



**HAL**  
open science

## Comment bâtir une relation enseignant-élèves favorable aux apprentissages dans une classe de CE1 ?

Amina Aziez

► **To cite this version:**

Amina Aziez. Comment bâtir une relation enseignant-élèves favorable aux apprentissages dans une classe de CE1 ?. Education. 2016. dumas-01412372

**HAL Id: dumas-01412372**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412372v1>**

Submitted on 8 Dec 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ECOLE SUPPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION  
DE L'ACADEMIE DE PARIS

**Comment bâtir une relation enseignant-élèves  
favorable aux apprentissages dans une classe de  
CE1 ?**

Amina AZIEZ  
PROFESSEUR DES ECOLES  
Groupe G – FSTG (1<sup>er</sup> degré)

Directeur de mémoire :  
Johnny BROUSMICHE

Année : 2015 - 2016

Mots clés : relation enseignant-élèves – réassurance - rituel

# SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	3
I- Présentation générale du contexte.....	4
1- Les élèves de la classe de CE1 .....	4
1.1- L'élève « L ».....	4
1.2- L'élève « K » .....	5
1.3- L'élève « S ».....	5
1.4- L'élève « M » .....	5
2- Les enseignantes de la classe de CE1 .....	6
3- La complexité de la relation enseignant-élèves.....	6
II- Pratiques participant à la construction du lien enseignant-élèves....	8
1- La gestion de classe .....	8
1.1- Les règles de la classe.....	8
1.2- Les « TB » d'or et les « Bravos d'or » .....	9
2- La communication dans la classe .....	9
2.1- Le rituel des « bras levés » .....	10
2.2- Les temps d'échange en classe (TEC) .....	10
3- L'autonomie et l'entraide.....	12
4- Les situations d'apprentissage .....	13
5- Réassurance chez les élèves en difficulté .....	14
5.1- La réassurance chez l'élève « L ».....	15
5.2- La réassurance chez l'élève « S » .....	16
CONCLUSION.....	18
BIBLIOGRAPHIE.....	19
ANNEXES .....	21

Annexe I : Les « TB d'or » et les « Bravos d'or » .....	22
Annexe II : La boîte de l'ordre du jour .....	24
Annexe III : La gestion de l'ordinateur de la classe.....	25

# INTRODUCTION

Je suis professeur des écoles stagiaire du premier degré, je suis le cursus FSTG (j'ai obtenu un master dans un tout autre domaine). J'ai été affectée, en septembre 2015, dans une école élémentaire dans le 12<sup>ème</sup> arrondissement, en classe de CE1.

Dès les premiers jours du stage en responsabilité, j'ai pu constater que l'enseignement était un métier complexe qui faisait intervenir des paramètres difficilement contrôlables. L'enseignant travaille avec des êtres humains, la relation aux élèves a toute son importance.

Le sujet de ce mémoire «*Comment bâtir une relation enseignant-élèves favorable aux apprentissages dans une classe de CE1 ?*» est né d'une simple constatation au début de l'année scolaire, d'un élève qui résolvait des exercices sans difficultés, avec beaucoup d'enthousiasme lorsque je l'encourageais. Et à l'inverse, il était sûr de ne pas y arriver quand j'adoptais un comportement neutre. Je me suis donc demandée, compte tenu de ces observations, **à quel point la relation entre l'enseignant et ses élèves pouvait avoir un impact favorable sur les apprentissages ?**

On entend par « favorable aux apprentissages », l'implication des élèves dans des tâches et des activités de travail quotidiennes.

Nous allons dans une première partie, présenter le contexte de cette étude : les élèves de la classe de CE1, les enseignantes de cette classe, ainsi que la « complexité de la relation enseignant-élèves »<sup>1</sup>. Nous aborderons, dans une seconde partie, les pratiques participant à la construction du lien enseignant-élèves telles que, la gestion de la classe, la communication dans la classe, l'autonomie et l'entraide, ainsi que l'importance de la réassurance chez les élèves en difficultés.

---

<sup>1</sup> Waille E., *La complexité du rapport enseignant élèves*. Mémoire de Master MEEF, sous la direction de Garcia C., Outreau, IUFM Nord Pas de Calais, 2011/2012.

# I- Présentation générale du contexte

L'école élémentaire publique accueille des enfants de 6 à 11 ans, elle est mixte et gratuite. Elle comporte cinq niveaux : le CP, le CE1, le CE2, le CM1 et le CM2. Ces niveaux sont organisés en cycles : le cycle II et le cycle III.

L'école dans laquelle je travaille accueille moins de 180 élèves pour sept classes : une classe de CP, une classe de CE1, une classe de CE2, une classe de CP/CE2, une classe de CE1/CE2, une classe de CM1 et une classe de CM2.

## 1- Les élèves de la classe de CE1

La classe de CE1 est composée de 26 élèves, dont 11 filles et 15 garçons. Les parents sont très impliqués dans l'éducation de leurs enfants.

Le groupe classe tend à être agité, les élèves se dissipent facilement en classe et il est difficile d'obtenir le calme dans les rangs. Cette agitation est peut-être liée à la supériorité numérique des garçons. Néanmoins, cela n'empêche pas le groupe de se concentrer pendant de longs moments sur des activités qui demandent beaucoup d'investissements.

Nous allons présenter ci-dessous les élèves qui nécessitent une attention particulière dans la classe.

### 1.1- L'élève « L »<sup>2</sup>

L est un garçon non lecteur. Au début de l'année lors des évaluations diagnostiques, « L » déchiffrait les mots « le, la, les et maman ». Il ne discriminait pas les lettres de son prénom. A l'écrit, on pouvait constater une dysorthographe qui se manifestait par une impossibilité d'écrire sur la ligne du cahier. Par ailleurs, « L » n'avait pas de difficultés en mathématiques notamment en numération et en calculs.

---

<sup>2</sup> Nous appellerons cet élève « L » par soucis d'anonymat.

Cet élève est suivi par un pédopsychiatre; il semble avoir un retard lié à l'automatisation de certaines tâches mentales. Il a beaucoup de retard en expression oral, en vocabulaire. « L » a le niveau d'un élève de moyenne section. Nous avons mis en place, avec l'équipe éducative, un PPRE (un programme personnalisé de réussite éducative) qui lui permet de se rendre tous les matins dans la classe de CP/CE2 pour assister aux cours de lecture. Ce travail collaboratif avec l'enseignante de CP se déroule très bien. « L » a d'ailleurs beaucoup progressé depuis le début de l'année.

### **1.2- L'élève « K »<sup>3</sup>**

K présente des difficultés comportementales qui apparaissent de façon cyclique, généralement les jeudis. Elles s'expriment par des manifestations de régression, « K » se met à ramper par terre, à marcher comme un canard et il n'arrive alors plus à parler ; cela peut durer des heures.

J'ai constaté que ces réactions survenaient souvent à la suite de disputes dans la cour. Ces situations doivent faire jaillir en lui des émotions qu'il ne doit sans doute pas comprendre.

### **1.3- L'élève « S »<sup>4</sup>**

S est arrivé dans la classe en milieu d'année. Il était scolarisé dans une école à proximité de la nôtre. A la suite d'un problème survenu avec l'un de ses camarades, il a dû changer d'école. Il est suivi par une assistante sociale ainsi que par un psychiatre du CMMP<sup>5</sup>. A son arrivée, « S » ne tolérait aucune remarque. Il pouvait manifester des réactions violentes qui s'exprimaient par de l'autopunition. « S » se mettait alors accroupi dans un coin en se balançant d'avant en arrière.

### **1.4- L'élève « M »**

« M », quant à lui, manifeste deux troubles des apprentissages (la dyslexie et la dyspraxie), mais ils n'entravent en rien son travail quotidien.

---

<sup>3</sup> Nous appellerons cet élève « K » par soucis d'anonymat.

<sup>4</sup> Nous appellerons cet élève « S » par soucis d'anonymat.

<sup>5</sup> Centre médico-psycho-pédagogique

Trois élèves de la classe ont de grandes difficultés dans les apprentissages. Ils sont suivis en lecture et en orthographe tous les jeudis par une maitre E.

## **2- Les enseignantes de la classe de CE1**

Je travaille à temps partiel, les jeudis, les vendredis et un mercredi sur deux. Ma collègue, titulaire de l'Education Nationale depuis 37 ans, travaille les lundis, les mardis et un mercredi sur deux.

J'entretiens de très bons rapports avec ma collègue. Nous nous sommes très rapidement adaptées l'une à l'autre. Nous communiquons chaque semaine par téléphone (au minimum une heure) pour évoquer le travail réalisé, les comportements des élèves et les rencontres avec les parents.

A chaque période, on se rencontre dans notre classe pour discuter et réajuster les contenus pédagogiques.

Aujourd'hui, je pense que la relation entretenue avec ma collègue participe à la mise en place d'un climat propice aux apprentissages. Cette entente est rassurante pour les élèves et pour les parents d'élèves.

## **3- La complexité de la relation enseignant-élèves<sup>6</sup>**

J'ai pris conscience, dès les premières semaines d'enseignement, de l'importance et de la complexité de la relation enseignant-élèves, dans la mise en place d'un climat favorable aux apprentissages. Les enfants qui manifestent des difficultés dans les apprentissages semblent être particulièrement sensibles à l'attention portée par l'enseignant.

---

<sup>6</sup> Waille E., *La complexité du rapport enseignant élèves*. Mémoire de Master MEEF, sous la direction de Garcia C., Outreau, IUFM Nord Pas de Calais, 2011/2012

Notre travail en tant qu'enseignant est d'accompagner les élèves pour leur permettre de construire leur savoir. La relation enseignant-élèves peut être définie comme une relation pédagogique qui implique l'élève, l'enseignant et le savoir. L'enseignant et les élèves sont des êtres sociaux voués à communiquer, et « *Communiquer ce n'est pas seulement transmettre des informations ! C'est aussi établir une relation entre deux ou plusieurs personnes, c'est créer une liaison* »<sup>7</sup>.

Cette relation évolue tout au long de l'année scolaire ; de nombreux facteurs peuvent l'influencer, parmi eux :

- La maturation socioaffective : certains enfants de CE1, en début d'année, apprennent leur « métier d'élève »<sup>8</sup>.
- Les difficultés liées aux apprentissages. L'enseignant passera plus de temps avec les élèves en difficultés.
- La communication entre l'enseignant et les élèves. Cette communication inclut le langage verbal et le langage non verbal qui véhiculent les non-dits.

La relation entre l'enseignant et les élèves relève de plusieurs domaines :

- De la linguistique par ses références à la langue, le langage et la parole.
- De la psychologie par les nombreux processus cognitifs mis en œuvre dans le cadre des apprentissages.
- De la sociologie si l'on considère les représentations culturelles et sociales des individus.

Il est donc impossible d'analyser d'une manière objective la relation entre l'enseignant et les élèves car de nombreuses variables interdépendantes les unes aux autres, sont à considérer.

Nous allons donc, dans cet écrit, tenter d'apporter une description (à défaut d'une analyse) de la relation enseignant-élèves qui a été mise en place en début d'année et qui n'a depuis, cessé d'évoluer.

---

<sup>7</sup> De Vecchi G., Rondeau-Revelle M., *Un projet pour favoriser la relation maître-élèves*, Paris, Delagrave, 2006, p.11

<sup>8</sup> Astolfi J-P., *L'école pour apprendre*, Issy-les-Moulineaux, 2007, ESF, p.25

## II- Pratiques participant à la construction du lien enseignant-élèves

Dans cette deuxième partie, on tentera d'exposer certaines pratiques de la classe qui participent à la construction de la relation enseignant-élèves.

### 1- La gestion de classe

#### 1.1- Les règles de la classe

La relation au groupe classe a été difficile à mettre en place, notamment pour la gestion de la classe. Je n'arrivais pas à trouver un système de sanction qui convienne pour gérer la partie disciplinaire. J'ai ensuite compris qu'il fallait que je différencie les notions de sanction et de punition. Une punition « *est de l'ordre du réactionnel, elle obéit à un mouvement émotionnel chez celui qui la propose (...). Elle vise à priver plus qu'à réparer* »<sup>9</sup>. Elle est en quelque sorte l'expression d'un rapport de force entre l'adulte et l'enfant.

Tandis que la sanction est une réponse à une transgression, à des règles qui ont été préalablement définies en classe. L'enfant est, dans ce cas, conscient de l'interdit ou de la règle qu'il a transgressée.

Au sein de notre classe, nous avons rédigé, en début d'année, quelques règles à respecter :

1. En classe, je fais mon travail.
2. Je m'exprime d'une façon respectueuse vis-à-vis de mes camarades et des adultes
3. Je demande l'aide de la maitresse ou d'un adulte en cas de dispute avec un camarade
4. En classe, je respecte mon travail et celui des autres en laissant mes camarades se concentrer
5. Je respecte le travail des dames de services qui nettoient tous les jours la classe
6. Je respecte le code couleur de la classe (lorsqu'une fiche verte est accrochée au tableau, on peut chuchoter pour travailler en groupe. Lorsqu'une fiche orange est

---

<sup>9</sup> Salomé J., *Minuscules aperçus sur La difficulté d'enseigner*, Paris, Albin Michel, 2004, p.97

accrochée, il s'agit d'un travail individuel à faire dans le calme et il est important de permettre à chacun de travailler individuellement).

Il est rare que je sanctionne un élève à la suite d'une transgression, un simple rappel de la règle permet à l'enfant de corriger son comportement. Mais lorsqu'un élève transgresse une règle à plusieurs reprises dans la même journée, une sanction peut alors être de réfléchir à son comportement, d'écrire quelques lignes explicatives, ou alors, de se rendre dans une autre classe pour ne plus perturber le groupe classe.

## **1.2- Les « TB » d'or et les « Bravos d'or »**

En complément de ces règles établies en classe, nous avons, ma collègue et moi, mis en place **un système de récompenses**, « les TB d'or », pour valoriser les bons comportements individuels, tels que les progrès dans les apprentissages, les bonnes idées, les comportements responsables, l'entraide, etc. Les « Bravos d'or » quant à eux visent à récompenser les comportements collectifs (de la classe entière), tels que le travail collectif, le fait de faire attention au matériel de sciences, le respect des règles de sécurité lors des sorties, etc.

Les « TB d'or » sont écrits à l'aide d'un stylo à encre couleur or, sur une feuille cartonnée contenant le portrait des élèves. A la fin de l'année, nous mettrons ces fiches dans un cadre pour que chaque élève puisse l'emporter avec lui.

Je constate quotidiennement que ce système de récompense fonctionne très bien. Il motive les élèves et, à l'inverse de la punition, il s'agit de mettre l'accent sur ce qu'ils font de façon positive. Ils sont quotidiennement encouragés et très fiers d'avoir un « TB d'or ». On perçoit également que les enfants se focalisent davantage sur ce qu'ils réussissent. Ce système contribue à leur donner confiance.

## **2- La communication dans la classe**

Il s'agit, dans cette partie, de présenter les rituels qui nous aident à mieux communiquer.

## **2.1- Le rituel des « bras levés »<sup>10</sup>**

Le rituel des « bras levés » est usité dans la classe deux fois par jours : le matin à 8h30 et l'après-midi à 13h30. Il s'agit de communiquer à ses camarades et à l'enseignante son état émotionnel. En levant les bras, on exprime que l'on se sent bien. En positionnant les bras sur le ventre, on exprime que l'on ne se sent pas bien<sup>11</sup>.

J'ai mis en place ce rituel au milieu du premier trimestre. J'avais constaté que certains élèves étaient en mal de mots, ils étaient dans l'incapacité d'exprimer des ressentis ou des émotions. Pour l'élève « K », par exemple, ce rituel est très important car il lui permet de s'exprimer, de communiquer ses émotions d'une façon non verbale. Cela me permet aussi de connaître son état émotionnel pour adapter mon comportement en fonction de cela. Je pratique avec mes élèves ce rituel, je leur communique aussi mon état émotionnel : cela leurs permet de comprendre que les adultes ressentent aussi des émotions.

Les élèves de CE1 sont très sensibles à ce rituel, ils y tiennent beaucoup. Lorsque l'un de leur camarade exprime qu'il ne sent pas bien, les élèves ne manqueront pas de faire le lien entre l'état précédemment exprimé et les éventuelles difficultés qu'il pourrait avoir.

Au troisième trimestre, j'envisage de modifier ce rituel en proposant l'utilisation d'un objet intermédiaire, l'ardoise, sur laquelle ils écriront deux mots pour qualifier ce qu'ils ressentent. L'introduction de cet objet leur permettra de passer d'une expression gestuelle à une expression écrite. Et de passer ainsi du non-dit « exprimé » au dit « exprimé et écrit ». Il s'agira donc d'expulser, en dehors d'eux-mêmes, ces ressentis.

## **2.2- Les temps d'échange en classe (TEC)<sup>12</sup>**

Les temps d'échanges dans la classe, sont des rencontres régulières et planifiées qui ont lieu deux fois par semaine, les jeudis et les vendredis, de 11h30 à 12h. Cette pratique est dispensée dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires (APC). Ces temps d'échange ont été mis en place à partir de la quatrième période.

---

<sup>10</sup> Inspiré par <http://www.cartablecps.org/page-5-0-0.html>, Les CPS à l'école

<sup>11</sup> Les élèves peuvent, s'ils le souhaitent, en parler avec moi ou en parler pendant les temps d'échange en classe.

<sup>12</sup> Nelsen J., *La discipline positive*, Paris, éditions du Toucan, 2013, p. 269

Ces moments d'échanges permettent d'aborder des sujets divers et variés tels que :

- Les disputes entre les élèves qui ont eu lieu au sein de l'établissement. Par exemples : le vol de matériel, la violence physique, les insultes, etc. Ces problèmes sont traités en aval et cela favorise la recherche de solutions.
- L'organisation des projets, comme en art visuel où nous travaillons sur la production d'une œuvre qui a pour but de recycler des objets.

L'objectif de ces temps d'échange est de permettre aux élèves de trouver des solutions aux disputes et de les appliquer. De cette façon, les erreurs deviennent des opportunités d'apprentissage.

Chaque élève, s'il le souhaite, note sur une feuille le sujet de la discussion qui l'intéresse et il l'insère ensuite dans une boîte à chaussures qui a été confectionnée pour cet usage. A chaque rencontre de 30 minutes, nous abordons deux sujets au maximum. Le nombre de participants n'excède pas 8 élèves afin de faciliter la prise de parole. Nous nous disposons en cercle et nous utilisons un bâton de parole. La prise de parole se fait dans le sens des aiguilles d'une montre. Chacun attend son tour pour parler; si un élève ne souhaite pas intervenir il passe le bâton de parole à son voisin.

Les temps d'échange en classe développent chez les élèves de nombreuses compétences, telles que :

- Attendre son tour de parole et être à l'écoute de l'autre. Pour certains enfants, cela leur permet de se décentrer, petit à petit.
- Prendre la parole devant ses camarades. J'ai observé que cette pratique a été bénéfique à deux élèves très introvertis. Aujourd'hui, ils prennent beaucoup de plaisir à intervenir en APC et lors de la vie de classe.
- Prendre conscience que les solutions à certains problèmes peuvent être apportées par les enfants eux-mêmes. Cela développe l'autonomie et le sens des responsabilités.

### **3- L'autonomie et l'entraide**

J'ai rapidement noté qu'en début de CE1 les élèves n'étaient pas autonomes. Cela induisait de nombreux dysfonctionnements dans la classe.

La gestion de leur matériel personnel (stylos de couleur, crayons, feutres et tubes de colle) était une tâche particulièrement ardue. En début d'année, par exemple, certains avaient des difficultés pour réaliser des tâches simples telles que découper ou coller des feuilles sur le cahier du jour.

Pour remédier à cette difficulté, nous avons mis en place des usages afin d'inciter les élèves à adopter un comportement responsable et autonome : chaque élève est responsable de son propre matériel ; s'il égare un objet, il doit éviter de perturber le groupe classe. Pour cela, des réserves de la classe sont disponibles sur une table. L'élève peut prendre ce dont il a besoin après avoir écrit son prénom et le type de matériel emprunté. Une fois qu'il a remis l'objet emprunté à sa place, il peut alors rayer son prénom. Cet usage a conduit les élèves à se responsabiliser quant à la gestion de leur propre matériel. Nous avons remarqué dès la fin de la deuxième période qu'un comportement autonome avait été induit chez la majorité d'entre eux.

Par ailleurs, des activités en autonomie ont été proposées à ceux qui terminaient leurs activités avant les autres. J'ai, dans un premier temps, proposé sur une table annexe, un grand nombre d'exercices supplémentaires à faire (je les corrigeais ensuite à la fin de la journée). Dans un deuxième temps, j'ai mis à la disposition des élèves les corrections aux exercices proposées en autonomie. Ils devaient alors s'autocorriger au stylo vert.

Pour diversifier les modalités du travail en autonomie, j'ai fait installer par la FIP (formateur en informatique pédagogique) des logiciels pour initier le travail sur l'ordinateur de la classe. A la suite de cette intervention, j'ai montré aux élèves comment utiliser les fonctionnalités de base d'un ordinateur, à savoir : l'allumer, l'éteindre, entrer l'identifiant, écrire le mot de passe, choisir le type d'activité, etc. Les élèves avaient à leur disposition un tableau à double

entrée avec leur prénom et le jour de la semaine<sup>13</sup>. Ils devaient faire une croix à chaque utilisation de l'ordinateur (on tolérait au maximum deux élèves).

Pour éviter que l'ordinateur soit utilisé par les mêmes élèves, j'ai mis en place un groupe prioritaire par demi-journée. En cas de besoin, ces élèves pouvaient avoir l'accès à l'ordinateur, même si un autre élève y était déjà.

## 4- Les situations d'apprentissage

Comme de nombreux professeurs stagiaires, je n'ai pris connaissance du niveau de ma classe qu'à la fin du mois d'août. Et, étant FSTG, je ne disposais pas d'une formation préalable en sciences de l'éducation. Je me suis donc consacrée, dans un premier temps, à la didactique des disciplines et des contenus à enseigner.

Mes tuteurs PEMF et ESPE, lors de leurs premières visites-conseils, ont tous les deux observé que j'adoptais une forme d'enseignement à dominante magistrale. Je pense aujourd'hui que cela me permettait de mieux contrôler le groupe, que cela me rassurait.

Tout au long de l'année, ma conception de l'apprentissage a beaucoup évolué. J'ai commencé, petit à petit, à observer mes collègues à l'école puis, à tester des nouvelles formes de travail, comme le travail en binôme ou à trois. J'ai noté que les connaissances et compétences devaient émaner des élèves et non pas de moi. Ils étaient en capacité de construire leur propre savoir, mon rôle devait se limiter à les guider, à les accompagner sur cette voie. Giordan A. pense que l'apprenant a un rôle fondamental dans les apprentissages, et qu'il est le « véritable « inventeur » de sa formation (...). Son savoir progresse quand des interactions fécondes entre ses activités mentales et son environnement s'instaurent »<sup>14</sup>. En effet, dans cette perspective, les élèves sont les propres acteurs de leur savoir.

Nous avons pris l'habitude, chaque vendredi après-midi, de modifier l'organisation spatiale de la classe. Nous changions les tables de place de façon à former des îlots de 3 ou 4. Les élèves ayant des difficultés à travailler en groupe étaient en binôme. Cette configuration spatiale était

---

<sup>13</sup> Voir ANNEXE III.

<sup>14</sup> Giordan A., *Apprendre !*, Baume-les-Dames, Belin, 1998, p.86

mise en place lors de l'enseignement des sciences, particulièrement lors des expérimentations. J'ai remarqué que cette configuration était favorable aux apprentissages des élèves de ma classe de CE1. De plus, la constitution des groupes a été particulièrement étudiée pour permettre l'entraide entre les élèves.

Après avoir multiplié les procédés pédagogiques d'enseignement, je pense adopter, à partir du troisième trimestre, une configuration spatiale en îlot pendant mes journées d'enseignement.

## 5- Réassurance chez les élèves en difficulté

Il est très difficile d'évaluer l'efficacité réelle d'un enseignant et de la qualité de la relation qu'il entretient avec ses élèves. On peut tout au plus émettre une appréciation qui sera dépourvue de critères objectifs. D'ailleurs, comme le précise Gayet D., « *Comment peut-on observer avec précision ce qui ne se voit pas et ce qui ne s'entend pas clairement ?* »<sup>15</sup>.

En classe, nous utilisons la langue française pour transmettre les contenus didactiques. Cette transmission se fait d'une manière explicite. Selon Saussure « *Une langue, dit-elle, [c'est] un système de signes distincts correspondants à des idées distinctes* »<sup>16</sup>, nous utilisons un lexique et une syntaxe pour communiquer. Il s'agit là de la partie explicite de la communication.

Mais qu'en est-il de la partie implicite ? Pour communiquer avec les élèves de CE1, nous utilisons le langage oral. Même si ce langage est le plus explicite possible, il peut facilement y avoir des glissements sémantiques induits par une interprétation erronée des signaux émis. D'après Bertoni G.,<sup>17</sup> le rire, les mimiques, les larmes, sont des langages qui permettent la communication. Certains langages sont des formes de communications non-verbales qui « ne se voient pas et ne s'entendent pas »<sup>18</sup>. Ces formes langagières implicites ne peuvent donc pas être évaluées. Elles jouent, par conséquent, un rôle non négligeable au sein de la relation enseignant-élèves.

---

<sup>15</sup> Gayet D., *Les relations Maître-élève*, Quercy-Mercuès, Ed. Economica, 2007, p.181.

<sup>16</sup> Mounin G., *Clefs pour la linguistique*, Poitiers, SEGHERS, 1971, p.33.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p.34.

<sup>18</sup> Gayet D., *Les relations Maître-élève*, *op. cit.*, p.181.

Gayet D.<sup>19</sup> précise que la transmission du savoir passe par un circuit cognitif lié à des stratégies d'apprentissage qui sont repérables et mesurables ; elle passe aussi par un circuit affectif qui est, quant à lui, lié à des schémas psychologiques souvent inconscients chez l'enseignant et chez l'élève. On peut ajouter à ces considérations quelques paramètres qui complexifient le circuit de communication : le climat de la classe, les échanges au sein du groupe, les personnalités des élèves et de l'enseignant, etc.

### **5.1- La réassurance chez l'élève « L »**

Dans ma pratique quotidienne, j'ai pu constater que les élèves en difficulté manifestaient un besoin très particulier d'approbation. En début d'année, l'élève « L » (qui a un retard important par rapport aux autres) avait une si mauvaise image de lui-même qu'il lui était impossible d'envisager la possibilité de travailler sans appréhender l'idée fatale « de ne pas réussir à faire ». Cette attitude a également été observée par ma collègue. « L » manifestait en mathématiques, la même peur presque phobique de se tromper, alors qu'il était relativement à l'aise dans cette discipline.

Nous avons, ma collègue et moi, beaucoup discuté à propos de « L ». Nous lui avons laissé un peu de temps pour qu'il puisse s'adapter à nous et à ses camarades. Les élèves de la classe ont adopté un regard bienveillant à son égard ; ils se moquent très rarement des difficultés des autres élèves.

A force d'encouragements, « L » est entré dans les apprentissages en mathématiques. Comme il a besoin de beaucoup d'encouragements et de réassurance, nous devons le réassurer en permanence. Cela lui a en partie permis d'avoir suffisamment confiance en lui pour se lancer dans le travail.

Au-delà de la réassurance portée à « L », j'ai constaté que le simple fait de croire en lui, induisait un progrès dans son travail et son comportement.

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.183.

## 5.2- La réassurance chez l'élève « S »

« S » est arrivé en cours d'année (au début du deuxième trimestre). Il était en CE1 dans une école située à proximité de la nôtre. Comme on l'a précisé dans la première partie, « S » est suivi par le CMMP. Ce changement soudain d'école était lié à de graves événements qui ont eu lieu dans son ancien établissement.

Son intégration au sein de l'école et de la classe n'a pas été facile pour lui. Il avait des crises violentes avec les animateurs de la ville de Paris. Au niveau des apprentissages, « S » était très dissipé et décrochait rapidement en classe.

Les crises de « S » ont induit chez les élèves de la classe, de l'école et chez certains adultes, une incompréhension de ce qui pouvait bien se passer en lui. Ces crises l'ont peu à peu isolé.

Un vendredi en fin d'après-midi, « S » a eu une réaction violente dans la classe. Une élève s'est soudain mise à pleurer en accusant « S » d'avoir volé son tube de colle plein et de lui avoir rendu un tube vide<sup>20</sup>. Cette élève, que nous appellerons « E », a toujours été très sérieuse et n'a jamais eu d'incident de ce genre auparavant. L'élève « S » s'est mis à manifester son mécontentement et à dire qu'elle mentait. Ce jour-là, j'ai manqué de neutralité et j'ai demandé immédiatement à « S » de rendre à « E » le tube de colle.

A la suite de cette remarque, « S » a eu une réaction violente, il est sorti de la classe, s'est mis dans un coin à genou et s'est lui-même puni. La directrice est intervenue et la situation s'est calmée.

Je me suis très vite rendue compte que ma réaction manquait de justesse. J'ai été submergée par le sentiment que je m'étais peut-être trompée. Je me suis demandée : et si c'était « S » qui avait raison. Je me suis aussi remise en question, en réalisant que j'avais pris le parti de « E » l'élève sage et studieuse sans aucune preuve (outre sa parole). De plus, mon intervention publique dans la classe n'avait fait qu'accentuer le regard négatif que le groupe portait à « S ».

La semaine suivante, j'ai demandé à « S » s'il voulait bien discuter quelques instants avec moi dans la cour de récréation. Il a accepté et nous avons reparlé de l'incident du tube de colle.

---

<sup>20</sup> A cette période de l'année, les temps d'échange en classe n'étaient pas encore mis en place. Cet événement m'a d'ailleurs permis de mettre cette pratique en place.

J'ai précisé que j'avais réfléchi et que je n'aurais pas dû dire les choses devant tous les élèves de la classe, mais plutôt régler cela avec uniquement les élèves concernés. J'ai tout de suite constaté que le lien était en reconstruction.

En fin de journée, j'ai dit aux élèves de la classe que l'incident du tube de colle m'avait fait réfléchir et qu'il fallait que l'on trouve une solution sur une façon plus paisible de régler ce genre d'incidents.

« S » s'est senti rassuré par mon intervention individuelle et publique au sujet du tube de colle. Cet incident m'a permis de me remettre en question, de changer la relation entre « S » et moi, ce qui a permis aux élèves dans un premier temps de le considérer autrement, suivant en quelque sorte l'exemple de leur enseignante.

Aujourd'hui « S » participe beaucoup à la vie de la classe, il travaille de mieux de mieux et a de nombreux amis.

# CONCLUSION

A la lumière des constatations développées, il apparaît que la relation enseignant-élèves est appelée à se transformer régulièrement si l'on souhaite que les élèves évoluent progressivement et favorablement dans les apprentissages.

Cela permet de ne pas figer les appréciations que l'on a pu porter à un moment donné sur certains élèves.

Il ressort également de mon observation qu'une relation individualisée avec chaque élève a permis de renforcer le lien enseignant-élève et de rendre plus facile les relations entre pairs et l'inscription au sein du groupe classe.

Les apprentissages ne s'en trouvent que facilités. Cependant, comme le dit Meirieu P. « seul le sujet peut décider d'apprendre »<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Meirieu P., *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 67.

# BIBLIOGRAPHIE

## Ouvrages

Astolfi J-P., *L'école pour apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2007.

Astolfi J-P. & al., *Comment les enfants apprennent les sciences ?*, Millau, Retz, 1998.

De Vecchi G., Rondeau-Revelle M., *Un projet pour favoriser la relation maître-élèves*, Paris, Delagrave, 2006.

De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Tours, Hachette éducation, 2003.

Gayet D., *Les relations Maître-élève*, Quercy-Mercuès, Ed. Economica, 2007.

Gayet D., *Modèles éducatifs & relations pédagogiques*, Paris, Armand Colin, 1995.

Giordan A., *Apprendre !*, Baume-les-Dames, Belin, 1998.

Giordan A., *Une didactique pour les sciences expérimentale*, Bonchamp-les-Laval, 1999.

Leroux M., *De l'élève à l'apprenant et autres pamphlets*, Cher, Editions de Fallois, 2007.

Meirieu P., *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996.

Meirieu P. & al., *Le plaisir d'apprendre*, Condé-sur-Noireau, Editions Autrement, 2014.

Mounin G., *Clefs pour la linguistique*, Poitiers, SEGHERS, 1971.

Rondal J-A., *L'apprentissage implicite du langage*, Liège, Mardaga, 2011.

Salomé J., *Minuscules aperçus sur La difficulté d'enseigner*, Paris, Albin Michel, 2004.

Salomé J., *Charte de vie relationnelle à l'école*, Paris, Albin Michel, 1995.

Testu F. & al., *De la psychologie à la pédagogie*, Poitiers, 1991, Nathan.

Nelsen J., *La discipline positive*, Paris, éditions du Toucan, 2013.

Vazan A., *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Evreux, Hachette éducation, 2003.

Weigand G., Hess R., *La relation pédagogique*, Paris, Ed. Economica, 2007.

## **Mémoires**

Quivigier L., *Elèves difficiles en maternelle, quels outils mettre en place en classe afin d'instaurer un climat favorable à tous ?*, Mémoire de Master MEEF, sous la direction de Brousniche J., Paris, ESPE Paris, 2014/2015.

Waille E., *La complexité du rapport enseignant élèves*, Mémoire de Master MEEF, sous la direction de Garcia C., Outreau, IUFM Nord Pas de Calais, 2011/2012.

## **Sites internet**

<http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>

<http://www.cartablecps.org/page-5-0-0.html>

<http://www.meirieu.com>

# **ANNEXES**

# Annexe I : Les « TB d'or » et les « Bravos d'or »

(TB) pour mon comportement en classe  
(TB) pour les documents que tu as apportés en découverte du monde  
(TB) pour ta dictée  
(TB) pour tes dessins  
(TB) pour ton travail sur les paysages en découverte du monde  
(TB) pour ton travail en autonomie.

(TB) pour ton bel exposé sur le yak  
**Valentin !**  
(TB) pour cette journée où tu t'es appliqué  
(TB) pour tes révisions de conjugaison  
(TB) pour avoir ton matériel  
(TB) pour ta participation à l'oral aujourd'hui  
(TB) pour tes bonnes initiatives lors du rangement de la classe  
(TB) pour tes efforts pour améliorer ton comportement.  
(TB) pour ton travail avec Noémi vocabulaire et en EMC

**Bravos**  


**Valentin**  


**Mon TB d'or**

Bravo

pour vos progrès  
à la piscine.

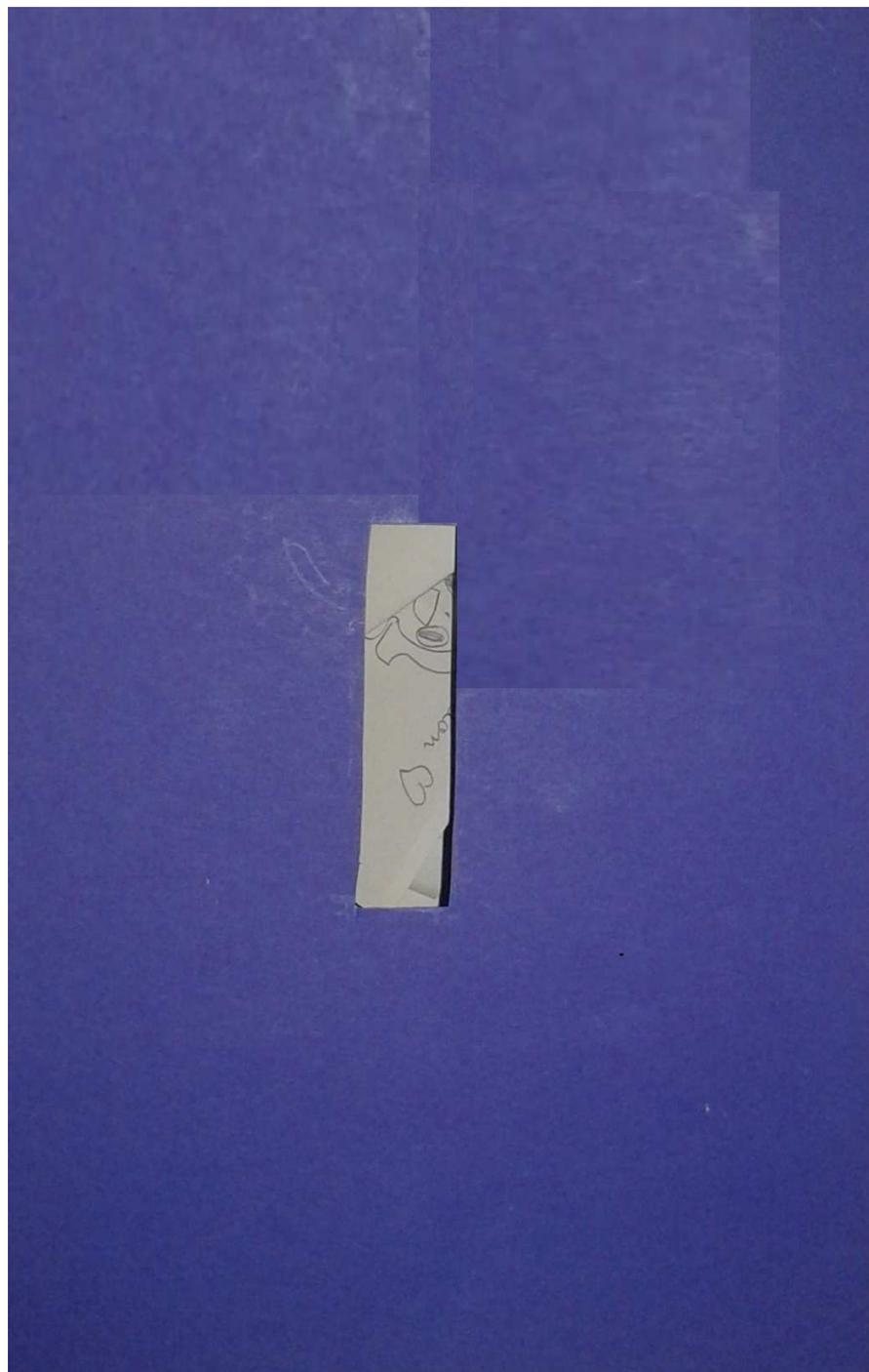
Bravo

pour la sortie de  
ce matin.

Bravo

pour le beau  
rang ce matin

## Annexe II : La boîte de l'ordre du jour



## Annexe III : La gestion de l'ordinateur de la classe

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Elève 1					
Elève 2					
Elève 3					
Elève 4					
Elève 5					
Elève 6					
Elève 7					
Elève 8					
Elève 9					
Elève 10					
Elève 11					
Elève 12					
Elève 13					
Elève 14					
Elève 15					
Elève 16					
Elève 17					
Elève 18					
Elève 19					
Elève 20					
Elève 21					
Elève 22					
Elève 23					
Elève 24					
Elève 25					
Elève 26					