l'école mais <u>bonjour maitresse, comment ça va ?</u> avec un gros sourire. » « J'dis {rire} attend mais c'est pas la Cécilia d'hier soir, elle a bien vu que son attitude n'allait pas:, je lui ai fait des reproches:, elle était pas contente, elle a boudé puis c'matin c'est fini quoi. » « Et trop souvent euh on calque sa façon d'être d'adulte sur l'enfant » « Ca n'veut pas dire qu'on peu tout faire [b20 oui] ou qu'on peut tout dire » « alors qu'l'enfant lui il vit dans l'instant et il oublie plein de choses de toute façon {rire}. »	Enerver	Emotion	Gestion émotionnelle
			Droit	Règlement	Droits et devoirs scolaires
			Humain / Sentiment	Relation	Réciprocité
			Etre parfait	Perfectionnisme	Organisation efficiente
			Bonjour / sourire	Respect / climat de classe	Respect mutuelle et plaisir scolaire
			Attitude	Relation pédagogique	Relation conflictuelle
			Façon d'être	Identité	Dissymétrie des statuts
			Tout faire / tout dire	Autorité	Autoritarisme
			Vit dans l'instant	Temporalité	Instant présent

		<p>« mais il faut relativiser les choses et puis aussi parfois accepter d'se dire nah oui là j'aurai dû faire ça mais bon + la prochaine fois j'essayerai. »</p> <p>« Nous aussi on est dans le dans l'amélioration de c'qu'on fait en permanence. »</p>	J'essayerai	Adaptabilité	Réflexivité
			Amélioration	Réflexivité	Analyse de pratique
L. 211 à 212	b21 Il n'y a pas de euh de cassure nette de la relation [B21 non] entre l'enseignant et l'élève. Euh bah comment tu l'expliquerais ?				
L. 213 à 241	B21 Je suppose je pense que c'est à cause du lien {bruit d'une trousse qui tombe du casier} affectif [b21c'est pas grave] je pense que c'est à cause du lien affectif si tu veux [b21 d'accord]. Si il n'y avait pas ce lien affectif euh moi il m'est arrivée d'avoir euh alors là c'était dans une petite ville en Touraine {le nom de la ville a été supprimé}, c'était très très difficile aussi. Il m'était arrivé d'avoir un élève qui était vraiment euh en l'occurrence euh si t'veux trop de problèmes personnelles, les parents qui divorcent (divorcent), les parents qui ne s'occupent pas de l'enfant et il était vraiment en complet rejet. Et à l'époque je manquais d'expérience et je voulais absolument le faire réussir à lire. Je me suis acharnée là-dessus d'essayer et enfaite il n'était pas près du tout. Il avait besoin qu'on lui laisse de (du) temps, qu'on le laisse un peu tranquille. Et là j'me	<p>« Je suppose je pense que c'est à cause du lien {bruit d'une trousse qui tombe du casier} affectif [b21c'est pas grave] je pense que c'est à cause du lien affectif si tu veux [b21 d'accord]. »</p> <p>« Si il n'y avait pas ce lien affectif euh moi il m'est arrivée d'avoir euh alors là c'était dans une petite ville en Touraine {le nom de la ville a été supprimé}, c'était très très difficile aussi. »</p> <p>« Il m'était arrivé d'avoir un élève qui était vraiment euh en l'occurrence euh si t'veux trop de problèmes personnelles, »</p>	<p>Lien affectif</p> <p>Une petite ville en Touraine / très difficile</p> <p>Problèmes personnelles</p>	<p>Relation pédagogique</p> <p>Géographie</p> <p>Facteur relatif à l'enfant</p>	<p>Motivation et estime de soi</p> <p>Climat établissement</p> <p>Contexte familiale</p>

	<p>suis vraiment heurté à quelque chose de euh c'est à dire que, j'y arrivé pas quoi. Et à un moment donné, j'ai j'ai appelé le conseiller pédagogique, j'ai demandé <u>venez voir dans ma classe parce que là j'ai un problème</u>, parce qu'en plus au-delà du fait que je n'arrivais pas euh à gérer euh son cet enfant et à le faire progresser, il était très intelligent et donc il arrivait à mettre l'ensemble de la classe dans un état de non travail. Donc c'était très difficile à vivre en tant qu'enseignant parce que je passais même parfois mon dimanche après-midi à préparer ma classe, et le lundi euh il s'butait, il mettait tout en l'air [b21 tout était remis en cause] et j'étais tout le temps mais j'étais j'étais pas bien parce que je fournissais un travail phénoménal et j'avais pas de résultat. J'imaginais que je n'avais pas de résultats parce que les élèves enfaite ils ont quand même progressé si tu veux après en fin d'année ça s'est bien passé, ils sont tous passés dans la classe sauf^o mais là j'ai voulu aller au-delà de c'que j'pouvais faire et le conseiller pédagogique en arrivant donc il m'a observé euh j'sais plus, une heure et demie puis après on a fait le point. Il m'a dit <u>là vous pouvez rien, c'est pas possible, là ça dépasse ça dépasse votre vos possibilités, vous ne pouvez rien faire pour cet enfant</u>. Et en effet, ça relevé d'un suivi en dehors de l'école. C'est pas qu'il n'était qu'il n'avait pas les compétences ou mais il y avait trop de choses qui le parasitaient. Et enfaite, je me suis acharnée pour rien. J'aurai dû accepter mais ça ça c'est difficile [b21 Mn] aussi en tant qu'enseignant ce dire <u>non là je n'peux pas donc j'accepte et je met quelque chose en place de très lent ou de différent</u>. Et ça j'y arrivais pas, j'me dis non c'est un échec je veux y arriver {tape la table du poing} et je me suis vraiment acharné là-dessus et ce n'était pas une bonne idée.</p>	<p>« les parents qui dévoient (divorcent), les parents qui ne s'occupent pas de l'enfant »</p> <p>« et il était vraiment en complet rejet. »</p> <p>« Et à l'époque je manquais d'expérience »</p> <p>« et je voulais absolument le faire réussir à lire. . Je me suis acharnée là-dessus d'essayer »</p> <p>« et enfaite il n'était pas près du tout. Il avait besoin qu'on lui laisse de (du) temps, qu'on le laisse un peu tranquille. »</p> <p>« Et là j'me suis vraiment heurté à quelque chose de euh c'est à dire que, j'y arrivé pas quoi. »</p> <p>« Et à un moment donné, j'ai j'ai appelé le conseiller pédagogique, j'ai demandé <u>venez voir dans ma classe parce que là j'ai un problème</u> »</p> <p>« parce qu'en plus au-delà du fait que je n'arrivais pas euh à gérer euh son cet enfant et à le faire progresser »</p> <p>« il était très intelligent et donc il arrivait à mettre l'ensemble de la classe dans un état de non travail. »</p>	<p>Divorcent / ne s'occupent pas de l'enfant</p> <p>Complet rejet</p> <p>Manquais d'expérience</p> <p>Le faire réussir à lire</p> <p>Besoin de temps</p> <p>J'y arrivé pas</p> <p>Conseiller pédagogique</p> <p>Gérer cet enfant / le faire progresser</p> <p>Ensemble de la classe</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Motivation</p> <p>Expérience</p> <p>Réussite scolaire</p> <p>Apprentissage</p> <p>Réussite</p> <p>Observation</p> <p>Accompagnement scolaire</p> <p>Dynamique de groupe</p>	<p>Bienveillance et affection parentale</p> <p>Amotivation et rébellion scolaire</p> <p>Savoirs expérientiel et d'agir</p> <p>Apprendre à lire</p> <p>Rythme d'apprentissage</p> <p>Performance scolaire</p> <p>Aide pédagogique</p> <p>Réussite scolaire</p> <p>Influence des pairs</p>
--	---	--	---	--	--

		<p>« Donc c'était très difficile à vivre en tant qu'enseignant parce que je passais même parfois mon dimanche après-midi à préparer ma classe, »</p> <p>« et le lundi eu :h il il s'butait, il mettait tout en l'air [b21 tout était remis en cause] »</p> <p>« et j'étais tout le temps mais j'étais j'étais pas bien parce que je fournissais un travail phénoménal et j'avais pas de résultat. »</p> <p>« J'imaginai que je n'avais pas de résultats parce que les élèves enfaite ils ont quand même progressé »</p> <p>« si tu veux après en fin d'année ça s'est bien passé, ils sont tous passés dans la classe »</p> <p>« sauf^o mais là j'ai voulu aller au-delà de c'que j'pouvais faire »</p> <p>« et le conseiller pédagogique en arri/ arrivant donc il m'a observé euh j'sais plus, une heure et demie puis après on a fait le point. »</p> <p>« Il m'a dit là vous pouvez rien, c'est pas possible, là ça dépasse ça dépasse votre vos possibilités, vous ne pouvez rien faire pour cet enfant. »</p> <p>« Et en effet, ça relevé d'un suivi en dehors de l'école. »</p> <p>« C'est pas qu'il n'était qu'il n'avait pas les compétences ou mais il y avait trop de choses qui le parasitaient. »</p>	<p>Mon dimanche</p> <p>Mettait tout en l'air</p> <p>Un travail phénoménal / pas de résultat</p> <p>Progressé</p> <p>Tous passés</p> <p>J'pouvais faire</p> <p>Observé</p> <p>Dépasse vos possibilités</p> <p>Suivi en dehors de l'école</p> <p>Compétences / parasitaient</p>	<p>Investissement</p> <p>Séquence pédagogique</p> <p>Investissement</p> <p>Niveau scolaire</p> <p>Réussite scolaire</p> <p>Enseigner</p> <p>Analyse</p> <p>Capacités professionnelles</p> <p>Aides extérieurs</p> <p>Facteurs relatifs à l'élèves</p>	<p>Motivation professionnelle</p> <p>Contestation scolaire</p> <p>Echec de l'enseignement</p> <p>Performance scolaire</p> <p>Succès individuel</p> <p>Compétences professionnelles</p> <p>Analyse de pratique</p> <p>Partenariat pédagogique</p> <p>Partenariats</p> <p>Implication scolaire</p>
--	--	--	---	---	--

		<p>« Et enfaite, je me suis acharnée pour rien. J'aurai dû accepter mais ça ça c'est difficile [b21 Mn] aussi en tant qu'enseignant ce dire <u>nnon là je n'peux pas donc j'accepte et je met quelque chose en place de très lent ou de différent.</u> »</p> <p>« Et ça j'y arrivais pas, j'me dis non c'est un échec je veux y arriver {tape la table du poing} et je me suis vraiment acharné là-dessus et ce n'était pas une bonne idée. »</p>	Très lent ou de différent	Pédagogie	Rythme scolaire et pédagogie différencié
			Echec / acharné	Motivation	Sentiment d'efficacité personnelle
L. 242 à 244	b22 *** c'est le fait de de peut-être d'être enfermé dans sa classe [B22 oui oui] et s'dire c'est moi qui gère c'qui y'a dans ma classe [B22 ouai] et euh p't-être avoir moins tendance à avoir euh recours aux autres pour nous aider ou				
L. 245	B22 Ca dépend parc'que là en l'occurrence j'avais j'avais dit au directeur.	« Ca dépend parc'que là en l'occurrence j'avais j'avais dit au directeur. »	Directeur	Equipe éducative	Collaboration éducative
L. 246	b23 D'accord				
L. 247 à 252	B23 Il l'a convoqué une fois mais c'était pas la solution. Il aurait fallu qu'on trouve une solution collégiale ou il y ait éventuellement une répartition ou qu'on le mette dans d'autres classes un temps ou peut- aménager son temps enfaite. Mais non là c'était pas c'est j'me suis non. Donc j'ai dû là j'ai dû lâcher prise et tu vois j'étais dans une situation c'était pas facile. J'ai je suis passée à mi-temps. C'était vraiment euh vraiment très très difficile et le fait de de s'relayer à deux eu :h bah c'est passé comme ça enfaite.	<p>« Il l'a convoqué une fois mais c'était pas la solution. Il aurait fallu qu'on trouve une solution collégiale »</p> <p>« ou il y ait éventuellement une répartition ou qu'on le mette dans d'autres classes un temps ou peut- aménager son temps enfaite. »</p> <p>« Mais non là c'était pas c'est j'me suis non. Donc j'ai dû là j'ai dû lâcher prise »</p> <p>« et tu vois j'étais dans une situation c'était pas facile. J'ai je suis passée à mi-temps. »</p> <p>« C'était vraiment euh vraiment très très difficile et le fait de de s'relayer à deux eu :h bah c'est passé comme ça enfaite. »</p>	<p>Solution collégiale</p> <p>Répartition / aménager son temps</p> <p>Lâcher prise</p> <p>Mi-temps</p> <p>Relayer</p>	<p>Equipe éducative</p> <p>Adaptation pédagogique</p> <p>Motivation</p> <p>Temps de travail</p> <p>Mutualisation</p>	<p>Travail d'équipe</p> <p>Besoins de l'enfant</p> <p>Amotivation</p> <p>Emploi du temps</p> <p>Partenariat</p>

L. 253 à 255	b24 Eu::h j'avais une autre question, euh je voulais savoir si tu pouvais nous raconter une situation plus ou moins courte eu :h où tu a eu recours à une punition ou une sanction dans				
L. 256 à 258	B24 Oui enfin des sanctions eu::h j'en ai donné mais pa:s euh à part le fait peut-être d'exclure l'enfant. Euh alors au départ, j'ai excl- ça m'est arrivée d'exclure l'enfant plutôt au fond de la classe.	« Oui enfin des sanctions eu::h j'en ai donné mais pa:s euh à part le fait peut-être d'exclure l'enfant. » « Euh alors au départ, j'ai excl- ça m'est arrivée d'exclure l'enfant plutôt au fond de la classe. »	Exclure l'enfant Au fond de la classe	Exclusion Classe	Sanction éducative Aménagement de l'espace
L. 259	b25 D'accord				
L. 260 à 265	B25 + elles ne sont pas très lourdes mes punitions, j pense que mes sanctions n'sont pas p't-être pas assez justement je euh là-dessus j'suis p't-être pas euh + je tiens p't-être pas suffisamment si tu veux quand on fixe des des sanctions en début d'année avec les élèves euh par exemple un deux trois euh remarques une deux trois remarques, quand on note après j'avais dit <u>tu ne parles pas, tu ne bouges pas, tu as perdu tes droits, t'es dans un cadre, y'a des règles, tu as perdu tes droits, tu n'parles pas, tu n'bouges pas.</u>	« + elles ne sont pas très lourdes mes punitions » « j pense que mes sanctions n'sont pas p't-être pas assez justement je euh là-dessus j'suis p't-être pas euh + je tiens p't-être pas suffisamment » « si tu veux quand on fixe des des sanctions en début d'année avec les élèves » « euh par exemple un deux trois euh remarques une deux trois remarques, quand on note après j'avais dit <u>tu ne parles pas, tu ne bouges pas, tu as perdu tes droits, t'es dans un cadre, y'a des règles, tu as perdu tes droits, tu n'parles pas, tu n'bouges pas.</u> »	Lourdes mes punitions Sanction Avec les élèves Perdu tes droits	Punition scolaire Rareté Cadre institutionnel Justice	Efficacité éducative Efficacité éducative Co-construction des lois Infraction des lois
L. 266	b26 Du coup ce cadre et ces règles sont sont fixés comment ?				
L. 267	B26 Bah avec les élèves en début d'année enfaite.	« Bah avec les élèves en début d'année enfaite. »	Avec les élèves	Cadre institutionnel	Co-construction des lois
L. 268 à 269	b27 Donc c'est eux à euh en parallèle avec vous, ils choisissent euh pour tel type de euh manquement aux règlements euh				
L. 270 à 271	B27 Alors la sanction en elle-même n'est pas forcément dictée par les élèves parc'qu'ils sont plus durs que nous.	« Alors la sanction en elle-même n'est pas forcément dictée par les élèves parc'qu'ils sont plus durs que nous. »	Plus durs	Sanction scolaire	Faisabilité
L. 272	b28 C'est sur.				

L. 273 à 276	B28 Alors parfois ils donnent des exemples de sanction mais j'me dis mais comment ils peuvent donner ça. Du style écrire 100 lignes. Tu vois ou un truc [b28 peut-être que c'est quelque chose qu'ils ont eux] pas très réaliste. Peut-être, je sais pas, je sais pas ou euh empêcher l'enfant d'être en récréation ou ce genre de chose donc euh c'est pas trop euh c'est pas trop c'que j'fais.	« Alors parfois ils donnent des exemples de sanction » « mais j'me dis mais comment ils peuvent donner ça. » « Du style écrire 100 lignes. Tu vois ou un truc [b28 peut-être que c'est quelque chose qu'ils ont eux] pas très réaliste. Peut-être, je sais pas, je sais pas ou euh empêcher l'enfant d'être en récréation ou ce genre de chose » « donc euh c'est pas trop euh c'est pas trop c'que j'fais. »	Exemples Donner ça 100 lignes / empêcher récréation Pas trop c'que j'fais	Expérience Sanction Punition scolaire Pratique pédagogique	Faire sens Co-construction Humiliation et privation scolaire Respect mutuelle
L. 277 à 278	b29 Donc là notre rôle c'est plutôt de canaliser et de tempérer les [B29 Oui oui oui] et de réduire les				
L. 279 à 294	B29 Oui parc'qu'à c'moment là, tu leur dis mais il faut s'rendre compte de la chose. D'abord, ça apporte quoi [b29 Mn] et ensuite euh <u>est-ce que vous si vous aviez à faire ça vous trouveriez ça ju- vous trouveriez ça juste</u> . Et là ça ça remet les choses en place. Je je crois pas qu'il faut laisser tout décider non plus aux élèves. Ils ont besoin euh donc moi j'étais là-dessus {éclaircissement de la voix} et enfaite comme j'ai une tendance euh comme j'ai pas une tendance à: donner énormément de punition. Du coup parfois je fais un bâton au bout de trois remarques après j'fais un bâton au bout de deux remarques. Finalement les trois bâtons euh si tu les faisais à chaque fois, on arriverait à 7. Et là-dessus c'est pas bon non plus parc'que le cadre il est défini et si je ne respecte pas le cadre, eux non plus. Donc euh les règles qui ont été définies en en début d'année par rapport à tout c'qu'on doit pas faire + là-dessus je n'suis pas assez stricte. Il faudrait que je respecte vraiment le cadre. Et je pense que c'est pas bien de n'pas le faire parc'que lles élèves qui ne font jamais euh de choses en dehors du cadre peuvent ne pas comprendre pourquoi lui qui ne respecte pas le cadre, il n'a	« Oui parc'qu'à c'moment là, tu leur dis mais il faut s'rendre compte de la chose. » « D'abord, ça apporte quoi [b29 Mn] et ensuite euh <u>est-ce que vous si vous aviez à faire ça vous trouveriez ça ju- vous trouveriez ça juste</u> . Et là ça ça remet les choses en place. » « Je je crois pas qu'il faut laisser tout décider non plus aux élèves. » « Ils ont besoin euh donc moi j'étais là-dessus {éclaircissement de la voix} et enfaite comme j'ai une tendance euh comme j'ai pas une tendance à: donner énormément de punition. »	S'rendre compte Vous trouveriez ça juste Laisser tout décider Enormément de punition	Prise de conscience Réflexivité Autorité Punition scolaire	Faisabilité pédagogique Autoconfrontation Autorisation Contre-éducatif

	pas ses sanctions. Et euh donc du coup moi euh bah j'vais pas respecter le cadre aussi. Tu vois moi ma question elle est plus à ce niveau-là. C'est il faut que je me force euh c'est pas inné chez moi euh il faut que je me force à vraiment tenir [b29 tenir le cadre] le cadre qui a été défini en déb- en début d'année.	« Du coup parfois je fais un bâton au bout de trois remarques après j'fais un bâton au bout de deux remarques. »	Bâton / remarques	Sanction éducative	Avertissement
		« Finalement les trois bâtons euh si tu les faisais à chaque fois, on arriverait à 7. »	Trois bâtons	Cadre institutionnel	Lois
		« Et là-dessus c'est pas bon non plus parc'que le cadre il est défini et si je ne respecte pas le cadre, eux non plus. »	Cadre défini / respecte pas le cadre	Règlement	Déviance et infraction scolaire
		« Donc euh les règles qui ont été définies en en début d'année par rapport à tout c'qu'on doit pas faire + là-dessus je n'suis pas assez stricte. »	Doit pas faire	Règlement	Droits et devoirs scolaires
		« Il faudrait que je respecte vraiment le cadre. Et je pense que c'est pas bien de n'pas le faire »	Respecte vraiment le cadre	Cadre institutionnel	Lois
		« parc'que lles élèves qui ne font jamais euh de choses en dehors du cadre peuvent ne pas comprendre pourquoi lli qui ne respecte pas le cadre, il n'a pas ses sanctions. »	Dehors du cadre	Réglementation	Déviance et injustice scolaire
		« Et euh donc du coup moi euh bah j'vais pas respecter le cadre aussi. »	Respecter le cadre	Cadre institutionnel	Déviance scolaire
		« Tu vois moi ma question elle est plus à ce niveau-là. »	Ma question	Réflexivité	Analyse de pratique
		« C'est il faut que je me force euh c'est pas inné chez moi »	Inné	Apprentissage	Acquisition de compétences

		« euh il faut que je me force à vraiment tenir [b29 tenir le cadre] le cadre qui a été défini en déb- en début d'année. »	Tenir le cadre	Cadre institutionnel	Respect de la réglementation
L. 295	b30 Après est-ce que ce cadre est définitif ?				
L. 296 à 317	B30 Euh c'est bien d'avoir quand même un tru- quelque chose avec les sanctions qui soient claires pour les élèves par rapport à toute l'année. J pense que c'est bien pour- ils ont besoin de repères. Ça c'est indéniable. Donc du coup euh il m'est arrivé de dire <u>hop tu sors</u> parc'que j'étais dans une séance et là vraiment c'était pas possible, il empêchait tout de travailler. J lui ai dit tu vas te calmer cinq minutes en laissant la porte ouverte et tu reviens quand t'es prêt. Alors il y a autre chose qui nous a été donné par les séances de ZEP PLUS, tu sais formations qu'on a suivies et y'a un des des intervenants qui nous disait bah vous mettez une chaise derrière, alors tu vois la chaise est là {en me montrant la chaise au fond de la classe}. J'y fais pas tout le temps appel {rire} [b30 {rire}] et vous dites <u>bah écoute t'as pas envie de travailler j'comprends hein tu peux aussi</u> [b30 oui] <u>ne pas avoir envi de travailler donc tu vas au fond, sans rien, c'est la chaise où on ne travaille pas et quand tu te sens capable de travailler tu reviens.</u> J'y fais de temps en temps appel mais ils ont pas envi d'aller sur cette chaise et le tort que j'ai peut-être c'est de dire si si vas-y, je devrai peut-être insister tu vois parc'que j'vais leur dire <u>bah écoute est-ce que là je pense que t'es pas avec nous, tu n'travailles pas donc tu vas aller sur la chaise et puis tu reviens. Si si je veux travailler ou si j'dis mais est-ce que t'es avec nous ou t'es pas avec nous pour travailler. Si si j'suis en-</u> parc'qu'ils ont pas: envi de euh et mois tu vois j'ai peut-être le tort de du coup les laisser [b30 ils ont ils ont pas forcément envie de euh 'fin ça se dans dans leur comportement on peut voir qu'ils ne sont pas là et qu'ils ne travaillent pas mais peut-être que le fait d'être exclu aussi] Ah c'est très dur pour eux. C'est très très difficile mais c'est aussi euh y'a besoin aussi de leur de qu'ils aient des marques tu vois, je pense. C'est moi mon problème franchement parc'que j'aime pas j'aime pas trop tout c'qui est conflictuel. C'est pas dans ma nature donc c'est vrai qu'ça là-dessus moi j'ai des progrès à faire.	« Euh c'est bien d'avoir quand même un tru- quelque chose avec les sanctions qui soient claires pour les élèves par rapport à toute l'année. » « J pense que c'est bien pour- ils ont besoin de repères. Ça c'est indéniable. » « Donc du coup euh il m'est arrivé de dire <u>hop tu sors</u> » « parc'que j'étais dans une séance et là vraiment c'était pas possible, il empêchait tout de travailler. » « J lui ai dit tu vas te calmer cinq minutes en laissant la porte ouverte et tu reviens quand t'es prêt. » « Alors il y a autre chose qui nous a été donné par les séances de ZEP PLUS, tu sais formations qu'on a suivies » « et y'a un des des des intervenants qui nous disait bah vous mettez une chaise derrière, alors tu vois la chaise est là {en me montrant la chaise au fond de la classe}. » « J'y fais pas tout le temps appel {rire} [b30 {rire}] et vous dites <u>bah écoute t'as pas envie de travailler j'comprends hein tu peux aussi</u> [b30 oui] <u>ne pas avoir envi de travailler</u> »	Clares Besoin de repères Tu sors Empêchait de travailler Calmer / t'es prêt Séances de ZEP PLUS / formations Chaise derrière Envie de travailler	Cadre institutionnelle Cadre institutionnelle Sanction Apprentissage Gestion de soi Echange de pratique Outil de remobilisation Motivation	Repères pédagogique Sécurité collective Exclusion du groupe Difficulté d'enseignement Réceptivité Formation professionnelle Réceptivité Motivation intrinsèque

		<p>« donc tu vas au fond, sans rien, c'est la chaise où on ne travaille pas et quand tu te sens capable de travailler tu reviens. »</p> <p>« J'y fais de temps en temps appel mais ils ont pas envi d'aller sur cette chaise »</p> <p>« et mois tu vois j'ai peut-être le tort de du coup les laisser [b30 ils ont ils ont pas forcément envie de euh 'fin ça se dans dans leur comportement on peut voir qu'ils ne sont pas là et qu'ils ne travaillent pas mais peut-être que le fait d'être exclu aussi] Ah c'est très dur pour eux. »</p> <p>« C'est très très difficile mais c'est aussi euh y'a besoin aussi de leur de qu'ils aient des marques tu vois, je pense. »</p> <p>« C'est moi mon problème franchement parc'que j'aime pas j'aime pas trop tout c'qui est conflictuel. »</p> <p>« C'est pas dans ma nature »</p> <p>« donc c'est vrai qu'ça là-dessus moi j'ai des progrès à faire. »</p>	<p>Sens capable de travailler</p> <p>Pas envi</p> <p>Très dure pour eux</p> <p>Des marques</p> <p>Mon problème / conflictuel</p> <p>Ma nature</p> <p>Progrès à faire</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Motivation</p> <p>Sanctions éducatives</p> <p>Cadre institutionnel</p> <p>Autorité / relation pédagogique</p> <p>Enseigner</p> <p>Posture d'enseignant</p>	<p>Sentiment d'efficacité personnelle</p> <p>Renforcement négatif</p> <p>Renforcement négatif</p> <p>Repères et règlement</p> <p>Faire et être l'autorité</p> <p>Valeurs personnelles</p> <p>Performance pédagogique</p>
L. 318 à 319	b31 Et euh comment tu qualifierais l'ambiance, le climat qui règne dans dans la classe du coup ?				

L. 320 à 325	B31Bah je trouve qu'ici, il est relativement bon, si c'n'est les cancans, parc'que la j'ai euh c'est la première année où j'ai des des filles qui sont aussi <u>je t'aime je t'aime plus</u> , tu sais on en a parlé et vraiment eu :h et puis en plus c'est surtout j'oublie dans dix minutes quoi. Sur l'coup sur l'moment je jeu:h je m'dispute et dans dix minutes c'est fini. Et moi j'suis là mais j'dis mais attend j'comprends plus là {rire}. Donc je pense que on a, il faudrait qu'on retravaille euh en conseil des élèves.	« Bah je trouve qu'ici, il est relativement bon » « si c'n'est les cancans, parc'que la j'ai euh c'est la première année où j'ai des des filles qui sont aussi <u>je t'aime je t'aime plus</u> , tu sais on en a parlé » « et vraiment eu :h et puis en plus c'est surtout j'oublie dans dix minutes quoi. Sur l'coup sur l'moment je jeu:h je m'dispute et dans dix minutes c'est fini. » « Et moi j'suis là mais j'dis mais attend j'comprends plus là {rire}. Donc je pense que on a, il faudrait qu'on retravaille euh en conseil des élèves. »	Relativement bon Je t'aime je t'aime plus J'oublie dans dix minute J'comprend plus là / conseil des élèves	Climat de classe Relation de pairs Temporalité Gestion des conflits	Relation bienveillante Multiple appartenance Conflit éphémère Conseil des élèves
L. 326 à 327	b32 Des élèves, après il y a eu des outils comme tout c'qui est message clair j'pense qui a été aussi				
L. 328 à 330	B32 oui c'est déjà en place ça, c'est déjà en place. Moi je l'utilise pas assez j'pense. J'pense que j'l'utilise pas assez parc'que je sais qu'il y a des enseignants ici qui l'utilise dans la classe, ça je n'sais pas le faire. Je j'ai pas j'ai pas j'ai pas bien mis les choses au claire.	« oui c'est déjà en place ça, c'est déjà en place. Moi je l'utilise pas assez j'pense. » « J'pense que j'l'utilise pas assez parc'que je sais qu'il y a des enseignants ici qui l'utilise dans la classe, » « ça je n'sais pas le faire. Je j'ai pas j'ai pas j'ai pas bien mis les choses au claire. »	En place / utilise pas assez Utilise dans la classe N'sais pas le faire / mis les choses au claire	Gestion de conflit Cadre et règlement Incompétences	Autonomisation et responsabilité Message claire Organisation pédagogique
L. 331 à 335	b33 P't-être il y'a un temps pour tout. Après c'est vrai qu'il y'a certains enseignants qui n'hésitent pas à même pendant une séance pédagogique de de laisser court à un message clair parc'qu'ils ont besoin de s'exprimer. Après c'est un cadrage,				

	mais ils ont des outils pour euh pour régler les les problèmes euh entre eux sans avoir recours à l'adulte donc j'pense que c'est pas mal ça.				
L. 336 à 344	B33 Ouai ouai c'est bien. Alors une question, l'autre jour j'ai j'ai demandé à Elodie {prénom pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève} et à euh Flora {prénom pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève} d'aller à l'extérieur parc'que j'voulais pas que les autres entendent et j'leur dis vous vous expliquez, vous vous dites les choses. Elles sont restées cinq, dix minutes après un peu plus tard j'ai demandé est-ce que vous avez réglé votre problème, est-ce que- et du coup là elles ont rien dit du tout. Donc là encore euh y'a un travail certainement à faire parc'que il- parfois elles ne sont- les personnes ne sont enfin les élèves ne sont pas forcément dans cette capacité sans intervenant. J'pense qu'ils ont besoin qu'on les aide encore à: ils y sont pas encore enfin dans la classe ici, ils y sont pas.	<p>« Ouai ouai c'est bien. Alors une question, l'autre jour j'ai j'ai demandé à Elodie {prénom pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève} et à euh Flora {prénom pris au hasard pour respecter l'anonymat de l'élève} d'aller à l'extérieur parc'que j'voulais pas que les autres entendent »</p> <p>« et j'leur dis vous vous expliquez, vous vous dites les choses. »</p> <p>« Elles sont restées cinq, dix minutes après un peu plus tard j'ai demandé est-ce que vous avez réglé votre problème »</p> <p>« est-ce que- et du coup là elles ont rien dit du tout. »</p> <p>« Donc là encore euh y'a un travail certainement à faire »</p> <p>« parc'que il- parfois elles ne sont- les personnes ne sont enfin les élèves ne sont pas forcément dans cette capacité sans intervenant. »</p> <p>« J'pense qu'ils ont besoin qu'on les aide encore à: »</p> <p>« ils y sont pas encore enfin dans la classe ici, ils y sont pas. »</p>	<p>Aller à l'extérieur</p> <p>Expliquer</p> <p>Réglé votre problème</p> <p>Rien dit du tout</p> <p>Travail à faire</p> <p>Sans intervenant</p> <p>Besoin qu'on les aide</p> <p>Y sont pas encore</p>	<p>Intimité</p> <p>Communication</p> <p>Communication</p> <p>Communication</p> <p>Projet pédagogique</p> <p>Relation</p> <p>Accompagnement</p> <p>Apprentissage</p>	<p>Relation de pairs</p> <p>Résolution de conflit</p> <p>Résolution de conflit</p> <p>Fuite à l'échange</p> <p>Amélioration climat de classe</p> <p>Place du Tiers</p> <p>Place du Tiers</p> <p>Acquisition de compétences</p>
L. 345 à 346	b34 Et euh du coup selon euh pour garder cette ambiance de classe plutôt favorable à à l'apprentissage, qu'est-ce que tu mets en place ? Il y a des actions, des outils ?				

L. 346 à 353	[B34 Bah j'ai pas:, je trouve que globalement ils sont bien dans l'entraide et j pense que ça ça a été ça a été déjà travaillé avant, mais globalement je les trouve plutôt dans l'entraide même la sur-entraide parfois {rire}. Eu::h après y'a les tempéraments personnels, tu connais, y'a un ou deux élèves ici qui sont difficiles parc'qu'ils partent à toute vitesse donc là: à part le fait de leur dire d'essayer euh de se contrôler euh de décaler leurs réactions ou de venir voir l'adulte euh quand ils arrivent pas à gérer leurs euh leurs émotions et de passer par les mots. Ca c'est un travail de tous les jours mais c'est difficile.	« Bah j'ai pas:, je trouve que globalement ils sont bien dans l'entraide »	Entraide	Pédagogie	Coopération et travail de groupe
		« et j pense que ça ça a été ça a été déjà travaillé avant, »	Travaillé avant	Pédagogie	Continuité pédagogique
		« mais globalement je les trouve plutôt dans l'entraide même la sur-entraide parfois {rire}. »	Entraide / sur-entraide	Valeurs	Solidarité
		« Eu::h après y'a les tempéraments personnels, tu connais, y'a un ou deux élèves ici qui sont difficiles »	Tempéraments personnels / élèves difficiles	Facteurs relatifs à l'élèves	Difficulté d'enseignement
		« parc'qu'ils partent à toute vitesse donc là: à part le fait de leur dire d'essayer euh de se contrôler euh de décaler leurs réactions ou de venir voir l'adulte »	Se contrôler / décaler leurs réactions	Emotion / énergie	Réceptivité
		« euh quand ils arrivent pas à gérer leurs euh leurs émotions et de passer par les mots. »	Passer par les mots	Communication	Echange relationnelle
		« Ca c'est un travail de tous les jours mais c'est difficile. »	Travail de tous les jours	Pédagogie institutionnelle	Instances d'échange
L. 354	b35 C'est sûr. Euh y'a pas de: y'a pas de d'enfant qui manque de motivation selon toi ?				
L. 355	B35 Ah au travail ?	« Ah au travail ? »	Travail	Métier d'élève	Motivation scolaire
L. 356	b36 Oui.				
L. 357	B36 Si bien sur. Bah si il y en a.	« Si bien sur. Bah si il y en a. »	Il y en a	Motivation	Les trois perceptions de Viau
L. 358 à 359	b37 Et du coup euh qu'est-ce que tu mets en place pour euh pour les motiver, pour les mettre au				

L. 359 à 366	[B37 au travail. Bah ça peut-être le travail à deux avec un motivé et l'autre qui n'est pas motivé ou trouver éventuellement euh un sujet sur lesquels ils aiment travailler. Enfin tous les tous les, tous s'qu'on on apprend au fur et à mesure dans la classe ou s'qu'on nous a dit ou s'qu'on a lu. Voilà. Cela dit c'est vrai que sur l'école, c'est là aussi c'est la première fois que j'ai une classe qui demande autant euh d'énergie à à s'mettre au travail. Je j'en ai pas eu beaucoup comme ça. Mais bon après j'me dis que moi aussi il faut p't-être que j'm'adapte à l'école. Voilà. On est toujours partagé aussi entre le fait d'essayer des choses et puis le programme puis faire bon eu:h c'est pas évident toujours de de jauger euh.	« au travail. Bah ça peut-être le travail à deux avec un motivé et l'autre qui n'est pas motivé »	Travail à deux	Pédagogie	Complémentarité motivationnelle
		« ou trouver éventuellement euh un sujet sur lesquels ils aiment travailler. »	Sujet / aiment travailler	Autorisation et expérience	Faire sens
		« Enfin tous les tous les, tous s'qu'on on apprend au fur et à mesure dans la classe	Apprend dans la classe	Expérience	Apprentissage expérientiel
		« ou s'qu'on nous a dit ou s'qu'on a lu. »	Nous a dit ou s'qu'on a lu	Apprentissage	Echange de savoir
		« Voilà. Cela dit c'est vrai que sur l'école, c'est là aussi c'est la première fois que j'ai une classe qui demande autant euh d'énergie à à s'mettre au travail. »	Energie / s'mettre au travail	Enseigner	Faire autorité / capacité motivationnelle
		« Je j'en ai pas eu beaucoup comme ça. »	Eu beaucoup	Expérience	Réflexivité
		« Mais bon après j'me dis que moi aussi il faut p't-être que j'm'adapte à l'école. »	Je m'adapte à l'école	Etablissement scolaire	Adaptation scolaire
		« Voilà. On est toujours partagé aussi entre le fait d'essayer des choses »	Essayer des choses	Expérimentation	S'autoriser à
		« et puis le programme puis faire bon eu:h c'est pas évident toujours de de jauger euh. »	Le programme / jauger	Cadre de travail	Liberté pédagogique
L. 367	b38 Parc'que le programme serait un contrainte ?				
L. 368 à 374	B38 Oui c'est une contrainte le programme. Ah bah ououi parc'qu'après tu t'dis j'vais les emmener en CM2 et puis l'enseignant de CM2 va di- va trouver que j'ai pas fait ceci fait cela fait cela parc'que nous notre job, c'est quand même bien de les amener avec certaines compétences de manière à c'que les	« Oui c'est une contrainte le programme. »	Contrainte	Autonomie	Capacité d'auto-gouvernance
		« Ah bah ououi parc'qu'après tu t'dis j'vais les emmener en CM2 »	Emmener en CM2	Niveau scolaire	Classe supérieur

	enseignants qui sont après nous puissent travailler sur déjà un capital développé, accroître, voir. Il faut vraime- y'a quand même des choses ou ou voir des choses qu'il ne reverra pas après, qui va lui servir après au collège. Donc oui c'est quand même une contrainte.	<p>« et puis l'enseignant de CM2 va di- va trouver que j'ai pas fait ceci fait cela fait cela »</p> <p>« parc'que nous notre job, c'est quand même bien de les amener avec certaines compétences »</p> <p>« de manière à c'que les enseignants qui sont après nous puissent travailler sur déjà un capital développé, accroître, voir. »</p> <p>« Il faut vraime- y'a quand même des choses ou ou voir des choses qu'il ne reverra pas après, qui va lui servir après au collège. »</p> <p>« Donc oui c'est quand même une contrainte. »</p>	<p>J'ai pas fait ceci</p> <p>Notre job / amener avec certaines compétences</p> <p>Capital développé</p> <p>Servir au collège</p> <p>Contrainte</p>	<p>Programme scolaire</p> <p>Métier d'enseignant</p> <p>Capital culturel</p> <p>Niveau scolaire</p> <p>Autonomie</p>	<p>Echéancier d'apprentissage</p> <p>Socle commun de connaissances et de compétences</p> <p>Connaissances et compétences</p> <p>Classe supérieur</p> <p>Liberté pédagogique</p>
L. 375 à 376	b39 Je n'ai plus de question. Euh as-tu éventuellement des éclaircissements concernant les questions ou situations précédentes ?				
L. 377 à 378	B39 Eu:h nous avons abordé tellement de points, de notions {rire}. Euh pour l'instant, je ne vois pas quoi rajouter de plus dans l'immédiat.				
L. 379 à 380	b40 D'accord. En tout cas, je te remercie euh de t'être prêtée à cet exercice. Euh comme nous avons l'habitude au sein de notre master, je te laisse le mot de la fin.				
L. 381 à 385	B40 Merci à toi d'avoir sollicité mes services, euh de m'avoir permis cet exercice de remémorisation de mes aventures d'enseignant. C'est euh toujours intéressant mais euh à la fois frustrant d'av- d'avoir une idée, un moment intéressant en si peu de temps. Tous les jours mériteraient d'être abordés. La routine c'est rare dans notre métier {rire}. En tout cas merci à toi et bonne continuation dans tes études.				

Annexe 8

Grille d'observation

Place du professeur (lieu, dominant ou s'efface)	Place de la parole (monopole, distribuée)	Attitude (autoritaire, humour, guide...) Signe d'autorité (posture, geste, regard, parole)	Punitions et sanctions	Gestion d'un comportement inadéquat (oui ou non, comment)	Aide apportée aux élèves (motivation)	Autres	<u>Professeur</u>
-à son bureau, placé légèrement sur le côté mais devant les élèves -majoritairement debout -au tableau -circule faiblement dans la classe = accompagne plus les élèves dits en difficulté sur le plan de travail -correction = se place derrière les élèves, debout = attitude de contrôle -à côté de l'élève pour l'aider dans ses exercices mais toujours debout	-rituels du matin effectués par les élèves durant une quinzaine de minutes -temps d'exercice = consignes exposées par l'enseignant -correction = temps interactif et dynamique « oui c'est ça » « Qui d'autres ? » = participation élevée = motivation Parole distribuée mais en ce qui concerne le temps de parole, celui de l'enseignant domine	-tape sur la table avec une perceuse pour demander le silence « mais c'est pas vrai ! » -en l'absence d'écoute de l'élève, il jette ce que celui-ci a entre les mains (stylos, cahiers) -hausse la voix « je dois hurler pour que vous m'écoutez » = sermon envers la classe suite au bruit accompagné d'une gestuelle prononcée des mains, en fronçant les sourcils tout en soutenant le regard de chaque élève -voix calme = redire les consignes	-passage dans le jaune pour non-écoute / oublie de cahier dans le sac -passage dans le rouge pour inattention répétée et bavardage -exclusion de la classe pour inattention répétée et bavardage concernant l'élève déjà dans le rouge = prise de l'enfant par le bras pour le « jeter » hors de la classe -privation de récréation partielle ou totale pour absence de travail = finir les	-réprimande « vous êtes des bébés » -avertissement -changement de couleur pouvant mener à l'exclusion -arrêt de l'activité, capte l'attention de tous en employant une voix calme et relativement basse en tonalité = réexplique les attentes scolaires, le métier d'élève pour reprendre l'activité dans de meilleures conditions « six mois et vous ne connaissez toujours pas les règles »	-explique l'ensemble des exercices en effectuant toujours un exemple au tableau et en demandant une reformulation ou un exemple aux élèves afin d'évaluer leur compréhension -aménagement de la salle « aidez-vous des affiches, elles sont là pour ça » -aide à la compréhension des fautes et à leur correction durant le plan de travail	-la majorité des élèves semblent être content d'être en classe -il y a plus de déplacement de l'élève vers le professeur que l'inverse -certains n'osent pas reprendre leurs affaires jetées par terre = absence de travail et donc sanction supplémentaire	ALI (CE1)

		<p>-encourage au travail au retour de la récréation « vous êtes capables de bien faire, donc travaillez bien »</p> <p>-fait preuve d'humour pendant la correction entraînant un rire général et communicatif</p> <p>-propose des exemples concrets pour faire comprendre les erreurs = être un guide</p> <p>-tient la main de l'élève pour faire une majuscule = accompagnement, être derrière l'élève</p> <p>-réexplique les consignes</p> <p>-absence de réexplication cette fois « tu n'avais qu'à écouter au lieu de dormir »</p>	exercices durant ce temps		<p>-permet la pratique du tutorat entre les élèves = ceux qui ont fini le plan de travail peuvent aider leur camarade sans leur donner les réponses = coopération</p> <p>-émet des encouragements « oui c'est ça, c'est bien / continu comme ça / tu vois que tu y arrives. Faut juste croire en toi et t'y mettre » mais ils sont faibles quantitativement par rapport aux sermons</p>		
--	--	---	---------------------------	--	---	--	--

Annexe 9

Grille d'observation

Place du professeur (lieu, dominant ou s'efface)	Place de la parole (monopole, distribuée)	Attitude (autoritaire, humour, guide...) Signe d'autorité (posture, geste, regard, parole)	Punitions et sanctions	Gestion d'un comportement inadéquat (oui ou non, comment)	Aide apportée aux élèves (motivation)	Autres	<u>Professeur</u>
<p>-sur le côté des rangés d'élève malgré que son bureau se trouve en face, contre le mur du tableau</p> <p>-debout ou légèrement appuyée contre le rebord d'une table</p> <p>-face à face pour l'explication des exercices</p> <p>-circule entre les rangées de tables = s'accroupit face à l'élève pour une aide personnalisé ou debout derrière lui légèrement sur le côté (en diagonale) pour se voir</p>	<p>-rituel en anglais « You can sit down please » = réalisation des métiers, des services durant une vingtaine de minutes</p> <p>-interaction dynamique = échange sans forcément lever le doigt pour prendre la parole mais la prise de parole de chacun est respectée</p> <p>-solicitation de la maîtresse fréquente = demande d'aide</p> <p>La parole est partagée, impulsée par les échanges fréquents. L'élève la détient majoritairement.</p>	<p>-accompagnement dans les tâches et les exercices</p> <p>- « S'il vous plaît, il n'est pas possible de travailler dans ces conditions. » = voix douce, calme, absence d'élévation de la voix ou de geste brusque. Elle plie les yeux = attitude compatissante et gênée par rapport aux élèves qui souhaitent travailler</p> <p>-regarde non descendant ou méprisant = respect mutuel, reconnaissance de l'élève</p> <p>-sermon pour faire prendre conscience des actes de l'élève « Tu te rends compte ? Et si... »</p>	<p>-bâton en fonction du nombre de remarques par élève = trois remarques conduisent à la perte d'un droit</p> <p>-menace avec des lignes ou un exercice supplémentaire</p>	<p>-avertissement</p> <p>-maintien un silence, en retrait en attendant un retour au calme volontaire de la part de la classe = explication ensuite des bienfaits du calme en situation de travail en plus du respect des conditions de travail des camarades</p> <p>-perte de droits selon les règles de la classe = trois bâtons = contestation gérée par le rappel de la règle et de la</p>	<p>-explication des exercices et commence que s'ils ont à peu près tous compris = accompagne personnellement ceux qui n'ont pas compris</p> <p>-ouverture de la classe = envoie un élève qui vient d'arriver et ayant des retards, en CE1 en collaboration avec l'enseignante de CE1 = pédagogie de soutien et pédagogie différenciée</p> <p>-travail en binôme sur l'élaboration d'un exposé = le sujet est choisi par les élèves</p>	<p>-l'enseignante circule beaucoup</p> <p>-autorise les déplacements, les prises de paroles en fonction du contexte, des droits de chacun et des règles de la classe</p> <p>-classe enthousiaste et proche de l'enseignante</p>	<p>BEATRICE (CM1)</p>

	<p>L'enseignante fait advenir les interventions à travers ses questions.</p>	<p>-commence les exercices que lorsque l'ensemble, du moins la majorité des élèves ont compris les consignes = accompagne individuellement les autres</p> <p>-hausse la voix et fait sortir un élève dans le couloir en reprenant une voix neutre pour lui expliquer les raisons de son geste tout en rappelant les règles de la classe</p>		<p>dédramatisation de la situation</p> <p>-exclusion de la classe « je suis désolée mais tu sors. Tu reviendras quand tu seras calmé »</p>	<p>-félicite les efforts et les réussites des élèves « je suis contente de ton travail. Je te félicite. » = reconnaissance de l'implication et encourage à la poursuite des efforts</p> <p>-fournit le matériel manquant et utilise ses propres matériels au sein de sa classe et dans ses actions = peintures, miroir (autoportrait en arts plastiques), cinq ordinateurs de bureau, ingrédient et outils de cuisine (expérimentation sur les liquides et les solides)</p>		
--	--	---	--	--	---	--	--

Annexe 10

Questionnaire à destination des professeurs des écoles

Instruction : Pour les questions à choix multiples, il vous est demandé d'entourer la réponse qui vous convient le plus. Dans le cas contraire, il vous suffit d'inscrire la réponse directement sur les lignes. *L'ensemble de ces renseignements restera anonyme.*

Object de recherche : la motivation scolaire à travers la relation pédagogique.

Questions :

Partie 1 : Informations générales

- 1- Etes-vous : une femme / un homme
- 2- Depuis combien d'années enseignez-vous ? _____
- 3- Vous êtes en charge de quelle(s) classe(s) ? _____
- 4- Quel est l'effectif total de votre classe ? _____ (____ de garçons et ____ de filles)
- 5- Selon vous, vous êtes :
un très bon professeur / un bon professeur / un professeur moyen / un professeur ayant des difficultés à enseigner

Partie 2 : Relation scolaire

- 1- Echanger-vous des paroles avec chacun de vos élèves tous les jours ? oui / non
- 2- Echangent-ils avec vous : sur leur travail scolaire: Tous les jours / Quelques fois / Jamais
sur des problèmes personnels. Tous les jours / quelques fois / Jamais
- 3- Acceptez-vous de réexpliquer des consignes non comprises :
Toujours / Souvent / Quelques fois / Jamais
- 4- Vous réexpliquez pour :
Toute la classe / Une partie de la classe / Celui ou celle qui demande les explications
- 5- Vous arrive-t-il de plaisanter avec vos élèves : oui / non

Partie 3 : Sanctions et punitions scolaire

- 1- Utilisez-vous des punitions : oui / non
Si oui, donnez un exemple : _____
Combien de punition donnez-vous, en l'espace d'une semaine : 1 / 2 / 3 / Plus de 3

Partie 4 : Accompagnement éducatif

- 1- Pendant un travail individuel, passez-vous auprès de chaque élève pour les aider ?
Toujours / Souvent / Quelques fois / Jamais
- 2- Cette aide se fait :
Systématiquement / Que si elle est sollicitée / Jamais

Partie 5 : Participation scolaire

- 1- En classe, vous sollicitez principalement la participation :
Des élèves ayant un très bon niveau scolaire / Des élèves ayant un niveau scolaire moyen
/ Des élèves ayant des difficultés scolaires / Tous les élèves
- 2- Les élèves participent-ils à l'élaboration du règlement intérieur de l'école ? oui / non
- 3- Les élèves participent-ils à l'élaboration des règles de fonctionnement de la classe ?
oui / non
- 4- Selon-vous, les connaissent-ils ? oui / non
- 5- Ces règles sont-elles affichées dans la classe ? oui / non

Annexe 11

Questionnaire à destination des élèves

Consignes : Pour les questions où il y a plusieurs choix de réponses, entourez la réponse qui vous convient le plus. Dans le cas contraire, il vous suffit d'inscrire la réponse directement sur les lignes. ***L'ensemble de ces renseignements restera anonyme.***

Object de recherche : la motivation scolaire à travers la relation pédagogique.

Questions :

Partie 1 : Informations générales

- 6- Es-tu : une fille / un garçon
- 7- Dans quelle classe est-tu ? _____
- 8- Selon toi, tu es : un très bon élève / un bon élève / un élève moyen / un élève qui a des difficultés d'apprentissage

Partie 2 : Relation scolaire

- 1- Ton professeur est : une femme / un homme
- 2- Avez-vous plusieurs professeurs (hors remplacement) : oui / non
Si oui, pour le reste des questions, tu choisiras le professeur qui est le plus souvent là.
- 3- En dehors de la classe, parles-tu avec ton professeur ? Tous les jours / Quelques fois / Jamais
- 4- En classe, lorsque tu ne comprends pas quelque chose, demandes-tu des explications à ton professeur ? Toujours / Souvent / Quelques fois / Jamais
- 5- Accepte-t-il de réexpliquer ? Toujours / Souvent / Quelques fois / Jamais
- 6- Plaisante-t-il au sein de ta classe ? oui / non

Partie 3 : Sanctions et punitions scolaires

- 1- En classe, ton professeur utilise des punitions :
Tous les jours / Souvent / Quelques fois / Jamais
- 2- As-tu été puni par ton professeur cette année ? oui / non
Si oui, combien de fois : Une fois / Deux fois / Trois fois / Plus de trois fois

Partie 4 : Accompagnement éducatif

- 1- Dans ton travail en classe, ton professeur t'aide-t-il :
Tous les jours / Souvent / Quelques fois / Jamais
- 2- T'aide-t-il seulement quand tu l'appelles ? oui / non

Partie 5 : Participation scolaire

- 1- Ton professeur te donne-t-il la parole : Tous les jours / Souvent / Quelques fois / Jamais
- 2- As-tu participé à l'écriture du règlement intérieur de l'école ? oui / non
- 3- As-tu participé à l'écriture des règles de fonctionnement de ta classe ? oui / non
- 4- Les connais-tu ? oui / non
- 5- Ces règles sont-elles affichées dans la classe ? oui / non

Références et Index

Table des Figures

Figure 1 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye	23
Figure 2 : La motivation en milieu scolaire selon Alain Lieuy	53

Références Bibliographiques

I. Références générales et textes officiels

Apprentissage (2016). *Larousse*. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage/4748?q=apprentissage#4722>

Autorité (2016). *Larousse*. Récupéré le 10/05/2016 sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autorité/6838>

Ecole (2016). Dans *Wikipédia*. Récupéré le 1/05/16 sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/École>

Elève (2016). *Larousse*. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher?q=élève&t>

Emulation (2016). *Larousse*. Récupéré le 1/06/2016 sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/émulation/29029?q=émulation#28907>

Hospitalité (2016). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.cnrtl.fr/definition/hospitalité>

Ministère de l'Education nationale (1989), *Loi d'orientation pour l'éducation*, n° 89-486, 10 juillet 1989 dite loi « Jospin ». Récupéré le 5/05/2016 sur http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

Ministère de l'Education nationale (2006), *Socle commun de connaissances et de compétences*, décret n° 2006-830, 11 juillet 2006. Education.gouv.fr. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

Ministère de l'Education nationale (2013), *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, B.O n°30, 25 juillet 2013. Education.gouv.fr. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

Ministère de l'Education nationale (2015), *Onze mesures pour une grande mobilisation de l'Ecole pour les valeurs de la République*, 22 janvier 2015. Education.gouv.fr. Récupéré le 18/05/2016 sur <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

Pédagogie (2016). *Larousse*. Récupéré le 5/05/2016 sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pedagogie/58918?q=pedagogie#58558>

Professeur (2016) *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Récupéré le 1/05/2016 sur <http://www.cnrtl.fr/etymologie/professeur>

RAYOU, Patrick & van ZANTEN, Agnès. *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2011, 128 pages

II. Autorité à l'école

GODET, Jean-Paul, « Autorité, négociation, co-construction, un défi pour l'éducation », *Actualités en analyse transactionnelle*, n°137, 2011, pp. 1-19. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2011-1-page-1.htm>]

HOUSSAYE, Jean, *Autorité ou éducation ?*, Paris : ESF, Collection pédagogies, 2001 (2^e édition, 1995), 190 pages

HOUSSAYE, Jean, « L'autorité ne passera pas », *Recherche et formation*, n°71, 2012, pp. 29-42. [Disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/1955#entries>]

Laboratoire EMA (Ecole, Mutations, Apprentissage), (juin 2011). *L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives*. Eduquer et transmettre : quelle école demain ? Cergy-Pontoise. Récupéré le 20/05/2016 sur <https://www.u-cergy.fr/fr/institut-d-etudes-avancees/cycles-thematiques/archives---2006-a-2010/programme-des-cycles-thematiques-2011/eduquer-et-transmettre---quelle-ecole-demain-2/l-autorite-educative--fondements--enjeux-et-perspectives.html>

Légitimité et limite de l'autorité en milieu scolaire [PDF]. Récupéré le 10/05/2016 sur <http://calamar.univ-ag.fr/palermo/%E9cole/conf%E9rence.pdf>

MANON, Simone, « *Qu'est-ce que l'autorité ?* », 2016. [Disponible sur <http://www.philolog.fr/quest-ce-que-lautorite/>]

ROBBES, Bruno, « L'autorité après la circulaire Fillon : questions de sens et de faire », *Cahiers pédagogiques*, 2004. [Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-autorite-apres-la-circulaire-Fillon-questions-de-sens-et-de-faire>]

ROBBES, Bruno, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, mars 2006. [Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>]

WILLMANN, Jean-Yves, *Autorité à l'école : le basculement d'hier à aujourd'hui. Recherches & éducations*. [Disponible sur <https://rechercheseducations.revues.org/366>]

III. Crise de l'autorité

DUBET, François, « MERLE Pierre. L'élève humilié : l'école un espace de non droit », *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-juin 2006, p. 168. [Disponible sur <https://rfp.revues.org/318>]

DUBET, François. (2013, 30 août). La crise scolaire est politique. *Le Monde*. Récupéré en 2013 sur le site du journal : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/08/30/francois-dubet-la-crise-scolaire-est-politique_3469171_3232.html

JARRAUD, François, « L'autorité : 2 lectures d'une seule crise », *Le café pédagogique*, mars 2010. [Disponible sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/111_Autorite.aspx]

Le GOFF, Jean-François, « Les impasses de l'autorité. Pour une critique systémique de la crise de l'autorité », *Thérapie Familiale*, 2009/3 (Vol. 30), (pp. 401-419), p. 403. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2009-3-page-401.htm>]

MARCHIVE, Alain, « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires », in Laurent Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, ERES « Connaissances de la diversité », 2005, pp. 181-192 [Disponible sur <http://www.cairn.info/pratiques-d-enseignement-et-difficultes-d-apprenti--9782749203874-page-181.htm>]

PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 2013. (8^e édition, 1994)

IV. Relation pédagogique

AMIGUES, René, « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante », in Laurent Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, ERES « Connaissances de la diversité », 2005, pp. 105-116. [Disponible sur <http://www.cairn.info/pratiques-d-enseignement-et-difficultes-d-apprenti--9782749203874-page-105.htm>]

ARDOINO, Jacques. *Autorisation* [PDF]. [Disponible sur <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/autorisation.pdf>]

BOUMARD, Patrick, *Célestin Freinet*. Vendôme : Presses universitaires de France, PUF, 1996, 126 pages.

COSMOPOULOS, Alexandre. « La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative » In: *Revue française de pédagogie*, volume 128, 1999. L'alternance : pour une approche complexe. pp. 97-106. Récupéré le 21/05/2016 sur http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_1078

De PERETTI, André, « Le rôle de l'humour dans la relation pédagogique », in André de Peretti, *Qu'avons-nous fait du droit à l'éducation ?*, L'Harmattan « Éthique en contextes », 2007, pp. 135-140. [Disponible sur <http://www.cairn.info/qu-avons-nous-fait-du-droit-a-l-education--9782296030923-page-135.htm>]

FREINET, Célestin, *L'école moderne française*, Montmorillon : Rossignol. 1957 (8^e édition, 1946), pp. 12-20.

GUILLOT, Gérard, « Obéissance n'est pas soumission, quelle autorité à l'école ? », octobre 2007. [Disponible sur <http://www.snuipp.fr/Obeissance-n-est-pas-soumission>]

JEANNE, Yves, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance* 2008/2 (n° 28), pp. 113-117. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-reliance-2008-2-page-113.htm>]

La GREVENESE, Richard, *Ecrire pour exister* [DVD], film reprenant l'histoire vraie d'Erin Gruwell et de son essai pédagogique *The Freedom Writers Diary*, 17 avril 2007, 123 minutes.

MONTESSORI, Maria (1931). L'enfant nouveau. *La Nouvelle éducation*, 10(96), pp. 102-110.

Pédagogie et didactique [PDF]. Récupéré le 20/05/2016 sur [http://www4.ac-lille.fr/~ienlens/file/Trousseau/Pedagogie et didactique.pdf](http://www4.ac-lille.fr/~ienlens/file/Trousseau/Pedagogie%20et%20didactique.pdf)

ROBBES, Bruno, « Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? », *Recherches & éducations*, n°11, juin 2014. [Disponible sur <https://rechercheseducations.revues.org/2161>]

Triangle pédagogique de Jean Houssaye (2016). *Google image*. Récupéré le 5/05/2016 sur http://files.kevinpagnat.fr/Ecoles/ensc_1A_tux/index.php?part=11

V. Motivation en milieu scolaire

CARRE, Philippe & FENOUILLET, Fabien, « Motivation et rapport à la formation », in *Philippe Carré et al., Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod « Psycho Sup », 2011, pp. 269-289. [Disponible sur <http://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-formation--9782100566891-page-269.htm>]

LIEURY, Alain & FENOUILLET, Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Paris : Dunod, Psycho Sup, 2013 (3^e édition, 1997), 192 pages.

LIEURY, Alain, « Motivés, motivés (3/4) », *Cahiers pédagogiques*, juillet 2014. [Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Motives-motives-3-4>]

VIAU, Rolland, « La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage ». Une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptées », 2004, (pp.1-9), p.2. [Disponible sur <http://docplayer.fr/11895975-La-motivation-des-eleves-en-difficulte-d-apprentissage-une-problematique-particuliere-pour-des-modes-d-intervention-adaptes.html>]

VI. Compétences personnelles et formations professionnelles

DEBARBIEUX, Eric. *Les 10 commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob, Psychologie, 2008, 241 pages.

FROMENT, Jean-Charles, « L'autorité et la sanction. Sous l'angle de la philosophie du droit », *Informations sociales*, 2005/7 (n° 127), pp. 60-67. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-7-page-60.htm>]

KOSTOVA, Maria, « Quelles possibilités pour rendre l'école plus accueillante ? », in André de Peretti, *Qu'avons-nous fait du droit à l'éducation ?*, L'Harmattan « Éthique en contextes », 2007, pp. 85-92. [Disponible sur <http://www.cairn.info/qu-avons-nous-fait-du-droit-a-l-education--9782296030923-page-85.htm>]

LEONARD, Franck « Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation », *Recherche et éducation*, n°10, 2005. [Disponible sur <https://rechercheseducations.revues.org/366#bibliography>]

MARIN, Brigitte & REY, Bernard. « La formation aux questions d'autorité », *Recherche et formation*, n°71, 2012, pp. 9-12. [Disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/1942>]

NORDMANN, Charlotte, « A l'école de l'autorité », *Vacarme* 2008/2 (n° 43), pp. 25-28. [Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-vacarme-2008-2-page-25.htm>]

PAIN, Jacques, « Pratiques de classes et autorité », *Recherche et formation*, n°71, 2013, pp. 99-112. [Disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/1989>]

PRAIRAT, Eirick, *La sanction en éducation*. Paris : PUF, Que sais-je ?, 2011 (5^e édition, 2003), 128 pages.

REY, Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF., 1998. 127 pages

SOLEILHAC, Alain, *Renforcer la confiance en soi à l'école ; présence ici et maintenant et volonté d'être*, Broché, édition chronique sociale, 2010, 93 pages.

THELOT, Claude, « Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école » présidée par Claude Thélot. Paris : La Documentation Française. 2004, 122 pages. [Disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000483/>]

Table des Matières

Remerciements :	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	5
Du trajet au projet : émergence de la question de départ et définition du cadre contextuel.....	8
I. Une évolution progressive de la place de l'élève et du métier d'enseignant : de la verticalité à l'horizontalité des rapports pour la réussite de tous les élèves.....	9
I.1. Une vocation grandissante pour un métier impossible	10
I.1.A. Devenir un acteur éducatif... ..	10
I.1.B. ...dans le but d'accompagner les élèves à la réussite scolaire.	12
I.2. Qui sont-ils et quelles relations entretiennent-ils historiquement ?	15
I.2.A. Qu'est-ce qu'un élève ? et le métier d'élève ?	15
I.2.B. Qu'est qu'un professeur des écoles ?	18
I.2.C. Une prise en compte progressive de la place de l'élève dans l'apprentissage.	22
Approche conceptuelle.....	33
II. Une autorité plus éducative pour la réussite de tous les élèves.....	34
II.1. Erosion de l'autorité : entre volonté de suppression et l'avènement d'une autorité éducative	34
II.1.A. La crise de l'autorité : un problème pour une multitude de causes	34
II.1.B. L'autorité évacuée et l'autoritarisme ne passeront pas... ..	37
II.1.C. ...contrairement à l'autorité « éduco-didactique » et son processus d'autorisation	41
II.2. La motivation : élément déterminant pour entretenir un sentiment d'efficacité personnelle et permettre le premier pas vers l'apprentissage	45
II.2.A. Entre besoins primaires et secondaires : l'émergence de la motivation intrinsèque et extrinsèque	45
II.2.B. Le recul de l'amotivation par l'avènement d'un sentiment d'efficacité personnelle efficient et la réaffirmation de la confiance des élèves	48
II.2.C. L'enseignant : acteur de la motivation des élèves	51
II.3. Enseignant : acteur engagé pour une relation pédagogique autorisante menant au succès scolaire de ses élèves	55
II.3.A. Entre dissymétrie des places et parité d'estime : pour une coopération dans l'élaboration du cadre institutionnel.....	55

II.3.B. Une organisation scientifique de l'acte d'enseigner...	58
II.3.C. ...pour une modification profonde de l'agir et des compétences professionnelles des enseignants à travers la relation pédagogique.....	62
II.4. Synthèse de la phase conceptuelle : une mobilisation générale pour l'Ecole de demain	69
Problématique et hypothèses de recherche.....	71
III. De l'élaboration de notre problématique à la constitution de nos hypothèses de recherche.....	72
III.1. Emergence de la problématique de recherche	72
III.2. Nos hypothèses de recherche	74
Méthodologie de recherche et approche empirique.....	75
IV. Méthodologie de recherche.....	76
IV.1. Définition de la stratégie d'action.....	76
IV.1.A. Le choix du terrain et de la population étudiée	76
IV.1.B. Méthodologie de recueil de données.....	79
IV.1.C. Elaboration de notre guide d'entretien	81
IV.2. Analyse des contenues.....	83
IV.2.A. Interview et observation de la pratique enseignante d'Ali.....	83
IV.2.B. Interview et observation de la pratique enseignante de Béatrice	97
IV.2.C. Regard croisé des pratiques enseignants	112
IV.3. Réflexivité sur notre travail de recherche.....	114
IV.3.A. Retour sur nos hypothèses de recherche	114
IV.3.B. Travail de recherche : outil réflexif et constructif d'un agir professionnel.....	119
Conclusion	124
Annexes	127
Annexe 1.....	128
Annexe 2.....	130
Annexe 3.....	131
Annexe 4.....	132
Annexe 5.....	140
Annexe 6.....	151
Annexe 7.....	173
Annexe 8.....	204
Annexe 9.....	206

Annexe 10.....	208
Annexe 11.....	210
Références et Index.....	211
Table des Figures.....	212
Références Bibliographiques.....	212
Table des Matières.....	217

Résumé :

Au cours de l'année 2012-2013, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance a dénombré près de 54 000 faits de violences scolaires graves. Ce chiffre ne cesse de croître au sein d'une société où les contestations sociales flambent. Entre érosion de l'autorité, à travers la montée des incivilités et de la violence scolaire, et une certaine crise d'efficacité ; l'Ecole et son personnel sont remis en cause dans leur mission éducative. Au sein d'une Ecole à deux vitesses, soumise à la dissymétrie des places, élitiste, qui peine à faire réussir l'ensemble des élèves ; comment (re)faire du lien entre des acteurs tournés vers la même finalité qu'est la réussite scolaire ? Entre réciprocité, autorisation et (re)motivation ; une actualisation des rapports scolaires semble être essentielles pour l'adhésion de chacun dans un processus d'apprentissage tout autant efficient que constructeur d'une identité professionnelle. Il est de la responsabilité de tous les acteurs de l'Ecole, aussi bien les professeurs que les élèves, en passant par les parents d'élève et autres partenaires éducatifs, de s'investir dans la pérennisation d'un climat scolaire propice aux apprentissages et aux succès scolaires par l'élaboration de cette nouvelle relation pédagogique autorisante. Ce travail de recherche replacera la relation et la motivation scolaire au cœur de la pratique enseignante en tant que moteur de toutes réussites, à l'école.

Mots-clés : Autorité éducative, Relation pédagogique, Motivation, Processus d'apprentissage, Réussite scolaire

Summary :

During the year 2012-2013, the Direction of the assessment, foresight and performance counted around 54 000 serious facts about school violence. This number does not stop growing within a society where the social protest is soaring. Between authority erosion, through increase of the incivilities and the school violence, and without doubt efficiency crisis ; Educational institution and its staff are questioned in their educational mission. In a two-speed school, subjected to the asymmetry of places, elitist, which has difficulty to lead all of the students to success ; how to make again the connection between actors turned to the same purpose : the educational achievement? Between reciprocity, authorization and (re)motivation, an updating of the school relation seems to be essential for the membership in efficient learning process that made happen a professional identity. Responsibility of every one is put on the line, as well the professors as the pupils, including the pupil's parents and other educational partners, for their investment in order to improve the school climate, the learnings and the school successes by the development of this new permissive educational relation. This research work will replace the relationship and the motivation at the heart of the teaching practices as motor of any success, at school.

Keywords : Educational authority, Educational relation, Motivation, Learning process, Educational achievement