

Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de la classe

Alice Cockenpot, Mona-Lisa Cartau

▶ **To cite this version:**

Alice Cockenpot, Mona-Lisa Cartau. Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de la classe. Education. 2017. dumas-01615199

HAL Id: dumas-01615199

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01615199

Submitted on 12 Oct 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2016 - 2017

ESTIME DE SOI ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES : DE LA REVALORISATION À LA GESTION DE CLASSE

Cartau Mona-Lisa et Cockenpot Alice

Directeur du mémoire : Sophie Villecourt

Assesseur : Serge Leblanc

Soutenu le 30 mais 2017

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la gestion des élèves se dévalorisant au sein d'une classe. A la lumière des théories sur l'estime de soi, en lien avec les apprentissages, l'environnement scolaire et l'agir enseignant, une pratique enseignante a été analysée via le cours d'action. Cette étude de cas a permis d'exposer la part du climat scolaire dans l'influence de l'estime de soi; de présenter des indicateurs scolaires de dévalorisation ; et de comparer les différentes attitudes duelles enseignante-élève. Ces observations ont ensuite été de nouveau confrontées à la littérature. Ainsi, depuis un retour nécessaire sur le concept de climat scolaire, des postures auto-handicapantes d'élèves ont été discutées. Le statut de l'erreur a ensuite été étudié. Enfin, des interactions enseignante-élève ont été rapprochées des concepts de transfert et contre-transfert.

Mots-clés : cours d'action ; auto-confrontation ; gestes professionnels ; posture enseignante ; étayage ; estime de soi ; dévalorisation ; apprentissages ; climat scolaire.

Sommaire

Introduction 1

Théorie 4

I] L'élève face aux apprentissages 4
I.1 La construction identitaire 4
I.2 Apprentissages et estime de soi 5
I.3 Sentiment de compétence, sentiment d'incompétence 7
I.4 Les indicateurs de la dévalorisation 8

II] Environnement scolaire et influence de l'enseignant 9
II.1 Les postures enseignantes 10
II.2 L'environnement scolaire et préconisations 12

III] Le cours d'action 13

Méthodologie 15

I] Un recueil de données qualitatif 15

II] Support du recueil de données 15
II.1 L'élève 15
II.2 L'enseignante 15
II.3 Le moment observé 16

III] Le recueil de données 16

IV] Prise de contact et biais 17

Analyse de données 18

I] Climat scolaire 18
I.1 cadre sécurisant 18
I.2 Ambiance de classe 20

II] Indicateurs de dévalorisation 21
II.1 Comportements observés 21
II.2 Une interprétation des comportements par l'enseignant 23

III] Relations duelles enseignante/élève 24
III.1 Une posture enseignante rassurante 24
III.2 Un sur-étayage ? 25
III.3 Une attitude différente en fonction des élèves 26

Discussion 31

I] Dans quelles mesures le climat scolaire favoriserait le développement de la confiance des élèves en leurs propres capacités? 31
I.1 Des élèves acteurs 31
I.2 La pratique enseignante 32

II] Comment repérer et qualifier des comportements comme révélateurs de la dévalorisation ? 33
II.1 L'évitement 33
II.2 Le désengagement 35

III] Quel est l'impact d'un échec sur l'estime de soi des élèves ? 36
III.1 Le statut de l'erreur 36
III.2 Agir pour laisser sa place à l'erreur dans la classe 36
III.3 Posture enseignante de contrôle 38

IV] La revalorisation de l'estime des élèves à travers la pratique enseignante est elle influencée par des aspects inconscient des personnalités en jeu ? 39

Conclusion 1

Bibliographie 3

Annexe 1: Verbatim de la séance de classe observée en parallèle avec l'auto confrontation 6

Vidéo 1 6

Vidéo 2 16

Vidéo 3 30

Annexe 2: Plan de classe 34

Introduction

"Nul ne peut être heureux s'il ne jouit de sa propre estime." Jean-Jacques Rousseau.

La recherche présentée s'inscrit dans le processus de professionnalisation d'enseignants du premier degré. Elle fait suite à une considération émergeant de deux situations professionnelles différentes. D'une part, l'une des membres de ce binôme Professeure des Écoles Stagiaire ayant une classe de 24 élèves de C.E.1., dans une école classée en Réseau d'Education Prioritaire Renforcé (REP+) de Béziers s'est trouvée démunie face à des élèves s'auto-dévalorisant. Ceci, dans des situations différant par les dispositifs, les matières étudiées et les élèves protagonistes. Cependant, des comportements similaires ont pu être observés : ces élèves se dévalorisaient tellement (y compris oralement) qu'ils se bloquaient dans la réalisation des activités d'apprentissage. Différentes postures ont alors été adoptées par l'enseignante pour enrayer ce processus (d'encouragement, de valorisation, de fermeté...). Celles-ci n'ont pas eu l'impact escompté, laissant l'adulte et l'enfant dans un certain désarroi, car, outre l'activité d'apprentissage non réalisée, la construction de l'élève et de l'enfant semblant en jeu. D'autre part, la seconde membre du binôme, ayant choisi de se diriger vers la criminologie et la victimologie, s'est interrogée sur le lien entre la sortie du système scolaire et la délinquance ; ainsi que sur le phénomène de victimisation entretenu par le manque d'estime de soi. Il nous semblait alors que la revalorisation des élèves pourrait permettre d'enrayer le décrochage scolaire, et empêcherait un éventuel déclin les menant à sortir du système scolaire. D'après Laporte et Sévigny (1998), "l'estime de soi est au cœur de la prévention des problèmes tels le décrochage , les difficultés d'apprentissage, la délinquance, l'abus de drogue et d'alcool et le suicide". Le rapport du comité "California Task Force" parle de l'estime de soi comme un "vaccin social" (1990), permettant de lutter notamment contre l'échec scolaire, la violence, les crimes. C'est donc un problème sociétal se jouant en partie au niveau scolaire. Ainsi, les programmes d'enseignement du cycle 2 de 2016 stipulent que l'école doit "favorise[r] l'estime de soi et la confiance en soi des élèves". Ces schemas positifs apparaissent comme des "conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité". "S'estimer" est, de plus, un objectif de formation d'enseignement moral et civique de ce même cycle. De son côté, l'enseignant se doit d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques (référentiel de compétences du professeur des écoles, 2013). Ceci

implique d'accorder aux enfants attention et accompagnement appropriés, de contribuer au bien être et au sentiment de sécurité des élèves et d'éviter les formes de dévalorisation.

L'auto-dévalorisation demeure un sujet complexe car il fait appel à diverses origines, qui dépassent parfois l'enceinte de l'école. Pour autant, c'est un fait avéré reconnu par la communauté professionnelle (un numéro spécial de Questions vives y est consacré[1]). Si l'auto-dévalorisation n'est pas décelée et prise en charge à temps elle peut être lourde de conséquences pour l'élève et l'entraîner jusqu'au "décrochage scolaire"(Pelletier et Alaoui, 2016). De plus, l'acte d'apprentissage est intrinsèquement lié à l'élève, qui va avoir le contrôle d'entrer ou non dans le savoir. Ce comportement fait directement appel à "l'estime de soi" de l'élève. Sa motivation est donc indispensable. Il existe differents dispositifs, et méthodes pour tenter de pallier ces defauts de motivation via des pratiques ludiques et attrayante. Cependant le constat de ce rapport dévoile un résultat limité : l'efficacité de ces méthodes ne suffit pas à enrayer le décrochage scolaire. Celui-ci se pose comme une préoccupation actuelle politique et économique importante car il remet en jeu des questions d'inégalités dans la réussite scolaire et, de ce fait met en exergue les failles du système effectif (Tièche-Christinat, Angelucci, et Liechti, 2016). Participer à la bonne construction des élèves et par cela enrayer le décrochage scolaire représente un réel défi éducatif.

D'un point de vue pratique, l'école cherche à susciter chez les élèves leur *motivation cognitive,* ici on entend une vision élargie du terme à savoir: accroître le "désir d'apprendre" et pas seulement l'état d'activation. Delvolvé (2005) définit la métacognition comme "la représentation que les élèves ont des connaissances qu'ils possèdent et de la manière dont ils peuvent les construire et les utiliser". Il faut donc amener les élèves à être lucides sur les stratégies d'apprentissage qu'ils emploient, pour apprendre et comprendre. L'enseignante chercheuse théorise une indissociabilité de la métacognition à la connaissance de soi et la confiance en soi. L'auto-dévalorisation (liée au manque de confiance en soi) met l'élève dans un état de "peur de faire", qui bloque et amoindrit ses performances scolaires.

La question survenant alors est la suivante :

Dans quelles mesures l'enseignant peut-il asseoir et protéger l'estime de soi de l'élève, le remobiliser dans ses apprentissages, tout en gérant le groupe classe ?

[1] *Questions Vives*, N° 25 (2016) "Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance".

Ceci nous semble être un enjeu de taille dans la mission du professeur des écoles. Nous faisons l'hypothèse que la posture de l'enseignant influerait sur la valorisation de l'élève, et permettrait à l'élève de dépasser son auto-dévalorisation, afin d'entrer dans les apprentissages sereins.

D'autre part, nous supposons que la valorisation des élèves en amont des difficultés, permettrait que celles-ci soient vécues comme plus surmontables.

Enfin, nous émettons qu'un cadre scolaire sécurisant favoriserait le développement de la confiance en leurs propres capacités.

Théorie

I] L'élève face aux apprentissages

Nous avons souhaité en premier lieu nous centrer sur l'enfant, depuis sa construction identitaire, en passant par son estime de soi jusqu'à ses postures face aux apprentissages. Passer par ce préalable, nous permettra d'aborder les interactions élève/professeur dans un contexte d'auto-dévalorisation.

I.1 La construction identitaire

A la base de la construction de l'individu, se trouve le narcissisme. L'une de ses fonctions essentielles est de maintenir la cohésion structurale identitaire de la personne (Stolorow 1975). En cas de fragilité narcissique chez l'enfant l'éventualité d'un échec fait surgir des mouvements caractériels accompagnés d'une grande tension corporelle proche de la crise clastique. La dévalorisation peut aussi émerger de la place spécifique assignée à l'individu (fils chéri, bouc émissaire…) (Boekholt 2003). La psychologue Zafrany (2014) explique la relation fondamentale entre les émotions, et les réactions qu'elles provoquent :

Une mauvaise estime de soi ou des carences dans la confiance en soi auront de facto des conséquences sur les réflexions, la communication, le comportement et les agissements de l'individu.

Or, les réactions comportementales ont des incidences significatives sur le développement humain et la construction de la personnalité. Ainsi, l'auto-dévalorisation et la sensibilité à l'échec impactent directement l'estime de soi et les capacités de l'élève notamment le domaine scolaire.

L'estime de soi est décrite comme une "donnée fondamentale de la personnalité" (André 2005), construisant l'essence même de l'individu. Elle représente les attitudes et sentiments, positifs ou négatifs, que l'individu porte sur lui même, tant au niveau de ses capacités et caractéristiques, que sur ses actions et performances (Prêteur, 2002). Ce jugement se répercute dans les dimensions comportementales (capacité d'agir, réactions, conduites organisées), cognitive (variation du regard que l'on porte sur nous), et émotionnelle. Selon André (2005), "une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action, est associée à une auto-évaluation plus fiable et plus précise, et permet une stabilité émotionnelle plus grande". L'estime de soi est modulée par des facteurs relationnels dans des dimensions diverses, agissant de concert ou non, avec des degrés différents selon les situations. Certains chercheurs parlent alors de plusieurs estimes de soi, avec une multiplicité de sources et de manifestations. André (2002) différencie cinq dimensions : l'aspect physique ("Est-ce-que je plais aux autres?") :

narcissisme nécessaire à l'enfant pour se construire et avancer ; les compétences athlétiques : compréhension et évaluation de ses capacités corporelles (“Est ce que je suis fort?”) ; la popularité: ce que l’enfant perçoit du regard des autres(“Est-ce-que je suis aimé par tous?”) . Et au sein de l’environnement scolaire la comparaison avec les pairs (“Suis-je un bon élève?”), et la conformité comportementale, fonction des attentes de l’enseignant (“Est-ce-que l’enseignant m’apprécie?”). Ainsi, plus les décisions de l’élève seront soumises à un regard “évaluateur” plus elles seront hésitantes (caractère public). Lebovici (1970), met en évidence l’importance de la construction relationnelle de l’enfant dans sa famille, dans le groupe social et dans la culture. Lui permettant de s’engager efficacement dans l’action et d’acquérir la notion de “confiance en soi”. De fait, l’élève se construit donc avec et par le groupe classe où se jouent des interactions de “mini société” apparentées souvent à des groupes déterminés par les acteurs eux-mêmes pour des questions d’affinités ou même de rapports de force. Chaque élève a une place au sein du groupe, place qui n’est pas toujours choisie et induit en lui des sentiments confortables ou non (leader, bouc émissaire, grand groupe d’amis, ou binômes…). Donc une dimension psychosociale s’ajoute à l'ensemble des préposés explicités jusqu’ici. Dorsaz résume l’estime de soi comme “ le sentiment d’être une personne qui mérite le respect et la reconnaissance” combiné à la conscience de son potentiel (capacités et limites). Le psychologue ajoute que “ pour avoir conscience de sa valeur, il faut avoir conscience de la valeur des autres”. Ainsi, la confiance en soi est aussi dépendante de la confiance et du respect accordés à autrui.

I.2 Apprentissages et estime de soi

Mayer et Salovey (1997) lient justement le rapport aux autres et les emotions, au concept d’intelligence émotionnelle, décrivant celui-ci comme :

L’habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu’à réguler les émotions chez soi et chez les autres.

Les émotions se traduisent par des réactions spécifiques comportementales et physiologiques qui changent l’attitude et mettent en mouvement la personne (Gaha, Dubois, Nkambou, 2007). Comme évoqué ci-dessus l’estime de soi joue un rôle crucial, car elle impacte les émotions, la cognition, et les comportements de l’individu. Prêteur (2002) déclare que l’estime de soi et “son développement, sont fortement tributaire(s) de la ‘‘qualité’’ des contextes de vie (des contextes éducatifs familiaux et scolaires)”. Ici nous soulignons l’accointance faite entre l’estime de soi et le contexte scolaire. De plus, de nombreuses études mettent en exergue les liens entre les émotions et les apprentissages, il est question de

l'importance de développer une compétence émotionnelle afin de favoriser l'apprentissage (Shelton 2000). Postel (1993), considère que la capacité à apprendre d'un individu dépend de son état émotionnel, il parle d'incompétence émotionnelle. Les travaux Damasio (1994, 2003) en neurosciences cognitives ont mis en lumière les bases neuronales des émotions, ainsi que le lien étroit entre émotions et certains processus cognitifs. Ceux-ci comptent l'attention, la mémorisation, la perception et la prise de décision. Faivre (2003) a proposé une trame comportant des modules pour la gestion des émotions dans le domaine "Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain" pour apprendre à gérer le stress, le sentiment de confusion ou d'isolement qui peuvent distraire l'apprenant lors d'une session d'apprentissage mais aussi de développer des stratégies pour éviter ces situations.

Vygotsky, (1978) émet que pour se développer et apprendre dans un cadre de sécurité émotionnelle, l'enfant a besoin d'être dans une "zone proximale de développement" (ZPD). Ceci correspond à la latitude comprise entre les compétences acquises par l'enfant et celles qu'il peut découvrir lorsqu'il est aidé par l'adulte. Un enfant seul face à une tâche au delà de sa ZPD se trouverait en échec. Pour qu'il ait un sentiment de compétence, il est donc essentiel que l'enfant soit confronté à des activités comprises dans cette ZPD. Intéressons nous alors aux postures adoptées par les élèves confrontés à un nouvel apprentissage. Bucheton et Soulé (2009) ont décrit six postures types entre lesquelles les élèves oscillent :

- *la posture dite première*, traduit une certaine impulsivité dans la réalisation de la tâche, sans contrôle ou retour sur celle-ci;
- *la posture dite scolaire*, témoigne d'objectifs de satisfaction de l'enseignant et de réponse à la norme scolaire ;
- *la posture dite ludique-créative*, correspond à la tendance à détourner ou réinventer l'activité propose ;
- *la posture dite réflexive*, dans laquelle l'élève réalise l'activité, et fait un retour sur son accomplissement de l'activité réalisée ;
- *la posture dite de refus*, qui nous intéresse ici. Bucheton et Soulé décrivent cette posture comme un indicateur alarmant, faisant dans la majorité des cas écho à "des problèmes identitaires, psychoaffectifs [ou] violences symboliques ou réelles vécues par l'élève", la posture dite dogmatique, véhiculée par une "non-curiosité affirmée", d'un élève affirmant déjà savoir souvent exprimé par "je sais", "c'est fastoche". Boekholt (2003) s'intéresse à la systématisation de cette posture de refus des apprentissages induisant la disqualification des enseignants. L'élève ne souhaiterait pas être tributaire de l'adulte et surtout ne rien recevoir de lui, considérant que ce qu'il possède est inné. Ce n'est pas un

élève dit communément “en difficulté”: Il s’adapte de façon discontinue aux situations proposées et obtient des résultats moyen. Pourtant il renferme un mal être qui nuit à ses apprentissages.

I.3 Sentiment de compétence, sentiment d’incompétence

Prêteur (2002), questionne le lien entre confiance en soi et réussite scolaire. Il conclut qu’il existe un phénomène bilatéral : d’une part, de bons résultats scolaires peuvent renforcer l’estime de soi, d’autre part, une bonne estime de soi facilite l’accès aux bons résultats scolaires. La réciproque se vérifiant aussi, une faible estime de soi écartant l’élève des apprentissages qu’il considère comme “voués à l'échec”. Bouffard et Couture (2003) affirment que le rendement scolaire d’un élève est intimement lié à son sentiment de compétence. Naturellement, enfant et adulte ont tendance à surévaluer leurs compétences. L’illusion d’incompétence (décalage négatif entre ce que l’individu pense pouvoir faire et ce dont il est réellement capable) d’un individu serait donc hors-norme (Sedikides, Gaertner & Vevea 2005). Ceci vient confirmer l’invitation de Bucheton et Soulé (2009) à porter une attention particulière à un élève ayant ce comportement inhabituel.

En effet, les conséquences sont les suivantes : d’une part, un sentiment de compétence diminué a pour effet de limiter l’accès aux ressources intellectuelles (Bandura 1986). L’auto-dévalorisation engendre des coûts cognitifs (Bouffard, Boivert, et Vezeau. 2003). De fait, les activités scolaires ne bénéficiant pas de la totalité des ressources cognitives de l’élève, le rendement scolaire de ce dernier s’en voit diminué. D’autre part, ce sentiment implique une plus faible implication dans l’activité scolaire, moins de persévérance, et des réactions émotives fortes face aux difficultés (Bouffard et Vezeau 1998). Ceci peut se traduire chez l’élève par une faible disposition à entreprendre et gérer les efforts dans les tâches d’apprentissage, peu de fierté, de satisfaction et d’estime de soi. Ceci allant jusqu’à une illusion d’incompétence : l’élève attribuant des causalités externes à ses réussites (type “c’est normal que j’ai réussi, c'était facile”) et au contraire des causalités interne à des échecs de groupe (type “si j’avais su mieux répondre, nous aurions réussi”) (Boisvert 2001). Ces élèves vivent la réussite comme une obligation, allant de soi, et l’erreur est amplifiée et inacceptable. De plus, ce sentiment d’incompétence agit comme un biais dans les interactions qu’a l’élève avec le monde extérieur. Il aura alors tendance à interpréter négativement les actions ou intentions d’autrui : les félicitations étant vécues comme fausses, dues à l’affection ou au désir d’encouragement de l’adulte et non pas à une réussite. En outre, pour renforcer le schéma de

lui qu'il s'est fait, l'élève se dévalorisant imagine que les autres aussi le trouvent incompétent, interprétant à tort les messages des adultes (Bouffard et al. 2006). Intéressons nous à la perception de compétence que se construit l'enfant. Elle peut se faire via différents facteurs (Bandura 1997):

- l'expérience propre : elle permet de prendre des indices sur ses capacités à partir d'expériences antérieures. Il est alors essentiel que l'enseignant cible bien les capacités des élèves afin de leur proposer des buts atteignables, et ainsi éviter la mise en échec.

- l'expérience dite vicariante : exprime le sentiment d'avoir réussi une tâche ou d'en être capable, suite à l'observation de réussite d'un modèle considéré comme semblable. Ceci interpelle le rôle de l'enseignant, en tant démonstrateur mais aussi de constructeur de situations d'apprentissages diversifiées, invitant à mettre en place des travaux en binôme, ou en tutorat.

- la comparaison sociale : réfère au niveau d'exigence fixé par rapport au niveau moyen. Il peut être interne, avec les références des résultats antérieurs, ou dans d'autres matières, ou externe, avec des références au groupe classe, à l'école... par le passé, ou dans d'autres matières, de la classe, de l'école…). Ceci peut vite avoir ses limites, en fixant potentiellement des exigences trop hautes, ou une crainte de faire moins bien que les autres…

- la persuasion verbale d'autrui : représente l'influence que peut avoir une personne sur la perception de l'élève de ses propres compétences. Si l'élève peut être convaincu qu'il possède certaines compétences, l'effet inverse peut aussi se produire. C'est pourquoi l'enseignant doit être particulièrement attentif à ces retours, qu'ils émanent de lui ou des autres élèves.

- les états émotifs face à la tâche (continuum entre angoisse et confiance): peuvent agir positivement ou négativement sur la perception de compétence. Dans le cas le plus favorable il crée l'implication de l'élève pour accomplir la tâche, ou au contraire engendrer des actes négatifs face à l'activité ou une absence de comportement concourant à la réalisation de la tâche.

Pour conclure, "ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élèves qui comptent pour qu'il apprenne mais bien celles qu'il pense avoir" (Ruano-Bourbalan, 2001).

I.4 Les indicateurs de la dévalorisation

Au regard de l'impact de mésestime de soi sur les apprentissages, il apparaît alors essentiel que l'équipe enseignante puisse détecter ces fragilités chez les élèves afin d'enrayer leur dévalorisation et assurer des apprentissages plus sûrs et sécures. Il existe des « symptômes »

de la dévalorisation, des signes indicateurs sur lesquels s'appuyer pour distinguer les élèves ayant cette difficulté. Jendoubi, (2002) parle d'une part d'un besoin croissant d'approbations externes, entraînant une certaine dépendance vis à vis de l'extérieur, mais aussi de difficultés d'intégration dans le groupe classe : "attitude timide et effacée ou au contraire un comportement agressif". L'auteur liste également, des attitudes dysfonctionnelles face aux apprentissages : "tristesse, fatalisme, anticipation négative, évitement, passivité, déni" combinées à un manque de stratégies fonctionnelles comme la recherche de soutien social. Enfin, Jendoubi (2002) affirme qu'un individu dans cette situation vit "difficulté et échec comme une menace de son intégrité". Dans le but de faciliter le « dépistage » d'un manque de confiance, Lévesque (2000) a développé une grille d'indicateurs d'une faible et d'une saine estime de soi. En l'espèce, nous avons choisi de ne pas l'utiliser, car selon nous celle-ci s'adresse à un public plus âgé et nécessite une observation longue des comportements pour qu'elle soit dûment exploitable.

Une mauvaise estime de soi ayant un impact sur les apprentissages, pouvant être repérée grâce aux indicateurs précités, nous pouvons alors nous interroger sur les possibilité d'action de l'enseignant dans le contexte scolaire.

II] Environnement scolaire et influence de l'enseignant

Le contexte social induit des échanges et des situations induisant diverses émotions. Ces dernières vont s'exprimer à la fois par la communication verbale (langage) que par la communication non verbale (réactions corporelles, expressions faciales…). Dans le domaine de l'apprentissage qui est une activité par nature sociale et cognitive, la communication est au cœur de la relation. D'après Gaha, Dubois et Nkambou (2007), "sa qualité implique autant des aspects intellectuels que socio-émotionnels". Pour les élèves se dévalorisant, la capacité à percevoir et interpréter les émotions mises en jeu par des manifestations comportementales (gestes, paroles, mouvements du visage…) semble être une réelle valeur ajoutée. Elle permet d'ajuster, et d'améliorer l'entrée dans les apprentissages. Ce décryptage va lui-même modifier "en temps réel" chez l'enseignant ses façons d'agir, ses propos pour s'adapter en fonction de l'élève. Selon les mêmes auteurs, enseigner nécessite

> d'observer [et] détecter des réponses affectives qui peuvent être la manifestation de sentiments d'intérêt, d'excitation, de confusion, d'anéantissement [...] pour réguler les apprentissages.

En fonction de leur personnalité, les élèves seront plus ou moins sensibles aux différentes marques de valorisation de l'enseignant, telles que l'enthousiasme, l'empathie, ou les

encouragements. Cette acuité humaine complète toutes stratégies et mécanismes avérés, et sera davantage fructueuse avec une atmosphère scolaire pérenne.

Comme nous l'avons vu, il existe un lien entre les émotions ressenties par les enfants en situation scolaire et leurs dispositions personnelles (motivation, stratégies d'apprentissage, ressources cognitives, autorégulation, accomplissement, personnalité, antécédents scolaires…). Pekrun (2006) corrobore cette idée en mettant l'accent sur la relation entre ces émotions et des éléments plus extérieurs. Ceux-ci peuvent être la qualité de l'enseignement, les valeurs au sein de la classe, les retours de l'enseignant, les conséquences du rendement scolaire, la structure de buts dans la classe. Cet éclaircissement psychologique nous amène à réfléchir aux éléments sur lesquels l'enseignant peut influer notamment ses postures et l'atmosphère de classe.

II.1 Les postures enseignantes

Bruner (1987) place l'enseignant au centre des apprentissages en tant que médiateur. Selon lui, les notions destinées à l'élève doivent être verbalisées et adaptées à la structure cognitive de l'enfant. Il parle d'interaction de tutelle, et développe le concept d'étayage (système de supports fourni par la communication adaptée de l'enseignant). Cet étayage, lié à la ZPD, a pour but la réduction de la complexité de la tâche, permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne pourrait accomplir seul, ou dans notre cas, qu'il pense ne pas pouvoir accomplir seul. Bruner désigne six fonctions à l'étayage : -l'enrôlement (engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche), - la réduction des degrés de libertés (simplification de la tâche), -le maintien de l'orientation (éviter que l'élève s'écarte du but assigné par la tâche), -la signalisation des caractéristiques déterminantes (faire comprendre les écarts entre ce que l'élève a produit et ce qu'il aurait considéré comme une réponse correcte), - le contrôle de la frustration (éviter que les erreurs se transforment en sentiment d'échec), et - la démonstration ou présentation de modèles. Face aux élèves se dévalorisant, l'enseignant devra en amont maintenir de l'orientation et la signalisation des caractéristiques déterminantes, afin d'éviter que l'élève ne se retrouve dans une situation qu'il vivrait comme un échec. L'enrôlement de ces élèves est majeur car, comme nous l'avons vu plus haut, ils ont tendance à se démotiver. L'enseignant pourra ensuite axer son étayage sur le contrôle de la frustration. Cet étayage se construit par la mise en place de scénarios de paroles, de gestes, et d'actions partagées (ex « passe au tableau ») (Bruner 1987). Cependant, Bruner montre que cette relation d'aide peut être ambigüe (métaphore du « *scafolding* ») : l'enseignant doit

veiller à structurer et élaborer les échanges actifs entre les tuteurs et les élèves dans le but d'atteindre l'objectif visé. Ils doivent être un tremplin dans l'exécution de la tâche, et non une simplification disproportionnée qui viendrait à l'encontre de l'apprentissage lui-même.

Afin de mieux percevoir et comprendre cette relation d'aide, l'équipe de Bucheton et Soulé (2009) a développé un modèle d'analyse de l'agir enseignant ("le multi-agenda"). Ils cherchent ainsi à rendre compte des configurations de postures qui peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe. Ces postures induisent diverses conduites d'étayage et différentes ambiances de classe. La posture de "contrôle" renvoie à un enseignant ayant une telle emprise sur la situation au niveau d'un cadre contraignant, ou d'une situation trop fermée, combines à un déficit de gestes de tissage, que les élèves sont réduits à avoir un simple rôle d'exécutant. Cette posture peut être adoptée dans un souci d'avancée concomitante du groupe, de rapidité ou "d'efficacité". La posture de "contre-étayage" peut aller jusqu'à amener l'enseignant à effectuer le travail à la place de l'élève. Cette posture renforce par conséquence le sentiment d'incompétence chez l'apprenant. A contrario, la posture "d'accompagnement" apporte une aide ponctuelle individuelle ou collective en fonction de la tâche, invite à la discussion entre élèves, l'enseignant observe plus qu'il ne parle. Lorsque l'enseignant explique, montre, structure les savoirs, il a une posture dite "d'enseignement". Une posture de "lâcher-prise" peut être adoptée pour responsabiliser les élèves dans leurs travaux avec l'autorisation d'expérimenter divers moyens d'accès. Cette autorisation d'expérimenter, de tâtonner, peut être bénéfique aux élèves craignant l'échec, à condition que ce cadre soit explicitement défini comme tel. Et enfin, la posture du "magicien", l'enseignant capte l'attention des élèves par des jeux ou gestes théâtraux, le savoir n'est pas énoncé il est sous-jacent. Il convient alors par la suite de conscientiser ce savoir, ce qui peut alors valoriser l'enfant s'il prend conscience qu'il a appris sans effort, et sans en avoir l'air. L'ensemble de ces techniques se font via la parole de l'enseignant. C'est l'outil de médiation indispensable pour l'élaboration et le développement des apprentissages (Bucheton et col. 2004). Le discours de l'enseignant mobilise divers rapports aux objets d'étude (Boiron 2004), et installe les élèves dans des postures hétérogènes : pratique, ludique, créative, réflexive d'exploration, problématisation, conceptualisation, etc. (Bucheton, 2001). Ce dialogue est cependant souvent asymétrique, le rôle d'étayage de la parole de l'adulte étant central dans la majorité des situations (Vygotski 1978).

II.2 L'environnement scolaire et préconisations

Au delà de ce rapport duel élève-enseignant, des facteurs environnementaux entrent en jeu dans la relation d'apprentissage. Ils instrumentent les conditions de prédisposition à l'engagement propice aux apprentissages. Parmi ceux-ci, l'atmosphère, décrite par Bucheton Soulé (2009) comme :

> L'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective et sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux en commun.

Ceci renvoie à l'ambiance que l'enseignant souhaite instaurer dans sa classe par le cadre qu'il pose : son autorité, les seuils de tolérance au bruit, la régularité des sanctions, la possibilité de s'exprimer ... La gestion de ce cadre ne se fait pas qu'en situation frontale (enseignant face aux élèves), mais passe par toutes les situations de classe, que l'enseignant soit protagoniste ou observateur/surveillant (Bucheton Soulé, 2009). Si l'atmosphère de classe permet à l'enfant de se sentir en sécurité, il sera dans de meilleures dispositions pour apprendre et sera moins sensible aux situations qu'ils lui sont plus difficiles.

Le climat scolaire occupe depuis 2010 une grande place dans les réflexions et volontés institutionnelles. Il a fait l'objet d'un rapport élaboré en 2012 par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, qui étudie ses effets et surtout apporte des pistes d'amélioration. Ce rapport confirme l'existence d'un lien très fort entre climat scolaire, qualité d'apprentissage, réussite scolaire et victimisation à l'école. Il mentionne qu'une absence de cadre ou de conduites de soutien peut rendre plus favorable des comportements violents entre pairs. L'améliorer est donc l'une des missions fondamentales des acteurs éducatifs. Malgré l'absence de définition officielle, les facteurs constituant un bon climat scolaire sont consensuels : ils regroupent à la fois la qualité du bâtiment scolaire, les règles de vie, les relations professeurs-élèves, l'investissement des professeurs, et l'engagement des élèves. Les effets positifs du travail autour du climat scolaire sur la réussite des élèves mais aussi sur la santé mentale et les conduites à risques ont été reconnus internationalement (Cohen 2006). Les conclusions du rapport font apparaître le climat scolaire comme "une valeur en soi", et introduisent la notion de "responsabilité collective", qui intervient au sein de l'école mais aussi en dehors. Y sont retrouvés : les valeurs civiques, démocratiques, l'apprentissage de compétences sociales, la stabilité émotionnelle, et la coopération entre pairs. Ces valeurs ont pour but de rendre la société plus harmonieuse. Des pistes d'actions sont données. En l'espèce, il convient d'abord de porter une attention particulière au temps : facteur souvent source de stress sur les élèves. Ainsi, il est conseillé de privilégier les éléments permettant d'assouplir cette notion temporelle (éviter de trop fractionner les activités par exemple). Il est

aussi conseillé de mettre l'évaluation au service de l'élève comme outil de progression et non de stigmatisation. Il semble, de plus essentiel de renforcer le sentiment de justice au sein de l'école. Pour finir favoriser les liens école-famille parait primordial. Ainsi, tous les acteurs se sentiront uniques et importants, ayant une place légitime au sein de l'établissement grâce à la responsabilisation de chacun pour le climat scolaire. En parallèle il est recommandé de mesurer régulièrement le climat scolaire pour rester en temps réel "connecté" à la vie de l'école et pouvoir l'améliorer si nécessaire. De plus, un guide en sept axes a été créé pour aider les écoles dans cette démarche : "Agir sur le climat scolaire à l'école primaire".

Concernant le cycle des apprentissages fondamentaux, les programmes de 2015 indiquent en prologue la nécessité d'instaurer une atmosphère où les élèves "ont le temps d'apprendre". Ils insistent sur l'hétérogénéité des profils et leurs différents besoins en termes d'apprentissages. Cette volonté d'adapter la didactique aux élèves s'inscrit totalement dans la démarche pour créer un climat scolaire sécure, où l'on respecte le rythme de chacun, et où ainsi personne n'est stigmatisé.

Afin d'appréhender conjointement les notions d'estime de soi et d'agir enseignant, nous avons choisi d'utiliser le cours d'action.

III] Le cours d'action

L'analyse de l'activité humaine de l'enseignante peut être théorisée comme suit : c'est un procès dynamique, intrinsèquement lié aux facteurs environnementaux (matériels, sociaux et culturels), qui vont nourrir les ressources de l'acteur. Ceci s'inscrit dans un mécanisme autonome : l'individu se réfère à sa propre expérience (Veyrunes 2005). L'activité d'une personne est une combinaison d'actions et de situations significatives pour l'individu en lien avec son environnement, on parle alors de cours d'action. Pour mieux comprendre ce qui se joue au sein d'une communauté, une analyse de l'activité individuelle est nécessaire. Elle est constituée d'un ensemble de préoccupations (convergentes ou divergentes) auxquelles s'ajoutent les contraintes situationnelles qui vont conduire l'activité. Ainsi au sein d'une classe l'objectif est de comprendre et d'analyser en symbiose d'une part les cours d'action de chacun, d'autre part ce qui fait sens chez eux, mais aussi l'articulation de ces mécanismes. Dans le cadre de l'enseignement, Veyrunes (2005), identifie cinq composantes significatives de la configuration d'activité :

La nature et l'organisation du travail des élèves, l'organisation de l'espace et du temps, les modes des interactions entre les acteurs, les artefacts et leurs fonctions, et le mode d'institution des actions.

Différentes méthodes permettent l'analyse du cours d'action :

- l’instruction au sosie : détailler au maximum ses façons, manières et raisons d’agir à un tiers pour qu’un sosie imaginaire puisse se substituer à la personne sans être démasquée;

- l’entretien d’explicitation : interview de l’acteur faisant appel à sa mémoire, et ses ressentis par rapport à un moment évoqué ;

- l’auto-confrontation : explicitation des objectifs, préoccupations, et intentions de l’acteur à partir d’un enregistrement video de celui-ci en action professionnelle.

En vue de tester nos hypothèses nous avons choisi d’utiliser l’auto-confrontation, celle-ci nous apparaissant comme la plus significative. En effet, cette méthode permet de mettre en évidence l’activité effective de l’enseignante (grâce à l’enregistrement vidéo) tout en mettant en exergue, des aspects invisibles de prime abord lors de la confrontation à la situation filmée. Ces aspects sont liés aux décalages existant entre la tâche prescrite et l’activité réelle. De plus, cette méthode nous donne accès à la sphère subjective de la pratique de l’acteur. Cette introspection dans les émotions, et les préoccupations d’un professionnel va nous permettre de mieux percevoir les multiples composantes de la situations ainsi que les sens de ses conduites. L’entretien de l’auto-confrontation va permettre d’appréhender l’expérience vécue en partie inconsciente, dans le but rendre conscientes certaines raisons d’agir, notamment face à l'auto dévalorisation d’un élève (Leblanc 2009).

Méthodologie

I] Un recueil de données qualitatif

Pour étudier cette question par le prisme de l'auto-confrontation, le recueil de données qualitatives nous a semblé pertinent. En effet, plus que des statistiques, nous recherchons des exemples concrets de pratiques et les justifications de leurs utilisations.

II] Support du recueil de données

II.1 L'élève

Pour réaliser cette recherche, nous avons cherché des élèves qui, à l'instar de ceux à l'origine de cette problématique, se dévalorisent par rapport à leurs capacités, indépendamment de leurs performances scolaires. Il nous a aussi semblé important que ces élèves soient au cycle 2. En effet, l'appréciation de soi varie en fonction de l'âge, et si elle a tendance à être plus faible à l'adolescence, qui est une "période de profonds remaniements", et plus forte en période préscolaire, elle devrait être, selon les chercheurs, plutôt objective à l'âge de l'école primaire (Jendoubi, 2002). Le cycle 2 est assez éloigné de la période préscolaire, et de l'adolescence. L'estime de soi n'est alors pas influencée par ces facteurs généraux à cet âge. Pour finir, il nous a semblé important d'observer un élève s'auto-dévalorisant, bien qu'il soit performant scolairement. Ceci permet d'écarter l'hypothèse d'un blocage lié à une incompréhension de la situation, ou des difficultés de compréhension, ou d'apprentissage.

II.2 L'enseignante

Nous avons choisi de travailler avec Mme B., une enseignante dans une école classée en Réseau d'Education Prioritaire renforcé de Béziers. Elle est en deuxième année de titularisation, ce qui combine une certaine expérience de l'enseignement, à la récence de sa formation. En effet, depuis quelques années, la société et les professionnels de l'éducation portent plus d'attention au développement harmonieux de l'enfant. Ceci est confirmé par l'attention que portent les nouveaux programmes de l'éducation nationale (2015) sur le bien-être de l'enfant. Nous faisons donc l'hypothèse que cette enseignante y ait été plus sensibilisée durant sa formation qu'un professionnel plus aguerri. De plus, l'enseignante avec qui nous travaillons occupe un poste de titulaire de secteur: elle partage son temps entre une classe de CE2, une classe de CP-CE1, et une classe de CM1. Nous faisons l'hypothèse que ce poste apporte à la professeur des écoles plus de recul sur ses élèves, tout en ayant une bonne connaissance de ceux-ci, grâce au fait qu'elle soit à plein temps dans la même école.

II.3 Le moment observé

Pour cette recherche, nous nous intéressons à la capacité de l'enseignant à différencier au sein de ses enseignements pour le(s) élève(s) qui se dévalorise(nt) tout en gérant le groupe classe dans sa propre diversité. Il nous a donc semblé plus pertinent d'observer un moment de classe ordinaire, plutôt qu'un dispositif avec un enseignant plus de maître que de classe, par exemple ou des activités pédagogiques complémentaires, qui octroient plus de disponibilité du professeur à ses élèves. En ce qui concerne la place dans l'année scolaire, il a été choisi d'observer ce moment en quatrième période. Ceci pour laisser le temps à l'élève et l'enseignant de bien se connaître, tout en restant dans une période de découverte de notions scolaires (contrairement aux périodes cinq et six, qui peuvent être plus consacrées aux réinvestissement et à l'approfondissement des notions). De plus, la matière enseignée que nous allons observer a été sélectionnée en fonction des comportements typiques de l'élève, qui a tendance à se dévaloriser en mathématiques et en langues vivantes. Cette seconde matière étant enseignée par l'enseignante complétant le temps de Mme B., le choix s'est donc porté sur une séance de mathématiques. Ladite séance portait sur un entraînement pour le concours Kangourou auquel la classe participera d'ici la fin de l'année; l'enseignante propose régulièrement ce type d'activité pour mieux les préparer.

III] Le recueil de données

Pour recueillir les données, nous avons choisi de filmer un moment de classe. En effet, cet outil permet de retransmettre des données telles que le son, la posture de l'enseignant et de ses élèves, mais aussi tous leurs langages non-verbaux. Ceci permet de s'appuyer sur des faits objectifs comme support d'auto-confrontation. Dans la même logique, la prise de vue sera fixe, il n'y aura ni zoom, ni gros plan, ni balayage, mais un cadrage large (appareil placé en fond de classe), afin de ne pas influencer l'auto-confrontation et ne pas perturber davantage le cours normal de la classe. Dans le but de faciliter l'analyse des données, nous placerons, en plus, une prise de son à proximité d'un groupe d'élève.

Durant cette séance, nous observerons plus finement le(s) élève(s) se dévalorisant, d'une part, et d'autre part l'enseignante et la différenciation qu'elle met en place pour ces élèves grâce à la grille d'observation construite à partir de nos recherches (annexe 2).

Dans un second temps, nous confronterons l'enseignante au film de cette séance, afin de provoquer une explicitation d'actions considérées comme significatives. Nous veillerons à être les moins présentes possible dans l'espace de parole, et tenterons de guider l'enseignante dans son explicitation.

IV] Prise de contact et biais

Afin de limiter les biais liés à ce recueil de données, nous nous sommes tournées vers une psychologue scolaire et nos connaissances pour trouver chez leurs collègues des sujets potentiels d'observation. Nous recherchions un(e) élève s'auto-dévalorisant malgré une bonne réussite scolaire. Nous avons donc pu trouver une enseignante intervenant à mi-temps sur une classe grâce à sa binôme (S), qui elle avait pu nous indiquer quelle élève se dévalorisait. S. nous avait précisé que cette élève (A), s'auto-dévalorisait particulièrement en mathématiques.

Un biais a cependant été présent du fait de notre présence en classe et la brève explication de notre sujet de mémoire présenté à l'enseignante : Nous avons donc contacté l'enseignante par téléphone une première fois pour lui présenter ce projet. Nous lui avons expliqué que nous réalisions un mémoire sur l'estime de soi des élèves, et que nous aimerions, si elle était d'accord, filmer une séance de mathématiques dans sa classe. Notre intérêt sur la pratique de l'enseignant dans ces moments, et ses adaptations par rapport à ces comportements de dévalorisations a été tu. Puis nous l'avons rencontrée afin de lui donner les autorisations de filmages des élèves et la sienne. Cette rencontre permettant d'expliquer plus en détail la procédure ainsi que de répondre aux questions éventuelles.

Malgré nos précautions pour cette recherche de sujet, nous avons pu constater que l'enseignante avait cerné notre sujet, notamment sur le fait que nous allions porter une attention particulière sur l'élève (A), (surement dû à des échanges entre les deux enseignantes). Cependant, l'étude de sa pratique professionnelle vis-à-vis de cette élève a été tenue secrète.

Une contrainte horaire de l'enseignante ne nous permettait qu'une heure et demie d'auto-confrontation. Nous avons donc dû accélérer certains moments de classe (ou l'enseignante passait dans les rangs, répondant à des questions ponctuelles ou remettant les élèves au travail). Ces sélections de moment de classe ont pu influencer l'auto-confrontation.

Un autre biais était la position de la caméra pour filmer : nous souhaitions recueillir les données des élèves se dévalorisant, sans qu'ils ne se sentent observés. Nous avons donc choisi de poser deux caméras (l'une en fond de classe, l'autre au niveau du tableau), combinées à un micro (au niveau du milieu d'un troisième mur de cette pièce en quadrilatère). Ainsi nous espérions capter le maximum d'échanges.

La multiplication des appareils de recueil de données nous permettait aussi de pallier l'éventualité d'un dysfonctionnement technique. Malgré cela, ces trois appareils se sont tous arrêtés au bout de 45-50 minutes de filmage, nous faisant perdre les dernières minutes de la séance.

Analyse de données

Au regard des hypothèses posées préalablement, le recueil de donnés nous a mené à une analyse en trois axes : le premier autour de l'atmosphère recherchée par l'enseignante et ce qu'il en ressort au sein de la classe. Le second, traite de la façon dont l'enseignante capte et interprète les comportements d'auto-dévalorisation de certains élèves. Et le troisième, aborde les relations duelles enseignante/élève dans lesdites situations.

I] Climat scolaire

S'agissant de l'atmosphère scolaire dans laquelle l'enseignante fait évoluer ses élèves, elle agit à la fois sur la mise en place d'un cadre sécurisant les apprentissages, et dans la création d'un climat de classe stable.

I.1 cadre sécurisant

L'ambiance créée est délimitée par un cadre que l'enseignante pose aussi bien collectivement qu'individuellement.

D'un point de vue collectif, la création du climat de confiance nous a semblé se matérialiser à plusieurs moments de l'observation. En premier lieu, à travers l'activité même qui est proposée durant la séance observée : une préparation au concours kangourou auquel la classe participera. L'entraînement est fait dans des conditions quasi-similaires, avec le même type de support (feuillet de concours d'une année précédente), et une méthodologie de réponse identique. L'enseignante explicite lors de l'auto-confrontation sa volonté de « normaliser » un moment qui peut être source de stress: « J'pense que le fait qu'on fasse des entraînements ça les sécurise aussi euh, par rapport euh, si je leur avait directement balancé le *(rires)* le concours» (A-C.V1.10'38[2]).

Puis, elle confie, dans l'auto-confrontation qu'elle souhaite rassurer les élèves "pas de panique, je vais venir'' […] Je pense que c'est important» (A-C.V1.14'36). De plus, elle se rend disponible aux élèves et passe dans les rangs.

Lors de la présentation de l'activité, l'enseignante invite tous les élèves à utiliser le cahier de brouillon, à poser les opérations si nécessaire, et ajoute que toute procédure peut être

[2] A-C = Auto-Confrontation, V1.10'38= Vidéo 1, au temps 10 minutes et 38 secondes

envisagée pour répondre aux questions. Elle veille à ce que les élèves la regardent, pour vérifier leur attention.

Par ailleurs, elle présente des stratégies très simples, afin que même ceux qui n'osent pas se manifester puissent utiliser des méthodes ''légitimées'' car elle nous confie que parfois certains se sentent oubliés et n'osent pas poser de question lors des temps collectifs :

« Par exemple euh, X euh… souvent il vient à la fin, […] me voir toute seule pour me poser des questions, […] et j'dis ben ça faut…, c'est mieux de le demander [en classe].[…] ça pourrait du coup servir à plusieurs ; et il m'a dit ''j'ai honte'' ». (A-C.V1.15'17)

En outre, l'enseignante nous précise lors de l'auto-confrontation que le changement d'emploi du temps peut être perturbateur. Cependant, nous avions, dans cette perspective, proposé à l'enseignante une autre plage horaire qui aurait pu éviter ce phénomène.

Dans les relations interindividuelles, deux points ont émergé durant notre observation : la sécurisation de l'espace de travail de certains élèves et la volonté d'instaurer un climat de confiance. Madame B. propose à certains élèves de changer de classe pour qu'ils puissent finir l'évaluation au calme « Si y a des élèves qui font l'évaluation et qui veulent aller dans une autre classe pour pas être dérangé par le bruit, c'est possible. » (VC.V1.1'29[3]). Elle précise que c'est pour les placer dans de meilleures conditions de travail. Cette proposition de changement de classe nous apparaît comme sécurisant pour les élèves concernés.

Avec l'élève A, qui d'après Madame B., se sentait démunie face à la tâche. La professeure tente par des questionnements de conduire l'élève à faire l'exercice selon ses propres stratégies. Elle insiste sur le statut de l'erreur qui fait partie intégrante de l'apprentissage. Tous les élèves sont autorisés à chuchoter avec leur voisin pour s'entraider, et utilisent le crayon à papier et le cahier de brouillon.

De plus, l'élève S, allophone, demande volontairement à lire la consigne, il paraît assez confiant pour s'essayer à la lecture devant tout le monde. L'enseignante nous a fait part de sa joie aux vues de cette prise de risque. Cela nous semble illustrer une confiance dans le climat de classe.

Par ailleurs, son intervention « Jolie coiffure K » (A-C.V1.15'17), témoigne de la reconnaissance de l'enfant dans sa globalité par l'enseignante, qui considère ces individus au-delà de leur simple rôle d'élève. La reconnaissance d'un enfant en tant que tel nous apparaît contribuer à créer un cadre de confiance, et favoriser le bien être des enfants au sein de la classe.

[3] VC = Vidéo de classe, V1.1'29 = Vidéo n°1 au temps 1 minute et 29 secondes

Dans l'ensemble, nous avons donc perçu qu'elle souhaitait lancer une dynamique positive afin que chaque élève entre dans l'activité dans les meilleures dispositions, malgré le format ''concours''.

I.2 Ambiance de classe

Afin de jauger l'ambiance de classe, nous avons recueilli des observations, des perceptions de l'enseignante et celles que nous avons ressenties lors de notre venue. Dès notre arrivée nous avons remarqué la taille de la classe, très spacieuse où l'on ne se sent pas engoncé. Elle est disposée en deux espaces, les tables sont accolées par trois, face au tableau laissant au centre un couloir pour circuler. Le nombre restreint d'élèves (18 présents, dont un élève ayant changé de classe pour la majeure partie du temps de la séance) et cet agencement donne une impression d'espace, notamment à l'arrière de la pièce. Les élèves étaient plutôt calmes et semblaient concentrés sur le travail demandé. Pendant l'auto-confrontation l'enseignante, nous a dit spontanément "C'est vachement calme!"(A-C.V2.04'53), et semblait satisfaite de ce constat. En effet, les élèves étaient dans un cadre relativement silencieux, tout en ayant la possibilité de communiquer entre eux. Ce qui réunit les conditions d'un cadre propice au travail dans des conditions sereines.

D'autre part, durant la séance plusieurs élèves ont demandé la permission d'aller aux toilettes. Face à cela, Madame B. leur a rappelé « le règlement […] fait ENSEMBLE au début de l'année au début de l'année c'est [les élèves] qui […] ont dit : « on le met dans le règlement [ne pas aller aux toilettes pendant la classe] »" (VC.V2.14'06). « Ça vous l'savez depuis septembre, donc norral'ment, y a pas bsoin d'avoir de chances» (VC.V1.24'27). Ceci témoigne de limites posées, auxquelles l'enseignante fait référence. Le cadre est donc clair, et constant, ce qui lui permet d'être sécurisant.

Nous pouvions via certains échanges enseignante/élèves percevoir une relation de confiance et de complicité « E[4]Q : ''est-ce que on peut, on peut avoir 3 chances ?'' PE : ''Non non'' EQ : ''Ah, direct ?'' PE : ''Oui (rires) direct. Si tu parles, direct.'' » (VC.V1.24'27). Cependant, ceci ne semble pas être vrai pour tous les élèves. En effet, lorsque nous étions dans cette classe, un élève (P) a dû sortir de la classe pour calmer ses sanglots provoqués par une interaction avec l'enseignante :

PE : "Tu es très en retard !!!! Et là ça commence à vraiment à m'agacer, donc dépêche toi !!! Parce que là ça m'agace vraiment !"*(P met la tête dans son coude. PE parle à un autre élève. Lance un regard à P puis continue. P sanglote)* **PE** (à P): "Est ce que tu veux sortir pour te calmer un petit peu là?" *(EP hoche la tête)* "Oui ? Vas-y" (*P sort de la classe. PE continue*) (VC.V2.23'24).

[4] E= élève. Code couleur vert : un élève parle.

A un autre moment, l'enseignante s'est agacée de l'obstacle d'un élève (S), alors que cet obstacle traduit une certaine réflexion sur la langue qui pourrait être intéressante et valorisée :

Alors lui, c'qu'il a relevé c'est que dans la consigne y'avait une faute de français quoi euh, il est resté bloqué euh ché pas combien de temps là-dessus,[...] j'espère pas longtemps mais voila (A-C.V2.17'30)

Cette disparité d'attitude de l'enseignante en fonction des élève a fait naître chez nous, en ne l'observant qu'à un moment, un certain sentiment de malaise, et d'injustice. Ceci est à pondérer par le peu de connaissance de la classe et des élèves que nous avons, et il nous a semblé régner une atmosphère propice aux apprentissages.

II] Indicateurs de dévalorisation

Afin de repérer les élèves se dévalorisant, nous distinguons dans le recueil de données les attitudes adoptées par les élèves (comportements observables à un temps t), des interprétations que l'enseignante fait par rapport au manque d'estime d'eux de ses élèves (plus subjectif, mais sur le long terme). Notre attention s'est portée sur le comportement de deux élèves : A et P, que Mme B. nous avait indiqué comme ayant des comportements d'auto-dévalorisation.

II.1 Comportements observés

L'élève A, interpelle à plusieurs reprises l'enseignante, notamment pour des questions pour lesquelles elle connaît déjà la réponse. « PE (à EA) : Tu connais déjà ma réponse AAAAVANT de m'poser la question.» (VC.V2.5'), «(EA lève le doigt) PE : [...] "Si t'as pas de voisin c'est pas grave A.» (A-C V1 22'56) ; ou pour demander de l'aide sans questions précises "Cet exercice j'ai lu que deux fois euh… là….» (VC.V2.11'50). Ceci nous fait penser à une recherche d'attention de l'élève A. Ce qui est confirmé par une remarque de Mme B. durant l'auto-confrontation : « Elle a envie de… parler juste, fin.., tu vois, qu'elle a envie de… "t'as vu je suis là euh…"» (A-C.V2.15'12). Puis l'élève A, sollicite de nouveau l'enseignante « on resterait dans la classe ou dans une autre ? » (VC.V1.21'24), ce qui nous interroge sur l'origine de sa question: est-ce une question parasite? Ou est-ce la manifestation du stress lié au concours? Madame B. nous confie qu'elle aussi est surprise par sa demande et ne sait pas vraiment quelles sont les attentes de l'élève à ce moment là (AC.V1.21'24).

Si l'on regarde le comportement de A, nous pouvons voir que c'est l'élève qui est visuellement la moins souvent en posture scolaire, avec 506 secondes debout, soit 8 minutes et 26 secondes, sur une séance de 40 minutes durant laquelle la grande majorité de ses

camarades ne s'est pas levée du tout. Ce comportement peut être identifié comme une attitude de fuite face au travail.

De plus, lors de la correction collective, l'attitude de A peut montrer soit qu'elle cherche à ne pas paraître "stupide" aux yeux de groupe et de l'enseignante, soit à adopter une posture scolaire en réponse aux attendus de l'enseignante. « EA. : ''Maîtresse j'pe faire la suivante ?'' PE : ''Pourquoi tu veux faire la suivante ?'' EA. : ''Parce que tu l'as fait avec moi.'' PE : ''donc tu es sur de pas te tromper quoi ?'' EA. : ''Ouais. (*rires*)'' » (VC.V3.4'13). Il transparaît que l'élève A souhaite obtenir des appréciations favorables sur ses compétences et sa personne. Cette situation ne semble pas étonner Madame B, car elle explique lors de l'auto-confrontation:

Parce que là elle lève la main exprès parce qu'elle SAIT qu'elle a la réponse, parce qu'on l'a fait ensemble, donc elle sait que là c'est juste, donc là elle se sent en confiance de lever la main (A-C.V3.4'13).

Puis l'enseignante ajoute

« [Je cherche] à lui faire comprendre que c'est pas grave de dire, de lever la main et de dire une bêtise.» (A-C.V3.4'13).Et aussi: "[...] Elle a besoin d'être valorisée tout le temps, [...] C'est pour ça que là j'interviens en disant ça : « tu es capable de le faire, tu peux faire toute seule ». Et le fait qu'on fasse deux questions ensemble [...] C1 : Et du coup tu t'y attendais à sa réaction ?[...] PE : Oui, oui. Je savais. (Rires) C'est la spécialiste."

Ce qui nous mène à penser que ce type de comportement est fréquent.

Le recueil de données a mis en lumière un second comportement d'élève intéressant celui de P, qui ne fait pas l'entraînement Kangourou mais finit son évaluation. Pendant la séance il s'avère selon Madame B, ne pas être investi dans le tâche demandé : "[...] TOI, il faut juste que tu t'actives, parce que depuis t't'à l'heure tu fais pas grand-chose [...]."(VC.V1.3'59), "Tu es très en retard !!!! Et là ça commence à vraiment à m'agacer, donc dépêche toi !!! Parce que là ça m'agace vraiment!"(A-C V2 20'53). Cependant, l'élève P ne prend que rarement la parole, même lorsque l'enseignante le prend à partie, voir l'invective. Il apparaît ému et ne répond que par un hochement de tête (VC.V1.27'52). Ceci nous amène à penser à une certaine introversion, et un manque de confiance de P, gardant pour lui ce qu'il n'ose pas exprimer. Ce qui semble se confirmer quand P fini par déborder d'émotions, et sangloter quelques minutes plus tard (VC.V2.23'24).

Nous n'avons pas observé d'attitude involontaire ou perturbatrice de la part de cet élève. Au contraire, il est très discret et adopte une posture scolaire à plusieurs reprises, que la professeure ne semble pas voir. En début de séance, l'élève se concentre sur son travail avant même que l'enseignante l'ait demandé, et cherche à se re-concentrer sur celle-ci quand Mme B. cherche à capter l'attention de la classe pour expliquer l'activité suivante. Ainsi, notre

réflexion s'est penchée sur le cas de cet élève. N'a t-il pas développé une parade dans le but protéger son estime de soi? S'auto-dévalorise t-il?

Sa conduite oscille donc entre une posture scolaire, et une posture que l'enseignante qualifie de "flemme", qui nous paraît être un évitement (de l'effort? de l'échec?) ou une forme de blocage, car lors de la présence de l'enseignante ou d'une menace (diminution de la récré), il se lance dans la réalisation de son évaluation. Il nous semble donc que l'élève P, à travers son attitude de fuite, est dans un défaut d'estime de soi, et probablement d'auto-dévalorisation.

II.2 Une interprétation des comportements par l'enseignant

Nous avons remarqué que l'enseignante justifiait beaucoup d'intentions par sa ''connaissance'' préalable des élèves lors de l'auto-confrontation :

PE: "Donc là par exemple [...] lui je le dispute pas vraiment, [...] je préfère le euh plus, prendre plus des pincettes avec lui parce que je sais que lui il est plus sensible là-dessus [...]. C[5] : "Comment tu le sais ?" PE : "Parce que je les connais. Bon lui par exemple je l'ai eu l'année dernière, et puis jle, euh depuis le début de l'année quand même [...]" C : "Et tu le vois à quoi du coup que lui il est plus sensible et l'autre c'est plus…" PE : "[...]. y a pleins de situations où euh, par exemple il va se vexer si euh un élève lui fait (*souffle*), il va le prendre personnellement… fin il est très sensible dans sa relation avec les autres et dans les critiques, il prend tout très mal, donc euh, pour pas le braquer" (VC.V1.5'45)
« Maintenant que je les connais » (A-C.V1.15'17) ; « je l'ai eu/avais l'année dernière (A-C.V1.15'17 ; A-C.V2.12'43)." ;

Elle adapterait alors son comportement en fonction du profil des élèves :

« il a besoin de beaucoup d'attention en fait et souvent c'est pour ça qu'il perturbe. [...] il y arrive mieux quand je suis là, alors c'est surement euh… inconscient…, c'est inconscient chez lui je pense hein mais… j'ai… voila il a besoin qu'on soit làààà [...]" (A-C V2 00'37).

Avec l'élève A, l'enseignante interprète particulièrement ses expressions faciales :

(*Rires)* là en fait je voyais sur sa tête qu'elle était déjà comme ça (imitation de l'expression du visage de A) donc euh voilà je la… désangoisse (*sourire*) (AC V1 22'56) ; « Euh, donc la je voyais à sa tête elle était déjà comme ça (*imite l'expression de A*)(*rires*). [...] C'est pour ça que là j'interviens » (AC V1 22'56)

ses intentions : « elle est très scolaire elle a toujours envie de faire tout bien euh, donc là ça l'inquiète de pas réussir à faire tout donc voila c'est normal » (A-C.V1.11'22) ; et ses états « elle est très angoissée» (AC V1 22'56). « Elle va, jpense dans l'affectif et euh… si je l'ignore elle va le prendre personnellement euh, elle va se direeeee la maîtresse m'aime pas, euh… » (A-C V2. 9'56). L'enseignante fait alors des hypothèses sur les besoins de cette élève : « Elle a besoin d'être valorisée tout le temps » (AC V1 22'56) « Ah oui ! ça elle a besoin » (A-C V2. 9'56), et agit en conséquences :

C1 : Et du coup tu t'y attendais à sa réaction ? PE : Oui, elle oui. C1 : Donc c'est pour ça que tu l'as regardé ? PE : Oui, oui. Je savais. (*Rires*) (AC V1 22'56)
Donc la j'y vais, je m'installe carrément voila pour lui dire « c'est bon là je suis avec toi », à ce moment là on est toute les deux, c'est bon. (A-C.V2.9'56)

[5] C= chercheuse. Code couleur bleu : l'une de nous parle.

Si tu savais déjà tout, est ce que tu viendrais à l'école ? […] Mais si tu savais déjà tout ? Tu t'ennuierais si tu savais déjà tout (*rires*), c'est pas grave de se tromper, d'accord ? Ça arrive hein… Même moi j'me trompe des fois. (VC.V3.4'13) ;

Ainsi, dans ses interactions avec l'élève A, l'enseignante s'appuie sur la relation qu'elles ont établie depuis l'année précédente, pour capter et interpréter des signaux corporels, et ajuster sa pratique, et les mots qu'elle emploie pour tenter de maintenir A connectée aux objectifs de séance, et rasséréner l'élève.

Ici, Mme B. s'avère être plus tolérante et patiente avec cette élève car par expérience elle connaît les réactions de celle-ci face à la frustration et au stress. Une relation de confiance semble être créée ce qui lui permet à l'enseignante de s'adapter à chacun des élèves. Pour autant cette connaissance des élèves ne s'avère pas avoir les mêmes impacts et effets selon les élèves.

En opposition, bien que l'enseignante nous ait présenté l'élève P comme ayant des comportements d'auto-dévalorisation, elle ne tient pas compte de cette hypothèse lorsqu'elle interprète les comportements de cet élève, lui imputant plutôt une certaine fainéantise : « grosse flemme » (A-C.V1.0'26) ; « vraiment la flemme » (A-C.V1.3'59) ; « juste la flemme » (A-C.V1.3'59 ; V2.20'53 x2 ; V2.23'24).

Ainsi, nous constatons une différence de perception entre observatrices et enseignante, ce qui nous amène à nous intéresser aux relations interindividuelles entre enseignante et élève.

III] Relations duelles enseignante/élève

III.1 Une posture enseignante rassurante

L'enseignante semble avoir à cœur d'adopter une posture rassurante, pour le groupe classe, comme nous l'avons vu plus haut, mais aussi pour ses individualités. Ceci est particulièrement visible à travers les remarques faites sur l'évaluation de vocabulaire que certains élèves doivent terminer. L'enseignante fait régulièrement référence à des situations d'entraînement similaires dans lesquelles les élèves étaient en réussite.

TEMPS	Vidéo de classe	Auto confrontation
Vidéo 1 1'20	PE : Tu sais chercher dans le dictionnaire. Tu l'as déjà fait plusieurs fois. On l'a vu plusieurs fois en classe. Et	PE : il l'a déjà fait euh il peut le refaire avec d'autres mots puisque de toute façon il sait le faire […] J'insiste souvent sur ce qu'ils savent déjà faire. … […] comme c'est du déjà vu normalement y a pas de soucis.
2'02	PE : tu avais réussi, donc y a pas de raison qu'aujourd'hui tu n'y arrives pas. Prends le temps de chercher, sans t'énerver, tu vas trouver. Courage.	PE : (Reprise de ses mots dans la vidéo) « tu avais réussi » *(rire)* PE : je lui dis de pas s'énerver parce que y en a, le fait que ce soit marqué « évaluation » sur le feuille ça les sur-stresse, donc du coup ils se mettent en ils sont en situation de euh, d'angoisse, alors qu'en fait c'est COMME d'habitude […] « t'énerves pas, c'est comme d'habitude quoi, tu sais le faire, tu l'as déjà fait ».

De plus, le fait de passer dans les rangs permet à l'enseignante de pouvoir adopter une hauteur et intonation de voix plus apaisantes, que lorsqu'elle doit s'adresser à tout le groupe. Ceci est complété par la posture corporelle adoptée par Mme B., qui s'assoie à côté de certains élèves, se plaçant sur un même niveau, et les accompagnant. Mme B. explicite ces postures dans l'auto-confrontation « j'y vais, je m'installe carrément voilà pour lui dire « c'est bon là je suis avec toi », à ce moment là on est toute les deux, c'est bon. » (A-C.V2.9'56). Cette posture a aussi été adoptée pour sécuriser un élève :

Parce que là une fois [...] qu'il a buté d'ssus si j'reste pas avec lui jusqu'à la fin il va m'rappeler jusqu'à ce que je vienne jusqu'à la fin pour être validé son truc en fait. Donc euh, donc je reste comme ça au moins (A-C.V2.26'28).

De plus, l'enseignante semble laisser une place à l'erreur, et verbalise plusieurs fois à ce sujet auprès des élèves, tant pour l'autoriser «[Je cherche] à lui faire comprendre que c'est pas grave de dire, de lever la main et de dire une bêtise. » (auto-confrontation, V3.4'13) que pour la dédramatiser en montrant que tout un chacun peut se tromper « celui là, moi aussi j'ai eu du mal j't'avoue. Je t'avoue que moi aussi là, il a fallu que je réfléchisse un peu avant » (vidéo de classe, v2.19'04). Mme B. explicite cela pour X «Donc là j'essaie vraiment de faire rationaliser la situation, "à ton avis est ce que c'est vraiment impossible ?" » (A-C V2 25'52). L'enseignante replace ainsi les élèves dans une atmosphère rassurante qui va leur permettre de se reconnecter à leurs capacités.

Mais si l'on se concentre sur les interactions des élèves avec l'enseignante, l'erreur n'est pas fréquente. Ceci peut-être causé par un sur-étayage de l'enseignant, ne laissant que peu d'espace aux tentatives.

III.2 Un sur-étayage ?

En effet le sur-étayage était présent lors de cette observation. Parfois conscient et justifié :

« Donc là, donc je reviens sur l'élève turcophone et elle je l'aide vraiment, vraiment (rires) à trouver le…. le mot qu'on cherche (*rires*) parce que si elle me rend sa feuille vide euh, c'est quand même synonyme d'échec, donc j'ai vraiment envie qu'elle trouve et…. […] j'ai vraiment envie qu'elle puisse réussir à mettre quelque chose sur sa feuille quoi ; donc c'est pour ça que je la pousse vraiment, que je lui donne plein d'indices par ce que… c'est vraiment frustrant je pense de rendre une feuille vide quoi. » (A-C.V2.17'13)

Mais parfois, ce sur-étayage est inconscient. Face à ces exemples avec l'élève A, l'enseignante a dit avoir des intentions opposées pendant l'auto-confrontation :

« Là, [je cherche à] lui montrer euh… qu'elle peut y arriver. Là, d'ailleurs jlui donne pas la réponse, jlaide à la trouver la réponse, mais jlui donne pas la réponse. […] Parc'qu'elle est capable de trouver toute seule de t'façon.

Souvent d'ailleurs quand jlui explique un truc après elle m'fais : « ah ben c'était facile ! » oui (rires haussement des épaules). »

Les locutions de l'enseignante prenaient le pas sur celles des élèves, même en relations duelles. Les questions posées par l'enseignante étant souvent fermées : « est ce que je peux faire ça ? » (x2) « ça jpe faire ou pas ? » « et ça ? » (x2) **«** bon ben la ça va dans des coins à chaque fois ? » « là aussi ? « (x3) (V2, 11'50). Elles induisaient donc, en retour, des réponses concises. Nous pouvons observer l'élève A ne répondre que par monosyllabe : « oui » (x8), « non » (x3) « lui / elle /c'est lui/eux » (x5). En outre, les questions orientaient parfois la réponse de l'interlocuteur : vidéos de classe « c'est la même chose que ça non ? » (V2.12'43) ; à un autre moment, l'enseignante insiste sur un point clé de l'exercice, répétant deux fois successivement « regarde bien comment est placée la bande noire dans la case. Elle est placée comment la bande noire dans la case ? » (V2. 15'12).

PE : « bon ben la ça va dans des coins à chaque fois ? ». **EA.** : « oui ». **PE** : « là aussi ? ». **EA.** : « euh… oui ». **PE** : « là aussi ? ». **EA.** : « oui ». **PE** : « là aussi ? ». **EA.** : « non pas au milieu ». **PE** : « et oui ! là regarde, là les bandes noires elles sont (*silence, l'enseignante dessine*) comme ça ». **EA.** : « ahhhhh ». PE : « tu les vois ? Elles passent à l'intérieur du carré sans aller dans les coins. Que moi j'veux que des carrés où ça touche les coins » (VC.V2.15'12).

A ce moment, l'enseignante, semble orienter les réponses, n'arrêtant de poser des questions que lorsqu'elle est satisfaite de la réponse, mais aussi donner en partie la réponse à l'élève, qui n'exprime sa compréhension qu'une fois l'exposé de son enseignante terminé « ah ! D'accord » (VC.V2.16'21). Ceci s'était aussi produit plus tôt, l'enseignante répondant à une erreur :

« ben non c'est pareil, c'est parce que là j'ai tout collé tous les 4 morceaux les morceaux mais celui là jpe le mettre là, ensuite celui là jle retourne jle mets là, ça marche aussi » (V2. 13'10).

Cependant, cet étayage n'était pas présent pour tous les élèves. Nous nous intéressons donc aux différentes relations élève/enseignant.

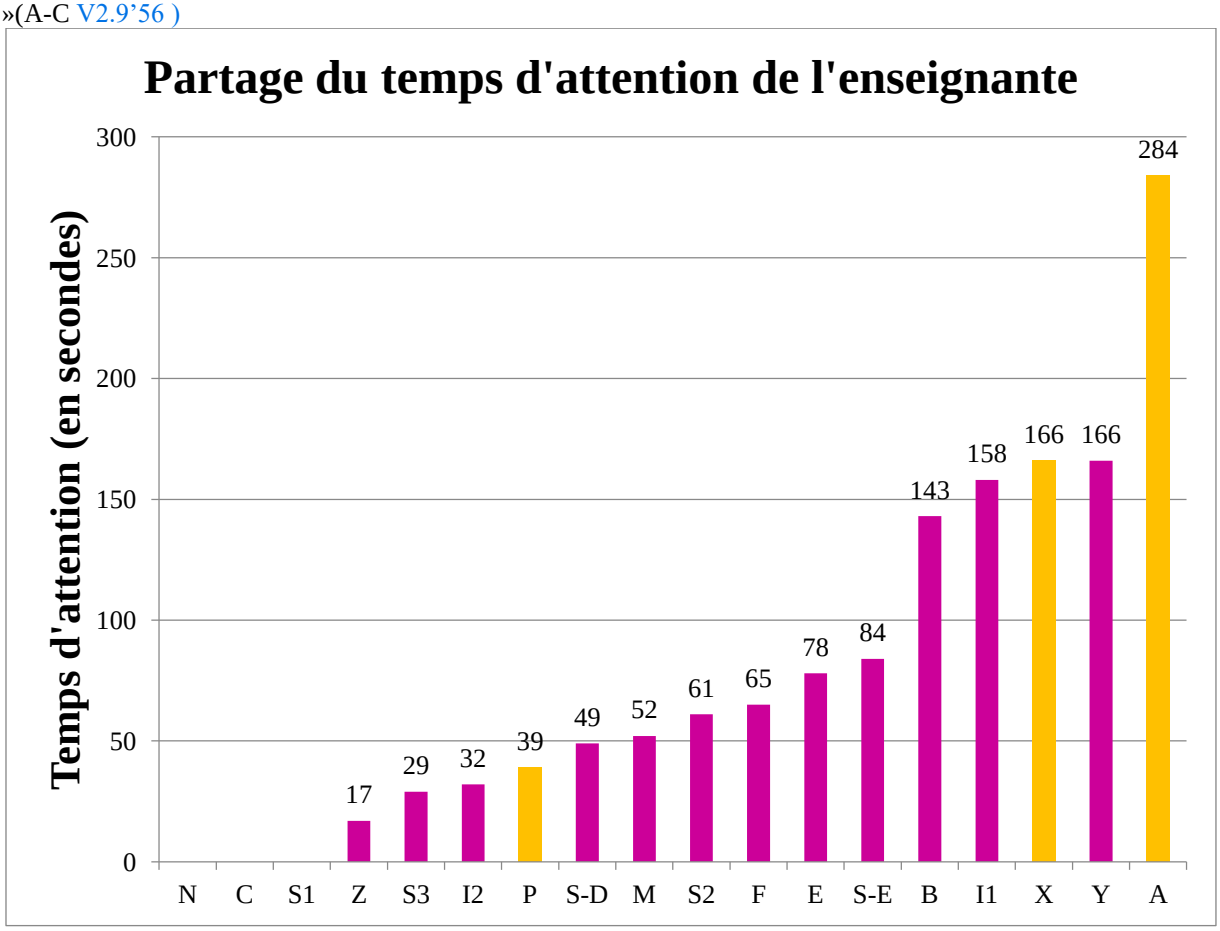
III.3 Une attitude différente en fonction des élèves

Outre la différenciation et l'étayage adapté, il nous a semblé percevoir une différence d'attitude de l'enseignant en fonction des élèves auxquels elle s'adresse. Nous pouvons, tout d'abord, quantifier le temps d'interaction entre l'enseignante et chaque élève.

Le graphique ci-après nous montre une grande disparité. Le manque d'interaction avec les élèves N et C est justifié par la présence d'une AVS pour N : « Devant j'interroge pas trop parce que y'a M qui est AVS de N mais qui…. qui gère aussi C […] donc je sais que là tous

les deux ils vont être pris en charge » (A-C.V1.27’27). Au contraire, l’importance du temps accordé à l’élève A est justifiée par la sensibilité de celle-ci :

Elle manifeste en plus vachement ses émotions, elle le dit des fois : ‘‘ oui mais aujourd’hui tu m’aimes pas ’’ jlui dit : ‘‘comment ça ? - ben j’ai levé la main tu m’as pas interrogé.’’[…] Donc la j’y vais, je m’installe carrément voila pour lui dire ‘‘c’est bon là je suis avec toi ’’, à ce moment là on est toute les deux, c’est bon. »(A-C V2.9’56)



Nous pouvons constater une disparité importante dans le partage du temps de l’enseignante. Parfois justifiée :

« Souvent je fais ça, souvent je l’ignore. Parce que… il manque en maturité et… le fait qu’i se débrouille tout seul euh, il gagne en autonomie je pense donc du coup j’essaie vraiment de faire en sorte qu’i se débrouille le plus possible tout seul. » (A-C. V2.5’51)

Parfois non perçue :

C : Là t’as vu qu’ils étaient bloqués à ce moment là ? » PE : « Euh… non, j’ai, j’ai pas spécialement remarqué un élève bloqué mais souvent ça arrive queeee, y a un élève il m’rende la feuille à la fin du truc euh, il a fait que la moitié, j’dis : ‘‘pourquoi t’as pas fait la suite ? - ben j’ai pas compris celle là’’. J’dis ‘‘mais tout le reste ?’’ (A-C V2.20’)

Et euh…, j’essaie quan’ème de regarder autour qui a fini qui fait quoi euh, (*rires*) ceux qui sont, en tout cas sous mon, sous ma vue, derrière là c’est vrai que je m’en occupe pas du coup. Comme ils font pas de bruit du coup, ça m’interpelle pas non plus donc euh. (A-C V2.11’50)

« Punaise ça fait un moment qui lève la main lui… » (A-C V2.5’51)

C : “Et est-ce que […] t’as l’impression de partager ton temps […] de la même façon à chaque fois qu’il y a maths, entre tous les élèves dans la différenciation ?” PE : “ Non y en a qui ont pas besoin de moi hein.” C : “ Euh mais les autres séances tu …” PE : “Ah, c’est à peu près pareil ouais”. (A-C V3, 4’13)

Ces résultats peuvent alors s’expliquer si l’on tient compte du fait que certains élèves de la classe s’auto-dévalorisent, et auraient donc plus besoin d’attention.

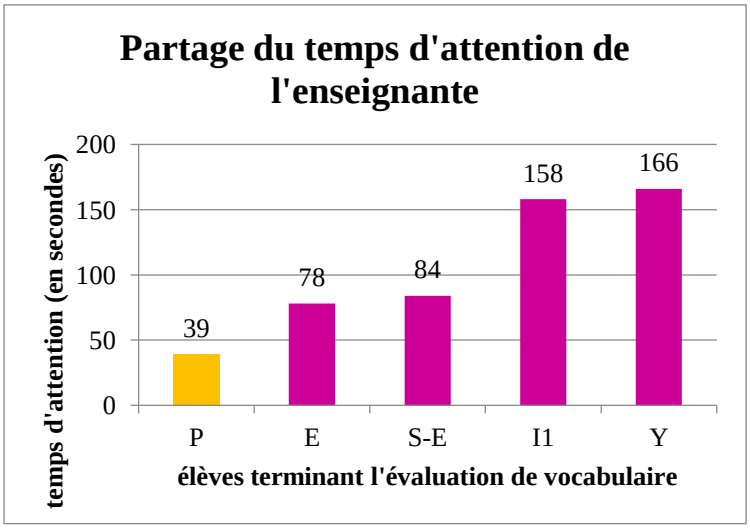
PE : “Des fois d’être euh en … euh voilà… ils se… hop ils se font le plus petit possible […] contrairement à d’autres qui euh, n’hésitent pas à lever la main euh pour intervenir […].” C2 : “Et toi par rapport ça comment euh… tu fais avec ces petits ?” PE : “Ben … je vais les voir… pendant justement euh, qu’i s… qu’ils sont en autonomie je passe les voir ‘‘est ce que ça va ?’’ euh voila, je leur demande toujours si ça va, (*rires)* […]et là en fonction de la réponse, euh, ou alors ‘‘ est ce que tu as besoin d’aideee ?’’ (A-C V1.15’17)

Cependant, notre hypothèse concernait la gestion concomitante de la classe et de ces élèves auto-dévalorisés. Or, l’enseignante était souvent dos au groupe classe lorsqu’elle était avec un élève, même lorsque cela durait assez longtemps pour qu’elle s’asseye. De plus, lorsque l’enseignante est interrogée sur les élèves n’osant pas demander de l’aide, sa réponse infirme l’attention particulière qu’elle disait leur porter plus haut.

C : Là t’as vu qu’ils étaient bloqués à ce moment là ? PE : Euh… non, j’ai, j’ai pas spécialement remarqué un élève bloqué mais souvent ça arrive queeee, y’a un élève il m’rende la feuille à la fin du truc euh, il a fait que la moitié (A-C.V1 20’)

Ainsi, comme nous l’avions supposé en formulant nos hypothèses, la gestion d’élèves se dévalorisant combinée à la gestion de classe s’avère difficile.

Il faut alors revenir à ce que l’enseignante nous a présenté hors caméra, avant la séance. Celle-ci nous présentait plusieurs élèves dans la classe comme ayant des comportements d’auto-dévalorisation : l’élève A et l’élève P (ajoutant rapidement que pour l’élève P c’était peut-être plus lié à de la « flemme »). L’enseignante avait ensuite pensé que l’élève X aussi pouvait s’auto-dévaloriser. Si l’on relit ce graphique à la lumière de ces informations, cet argument ne tient plus : l’élève A a plus de sept fois plus d’attention que l’élève P.



Cependant, ceci peut s’expliquer du fait que ces deux élèves n’étaient pas sur les mêmes exercices (l’entrainement au concours kangourou pour la première, et l’évaluation de vocabulaire pour le second).

Ce n’est pas le cas. De tous les élèves terminant l’évaluation, l’élève P est celui ayant reçu le moins d’attention de la part de l’enseignante (quatre fois moins d’attention reçue que l’élève Y).

Nous pouvons alors nous interroger sur les comportements qu'adoptent ces différents élèves, qui puissent inviter à plus ou moins d'attention. Selon les dires de la professeure, nous aurions tendance à penser qu'elle se dirigerait plus vers les élèves adoptant une posture scolaire, de travail. Cependant, lorsque l'on attire l'attention de Mme B. sur le comportement transgressif de l'élève A observé plus haut (le temps important passé à se promener dans la classe), celle-ci s'en amuse :

(*la vidéo de classe est arrêtée à un moment où l'élève A est debout)* C: "T'interprètes ça comment ? son attitude là ?" PE:"j'ai la flemme de faire donc en attendant j'fais un ptit tour, jme fais une ptite pause quoi. Plus comme ça que j'ai vraiment envie de me moucher" (rires). D'ailleurs tu vois avant d'se rasseoir elle est là euh…, voilà elle est, elle est pas parti se moucher, elle est partie faire un tour (A-C.V2.27'35).

Ayant remarqué que l'enseignante emploie le mot "flemme" jusqu'alors reservé à l'élève P, nous lui demandons de préciser cette interprétation. Mme B. la modifie alors, et cherche à justifier le comportement observé, ignorant son caractère récurrent :

C : ''Donc c'est de la flemme ?'' PE : ''Non, c'est p'tetre elle a besoin de faire une pause peut être aussi, mais fin, là elle est partie, elle s'est levée pour faire un tour pour moi là, elle s'est pas levée pour se moucher.'' C : ''Elle l'a dja fait euh, 10 minutes avant…'' PE : ''Ouais, voilà"(A-C.V2.27'35).

L'enseignante semble excuser la dispersion de l'élève A.

Si l'on inspecte aussi les prises de parole de cette même élève, nous pouvons constater que seulement 3/9 concernent l'activité scolaire : parmi les six prises de paroles « parasites » elle demande deux fois non successives à aller aux toilettes (sans que cela ne semble urgent), et une fois à changer de place. L'enseignante a aussi noté ce comportement d'"appel non justifié", de demande d'attention :

« y'a des fois elle demande de l'aideee… "haaaaaan" (*mime et imite A demandant de l'aide)* avec sa tête comme ça là, la grimace. Là je sais que quand elle fait la grimace dja je sais que c'est du fake (*rires*), concrètement je sais qu'c'est dla.., je sais que c'est de la comédie, dès qu'elle fait ça "aaa" voilà.» (A-C.V2.11'50).

Se pose alors la question de l'affinité qui peut exister, ou non, entre enseignant et élève. Nous nous sommes donc intéressées aux expressions utilisées par l'enseignante pour décrire ou expliquer les comportements des élèves A, X et P.

Description de l'élève X : « c'est vraiment un bébé … quand même. Ben déjà il a un an de re… 'fin un an d'avance » (A-C.V2.5'51). Ce lapsus nous paraît révélateur de la conception que Mme B. a de X, non pas un élève précoce, mais en retard, semblant "ralentir" le groupe...

En ce qui concerne l'élève P, l'enseignante lui impute beaucoup de motifs, ou intentions, négatifs : le champ lexical de la flemme relevé plus haut (en 2.1) ; « il avait vraiment abusé » (A-C.V1.0'26) ; « comédie » (A-C.V2.20'53 x2)

En opposition, les points forts de l'élève A ressortent beaucoup dans le discours de l'enseignante :

« Elle est vachement bonne en français et tout machin » (auto-confrontation V2.15’12)
« D’ailleurs en français elle est sans cesse comme ça (mime le bras levé) parce qu’elle est super bonne en français donc euh […] Là c’est, là elle lève pas beaucoup la main par rapport à d’habitude » (A-C.V3.4’13)
« elle est très scolaire elle a toujours envie de faire tout bien» (A-C.V1.11’22)

En parallèle, nous pouvons aussi relever d’une part les termes employés par Mme B. pour décrire son comportement par rapport à ces élèves :

envers P	envers A
« [mettre] la pression » (V1.0’26) ; « Je le fais sortir parce que je sais que là sinon c’est moi qui vaaaais… […] Pour pas me défouler sur lui, je préfère qu’i sorte (*rires*) » (V2.23’24)	« l’aider » (x 3 : A-C V2.9’56 ; V2.16’21), « besoin d’aide » (A-C.V2.11’50), « voulu vraiment bien faire » (A-C.V2.16’21), «j’veille» (A-C.V2.11’50) « j’essaie vraiment» (A-C.V2.13’10) « Ah oui! Je pars pas tant qu’elle a pas compris (*rires*). » (A-C.V2.17’)

D’autre part, notons les émotions que l’enseignante dit éprouver face à ces élèves :

envers P	envers A
« vraiment énervée » (V1.0’26) ; « moi je veux plus le voir » « il m’a énervée » (V2.23’24) ; « j’ai envie de l’étrangler » (V1.20’53) ; « ça m’a saoulée » (V2.20’53) ; « là ça se voit à ma tête, là je suis gonflée » (V2.23’24)	« Ben je suis contente d’aller l’aider. »(A-C V2.9’56)

Notre hypothèse semble alors se vérifier : l’attitude de l’enseignante, et le temps d’attention qu’elle accorde à chacun d’eux apparaît en corrélation avec la bienveillance qu’elle a pour chacun. Mme B. semble presque en avoir conscience, car elle éprouve le besoin de justifier le comportement de l’élève P: « Et il est pareil avec S [*binôme enseignante sur la classe*] hein, t’inquiète pas » (A-C.V2.20’53).

Discussion

I] Dans quelles mesures le climat scolaire favoriserait le développement de la confiance des élèves en leurs propres capacités?

L'Education Nationale a établi sept facteurs agissant sur le climat scolaire dont la qualité de vie au sein de l'école, qui vise l'organisation de l'espace et du temps. Dans la même idée, la Revue Education et Formations (2015), affirme que le changement d'emploi du temps peut être perturbateur pour les enfants, ce que l'enseignante a supposé brièvement lors de l'auto-confrontation. D'autre part, le guide "agir sur le climat scolaire" (2013) précise, que l'organisation spatiale de la classe contribue à la création d'un environnement serein et propice aux apprentissages. Le choix de l'installation des tables, du bureau de l'enseignant, des affichages favorise certaines formes de pédagogies. Dans la classe observée, le bureau de l'enseignante est au fond de la classe, ce qui laisse supposer que l'enseignante est plus souvent en mouvement dans la classe qu'assise à cet endroit. Les tables sont alignées par trois les unes derrières les autres, les élèves face au tableau. Cette disposition, s'adapte plutôt à un cours magistral (enseignement frontal), et invite à un schéma de communication "en étoile" : les élèves passent exclusivement par le médiateur enseignant pour communiquer des apprentissages. Ceci peut être une façon de garder plus facilement le calme et l'attention du groupe classe. Seulement dans l'optique du climat scolaire l'Éducation Nationale recommande une organisation de classe encourageant l'apprentissage collaboratif et l'engagement des élèves dans les enseignements. Quant à l'affichage, il contribue aussi à la participation des élèves à la vie de la classe, cependant il nous a paru pauvre. Le guide précité indique l'importance d'afficher les travaux de chaque élève pour qu'il se sente reconnu, investi et donc valorisé par leur lieu de classe. Afin de renforcer la reconnaissance de chaque élève en tant qu'individu, faisant partie d'un même ensemble (le groupe classe), l'exposition aux murs de leurs travaux, permettant de souder le sentiment d'appartenance, pourrait être une idée à exploiter.

I.1 Des élèves acteurs

De plus, l'investissement des élèves dans la vie de la classe est fondamental. Ceci passe par l'établissement en commun des règles de vie (ce qui est le cas dans la classe observée), qui favorise le sentiment d'appartenance à un groupe. Madame B nous a confié avoir impliqué les élèves dans les règles de classe pour les rendre auteurs de leur cadre. De plus, le sentiment de sécurité que peuvent éprouver les élèves à l'école n'est possible que si ce

cadre est clair et constant. Enfin, l'espace scolaire doit offrir un cadre contenant, particulièrement lors du temps d'évaluation qui participe à la construction du sentiment de compétence de l'élève (Gaisne, 2014).

I.2 La pratique enseignante

Par ailleurs, Thiebaud (2005), apparente la notion de climat scolaire à "la qualité de vie et de communication perçue au sein de l'école" et parle même de "sentiments partagés par les acteurs de l'établissement". Afsa (2015), évoque dans son article : "Où fait-il bon enseigner ?" le lien entre le climat scolaire et le bien-être individuel de l'enseignant. Mme B. nous a semblé souriante, dynamique et bien insérée dans la sphère scolaire, tant avec ses collègues (échanges amicaux), qu'auprès des élèves (relation de complicité pré-citée). Durant l'autoconfrontation elle apparaissait satisfaite de voir que les élèves étaient calmes. L'engagement de la professeure participe au climat scolaire, et s'accroît par les bénéfices qu'elle perçoit de sa pratique.

En ce qui concerne la didactique, Gaisne (2014), évoque le principe d'éducabilité des actes qui détermine la construction de situations, où l'élève va pouvoir réussir et se sentir valorisé. Selon elle, c'est dans ces dispositions que l'élève va prendre conscience de ses capacités, augmenter sa motivation et son sentiment de compétence. Ainsi, le format concours peut être vecteur de stress chez les élèves et entacher leur réussite. Leloup (2014), démontre que la présentation détaillée de l'activité peut être une stratégie satisfaisante. Madame B. par cet entraînement en conditions identiques au concours semble vouloir les familiariser avec ce format, pour éviter tout stress le jour venu. En outre, lors du séminaire " Agir en faveur du climat scolaire" Leloup (2014), explique l'importance de l'intimité de la relation pédagogique, qui permet une meilleure adaptation des comportements des élèves et surtout un ajustement des pratiques de différenciation. Le regard positif et bienveillant de l'enseignante va permettre aux élèves de dépasser les difficultés et oser prendre des risques, ce qui renforcera leur estime de soi (Gaisne, 2014). L'essence de la séance étant un éntrainement, les élèves peuvent se confronter à l'enjeu de cet exercice sans qu'il n'y ait de répercutions notables. De plus se met à leur disposition en circulant dans les rangs (différenciation, adaptation de sa posture pour favoriser un climat favorable aux apprentissages). Dans une étude faites sur le bien-être à l'école (PISA 2015), l'OCDE confirme que l'anxiété a un effet négatif sur les résultats, ce que l'organisme lie directement aux pratiques enseignantes et non pas à la fréquence des évaluations. PISA démontre que le ressenti chez les élèves d'avoir des rapports négatifs avec leurs enseignants constitue l'un des principaux obstacles à leur

sentiment d'appartenance à l'école. De ce fait, il est préconisé un travail autour de la formation des enseignants sur des méthodes fondées sur l'observation, l'écoute et la communication interculturelle afin de pouvoir prendre mieux en compte les besoins individuels de leurs élèves. Le travail d'équipe devrait être renforcé selon l'OCDE afin d'optimiser les pistes de réflexion autour du renforcement du sentiment d'appartenance des élèves à la communauté scolaire. Une possibilité serait de proposer des animations pédagogiques au sein de l'école, pour toute l'équipe éducative, ou bien d'y consacrer des journées de décharge "REP+" si l'école est dans un tel regroupement. Ceci permettrait aux enseignant d'avoir accès à ces connaissances, mais aussi de pouvoir en discuter avec leurs collègues, d'envisager des solutions concrètes, et surtout cohérentes sur l'école, auxquelles toute l'équipe pédagogique adhérerait. L'ensemble de ces éléments participent au climat scolaire, qui selon Alcorta (2008) "est un élément d'étayage qui influe sur la vie et l'investissement psychique des élèves".

II] Comment repérer et qualifier des comportements comme révélateurs de la dévalorisation ?

Mme B. expliquait beaucoup de ses agirs enseignant par l'argument "je les connais", sans parvenir à nous en dire plus. Nous nous intéressons donc à cibler les indicateurs de dévalorisation des élèves. Selon les chercheurs Tesser, Pilkington et McIntosh (cités par Leyrit, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2011), chaque individu cherche à avoir une bonne estime de soi. Les élèves utilisent des stratégies afin de protéger leur estime de soi mise à l'épreuve à l'école (Famose et Bertsch 2009; Martinot 2008; Leyrit, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2011).

II.1 L'évitement

Mais ces tactiques peuvent être auto-handicapantes et favoriser le désengagement scolaire (Leyrit, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2011). Elles sont des défenses inconscientes : l'élève crée un obstacle à sa performance en anticipation de la survenance d'un possible échec. Et pourtant, comme nous l'avons vu plus haut[6], se sentir capable d'effectuer une tâche (sentiment d'auto efficacité) est aussi important que d'avoir réellement les compétences nécessaires. Selon ce raisonnement, si la performance est faible, les compétences propres de

[6] Partie téhorique II. 3 L'élève face aux apprentissages; sentiment de compétence et incompétence

l'élève ne seront pas mises en cause, le fautif est l'obstacle créé. Dans le cas inverse, l'élève sera perçu comme très performant, l'estime de soi reste préservée. Il existe plusieurs formes d'expression de ces stratégies, selon Covington (1992) la procrastination en est une. Elle semble être observe chez P. qui retarde l'évaluation de vocabulaire que les autres élèves ont terminée le matin même.

L'élève P est décrit par l'enseignante comme s'auto-dévalorisant. Cet élève est calme, discret et pourrait presque passer inaperçu dans le groupe classe. Nous percevons pourtant une certaine sensibilité et fragilité chez cet élève. Madame B. est agacée car il n'a pas fini son évaluation et elle interprète les comportements de P comme témoignant d'une grande fainéantise. Les recherches de l'équipe Bucheton-Soulé (2009), mentionnent une posture de refus : l'élève refuse de se conformer à ce qui est demandé. Cette posture est considérée comme un indicateur de dévalorisation à prendre très au sérieux car renvoie fréquemment à des problèmes identitaires et pycho-affectifs. Durant la séance, nous observons que P adopte une posture de travail malgré des moments de déconcentration lorsque la professeure parle au groupe (étant placé à l'avant de la classe). Madame B. ne perçoit pas ces attitudes, et ne semble pas chercher à comprendre une éventuelle raison à son retard. Ce qui nous interroge sur la raison de cette situation : est-ce vraiment de la part de l'élève P un manque de volonté? ou l'expression d'un mal être tel, qu'il n'ose pas demander de l'aide ?

Aux vues la littérature précitée, il s'avère que la posture de l'élève A. tout au long de la séance montre des comportements assimilables à une stratégie auto-handicapante. Alcorta (2008), désigne comme indicateur de la dévalorisation la diminution des efforts. La récurrence de cette attitude peut avoir de lourdes conséquences: résultats faibles, accumulation de lacunes, ressentis négatifs de l'expérience scolaire, risque majoré de performances futures faibles. Le comportement de l'élève A nous est qualifié par l'enseignante comme étant très "scolaire". L'équipe Bucheton-Soulé (2009) définit cette posture comme la volonté de l'élève à satisfaire l'enseignant et répondre à la norme scolaire. Cependant nous observons que l'élève A se lève beaucoup : à de nombreuses reprises pour aller chercher un mouchoir, pour ramasser un taille crayon, parce que sa table bouge etc. A la moindre occasion elle se désintéresse de la tâche demandée. Durant la séance elle sollicite plusieurs fois Madame B., qui va venir s'asseoir à côté d'elle pour l'aider. Mais, une fois l'enseignante partie elle n'est que rarement dans une posture de travail. Puis, lors de la correction nous constatons qu'elle n'a pas répondu aux questions hormis celle faites avec Madame B..

De plus, l'élève A, ne demande à corriger que les questions pour lesquelles elle est certaine d'avoir la bonne réponse. Cette démarche est traduite par par Covington (1992) comme une technique de protection de l'estime de soi : ne pas paraître "bête" devant la classe. Selon Alcorta (2008), le but recherché ici est la performance (fondée essentiellement sur la valorisation de soi), qui induit une forme de compétition et comparaison sociale. L'auteur classe ce but comme "plus à risque"sur le plan de la dévalorisation surtout en cas de situation d'échec. Car, l'objectif ici est d'obtenir des jugements favorables sur sa personne et sa compétence.

Alcorta (2008) détermine les buts d'évitements. Elle les distingue des buts d'apprentissages (volonté d'apprendre et maîtriser un savoir nouveau) et de performances (précités) par le manque d'engagement dans les tâches scolaires. Lors de l'entretien, l'enseignante explique que c'est la récurrence de ce comportement et, qu'elle "sait" traduire un manque de volonté qui la dérange beaucoup. Alcorta (2008) rappelle, que le parcours scolaire d'un élève n'est pas marqué par un déterminisme à "l'amotivation", mais comme pouvant être l'élément déclencheur de mécanismes de défense face aux normes scolaires, qui déstabilisent l'élève au plan psycho affectif. D'ailleurs, lors d'interactions avec la professeure l'élève ne parle pas, répond par un hochement de la tête, et finit par sangloter. Le risque ici, c'est que l'élève P. s'approprie l'évitement comme une source de motivation et qu'il le pérennise dans ce schéma.

II.2 Le désengagement

Seulement, un degré supplémentaire peut être franchi si l'élève, se « désidentifie » des normes scolaires devenues menaçantes pour son estime de soi, et redéfinit ses propres critères identitaires avec des normes anti scolaires : " avoir une mauvaise note devient un critère de réussite sociale", voire antisociales (Tajfel et Turner, 1986) ; l'éloignant ainsi de la réussite. Un élève qui adopte cette stratégie auto-handicapante s'efforce de convaincre l'entourage qu'il n'est pas à la hauteur, en induisant des "sentiments de résignation" (Rollet 2007).

Ces deux élèves se retrouvent dans une autre conduite auto-handicapante nommé par Alcorta (2008) : " le désengagement", se désintéressant d'une matière ou d'un domaine. l'élève considère que cette matière ne fait plus sens dans son développement et donc, ne voit plus la l'intérêt de s'investir. L'estime de soi reste épargnée mais souvent s'accompagne d'une baisse de résultat pouvant mener éventuellement à l'absentéisme (Alcorta 2008). D'après Peck et Kaplan (1994), c'est un cercle vicieux : l'échec diminue l'estime de soi, qui

accentue la dévalorisation, entraîne une baisse de la motivation et engendre un nouvel échec. Alcorta (2008) ajoute que même si l'élève produit réellement des efforts, mais qu'il n'a pas le résultat escompté rapidement il pourrait se convaincre de ne pas être intelligent.

III] Quel est l'impact d'un échec sur l'estime de soi des élèves ?

L'ensemble de nos recherches nous ont amenées des éléments de réponses aux hypothèses de départ. Mais surtout nous ont conduit à ouvrir nos perspectives réflexives sur des points que nous n'avions pas relevé a priori. Tout d'abord, nous nous sommes interrogées sur le statut de l'erreur. Mme B. y portait beaucoup d'importance dans son discours, mais nous ne l'avons pas beaucoup observé dans la séance menée.

III.1 Le statut de l'erreur

« Tout le monde commence par faire des erreurs, et un peintre qui ne comprendrait pas les erreurs qu'il fait ne pourrait jamais les corriger » affirmait Léonard de Vinci. Pourtant, l'erreur n'est pas toujours bien accueillie dans les classes. Le comportement de l'élève A, ne souhaitant répondre que lorsqu'elle est certaine de la validité de sa réponse en est un exemple clair. Plus que souhaiter ne pas se tromper, cette élève semble avoir une véritable peur de la faute. Cette peur peut aussi être traduite par l'attitude de fuite que semble mettre en place l'élève P. Favre (2015) explique ce comportement par la logique suivante : « le plus sûr moyen de ne plus faire d'erreur est d'éviter les situations d'apprentissage ». Ces deux élèves ne sont pas les seuls dans cette situation. En effet, les différentes enquêtes PISA depuis une dizaine d'années révèlent que les élèves français ont laissé un nombre important de questions sans réponses. Ce malgré le fait qu'une réponse inexacte a la même incidence qu'une absence de réponse. Ces comportements traduisant une certaine crainte des réponses erronées sont plus nombreux en France que dans la majorité des pays de l'OCDE. La phobie des fautes semble alors être un phénomène national. Cependant, l'erreur est incontournable. Bachelard (1938) affirme, en outre « l'esprit […] se constitue sur un ensemble d'erreurs rectifiées ». Ainsi, l'erreur est essentielle à la construction de la pensée, et aux apprentissages. Elle peut alors être un outil, une base pour construire de nouvelles connaissances qui ont du sens.

III.2 Agir pour laisser sa place à l'erreur dans la classe

Tarpinian (2011) considère que faire une place à l'erreur dans une classe permet de «passer d'une pédagogie intimidante à une pédagogie stimulante et sécurisante ». Normaliser

l'erreur, et la valoriser pour ce qu'elle est : un levier vers la connaissance, permettrait aux élèves de sortir de cette situation de crainte, et d'entrer dans les apprentissages plus sereinement. De plus, la peur de l'erreur semble « inhiber la liberté d'explorer » (Favre, 2015). Si l'élève n'a plus peur de l'erreur, il sera plus enclin à tester différentes méthodes, à découvrir, essayer et tâtonner. Un cadre reconnaissant les erreurs permettrait donc plus de stimulations aux élèves.

Favre (2015) affirme « L'erreur n'est pas une faute, c'est une information !». En effet, les erreurs des élèves permettent aux enseignants de mieux adapter leur pédagogie, et les savoirs mis à disposition des élèves. A ces fins, il apparait qu'en premier lieu, l'enseignant puisse repérer les sources d'erreurs. Ceci implique une observation fine des élèves, ainsi qu'un retour sur sa propre pratique. En effet, selon Giordan (1998), les erreurs émergent souvent d'une incompréhension de consigne (formulation, termes employés…), d'une incompréhension de la situation (implicites, trop éloignée de la réalité des élèves…), ou d'un mauvais décodage des règles du contrat scolaire. L'enseignant doit alors être particulièrement vigilant à la formulation et la clarté de ses consignes, et à la vérification de la compréhension auprès des élèves. Pour cela, faire reformuler la consigne à un élève s'avère efficace.

En outre, Attali (cité par Tarpinian 2011) déclare « Quand on aura compris dans ce pays qu'on apprend en se trompant, on reconstruira l'école différemment ». Cette reconstruction de l'école passe par une réflexion sur différents procédés ancrés dans l'école française actuelle. Tout d'abord le format noté des évaluations (souvent sommatives) et les classements (type concours, ce qui est préparé dans la classe de Mme B. lors de l'observation) relient l'erreur à quelque chose de mauvais. Les termes de « une mauvaise note » sont communément employés, un raccourci simple en fait conclure « erreur = mal ». Pour prendre le contre-pied de cette conception de l'erreur, il faudrait alors repenser le système d'évaluation, pour que celles-ci soient formatives. Celles-ci permettent à l'enseignant comme à l'élève d'exploiter les résultats qu'elle apporte. Tarpinian (2011) considère que les outils de ces évaluations permettraient de « favorise[r] la confiance de l'enfant dans ses capacités, [d']exerce[r] son auto-jugement et le libère[r], lui et sa famille, de la hantise des notes et des classements ». Ainsi, outre permettre plus d'erreurs et d'expérimentation, selon l'auteur, ce changement de modalité d'évaluation favoriserait une meilleure confiance en eux des apprenants.

D'autre part, Favre (2015) remarque que les enseignants eux-mêmes ont tendance à percevoir négativement leurs erreurs. Ce phénomène aurait des répercutions sur les élèves. L'auteur parle d'une nécessité d'

« apprendre à décontaminer l'erreur de la faute, afin qu[e les enseignants] ne transmettent plus aux élèves le sentiment que faire des erreurs, c'est comme faire le mal et être un "mauvais élève" voire inconsciemment une mauvaise personne... »

Il faudrait donc avant toute chose « soigner » l'enseignant pour pouvoir obtenir une classe saine.

Enfin, selon Héber-Suffrin (2004), favoriser les dialogues et les interactions permettaient à l'erreur d'émerger plus rapidement : plus les élèves parlent, plus ils font part de ce qu'ils comprennent. Il serait alors plus aisé pour les enseignants de repérer les erreurs de raisonnements ou les incompréhensions, et ainsi y remédier. Ce qui confirme l'hypothèse énoncée plus haut, stipulant l'utilité de faire reformuler la consigne aux élèves. Or, dans la classe de Mme B. nous avons constaté que malgré la possibilité d'échanger accordée aux élèves, la classe était très calme. Les élèves ne semblaient pas interagir entre eux par rapport à l'activité proposée. Est-ce lié au format concours ou est-ce plus sous-jacent, lié au dispositif et au cadre de la classe ?

III.3 Posture enseignante de contrôle

Nous avons vu plus haut que le modèle de communication de cette classe était « en étoile ». Tous les échanges collectifs étaient médiés par Mme B.. Ce modèle, en plus de la disposition de classe (frontale), laisse penser que l'importance est axée sur la validation ou l'invalidation des réponses lors des interactions. Ceci est complété par l'occupation de l'espace de parole par l'enseignante. Après avoir étudié le statut de l'erreur, et en lien avec la monopolisation de la parole enseignante, nous en venons donc à nous intéresser à l'impact de la posture de contrôle enseignante.

En effet, Mme B. semble avoir pour priorité l'avancement de l'exercice. Ses actions font écho à la posture de contrôle, décrite par Bucheton et Soulé (2009) :

« l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves. […] atmosphère relativement tendue »

Cette tension dans l'atmosphère de classe est palpable, notamment mise en évidence par le peu d'interaction entre les élèves. Les auteurs précités parlent de parole « confisquée » aux élèves. Jorro (2013), décrit ce phénomène :

« Une relation duelle enseignant-élève freine, voire interdit les interactions entre pairs. Les temps de réflexion entre élèves sont rares tant l'emprise de la parole enseignante est importante. Les médiations par les pairs constituent des leviers inexploités par les enseignants. »

Ainsi, le « calme » de la classe dans une situation autorisant la co-construction peut alors s'expliquer à la lumière de cette hypothèse. Les élèves, trop habitués au contrôle de la parole par l'enseignante, ne verraient plus l'utilité des interactions entre pairs.

Outre un empêchement de la co-construction des savoirs au sein de la classe, nous pouvons nous interroger sur les impacts au point de vue personnel d'un sur-étayage. Que ressent un élève face à l'enseignant qui fait à sa place ? Est-il dans une position de lâcher prise, se détachant de l'activité scolaire ? Ou au contraire, considère-t-il que l'enseignant ne l'estime pas assez capable pour réussir seul ? Cette posture de contrôle et le sur-étayage de l'enseignant pourraient alors induire l'effet inverse de celui escompté, entrainant l'enfant dans une dévalorisation de ses capacités, voir de son estime.

IV] La revalorisation de l'estime des élèves à travers la pratique enseignante est elle influencée par des aspects inconscient des personnalités en jeu ?

Lors de l'analyse des données un élément imprévu est apparu, qui soulève une nouvelle réflexion : le lien entre accompagnement des élèves se dévalorisant et lien affectif avec l'enseignante.

Après la confrontation de nos recherches avec la littérature il apparaît que les élèves A et P partagent des comportements assimilables à de l'auto-dévalorisation. Cependant, nous avons constaté des agissements contrastés de la part de l'enseignante (ayant pourtant repéré ces deux élèves comme s'auto-dévalorisant). Nous nous interrogeons donc sur l'origine de cette dissimilitude. Au delàs de la notion de différenciation pédagogique, la question de la nature de la relation pédagogique instaurée entre élève et enseignante, nous semble être intéressante.

L'hypothèse du transfert et contre transfert théorisée par Freud (1912) s'est alors présentée. Le psychanalyste décrit le transfert comme : "la projection de l'ensemble des sentiments positifs et négatifs ressentis par le patient à l'égard de l'analyste, en transposition d'une relation ancienne". Pour Filloux (1989), le transfert favorise aussi l'adaptation sociale. Glover, (cité par Filloux, 1989) parle de "phénomène universel". Ces auteurs s'accordent sur la dimension inconsciente de ce procédé chez le sujet. Filloux (1989), traduit le transfert

comme un “essai” de manipuler l'autre. Le contre-transfert représente l’effet inverse, quand c’est le thérapeute qui se reconnait, et s’identifie au patient. Pour Freud, transfert et contre-transfert ne sont pas recherchés dans la sphère pédagogique, (car ce n’est pas l’objectif de l’enseignement), mais apparaît de fait dans toutes relations humaines. Selon Filloux (1989), l'élève provoque l'enseignant, afin de le conduire à réagir d'une certaine façon : soit dans le but d’accaparer son affection, soit pour le “posséder exclusivement”(qu’il soit privilégié), soit au contraire dans l’intention d’exprimer une révolte brutale contre la figure autoritaire. Nous retrouvons clairement l’attitude de l’élève A dans ces deux premières options. Ses nombreuses et fréquentes interpellations de l’enseignante, semblent témoigner d’une volonté d’accaparer l’attention de Mme B., et ses expressions faciales prononcées, semblent destinées à provoquer l’attendrissement. L’auteur explique la présence du transfert dans la relation pédagogique :

Instaurer un transfert et un contre-transfert renvoie à la nécessité d'une alliance narcissique entre l'élève et l'enseignante, là où la (nécessaire) position d'influence affective du pédagogue n'est pas instaurée par l'effet même de la situation scolaire.

Les statuts de l’enseignant et de l’élève ne suffiraient donc pas à créer une une influence affective. Celle-ci serait fondée sur les personnalités, égos, et affects des protagonistes. En effet, Mme B. est particulièrement réceptive à ces signaux envoyés par l’élève A. Elle y répond, les anticipe même, créant un contact visuel, sollicitant l’élève. Ceci ajouté aux nombreux points positifs qu’elle énonce à propos de cette élève, tranchant avec les descriptions de ses pairs nous évoque un contre-transfert.

Transfert et contre-transfert sont néanmoins difficilement identifiables et maîtrisables, car ils induisent des résonnances inconscientes et la mise en place de limites au désir de l'autre « en coupant court » à la recherche de seduction (Filloux 1989).

Ce type de transfert peut constituer un danger pour le développement affectif et intellectuel de l'élève. En effet, celui-ci serait alors bloqué dans une posture scolaire, cherchant à satisfaire l’enseignant, délaissant les intérêts des situations scolaires. La dépendance affective peut être reconnue, mais être contrée et non cultivée au risque que l'élève ne soit plus “qu’objet”. Filloux (1989) explique que le pédagogue peut être tenté d'induire une relation transférentielle (inconsciente) privilégiée avec un élève. L’enseignant chercherait alors à se projeter sur cet élève afin de mieux le comprendre et ainsi pouvoir l’aider. Par ailleurs, ce lien révèle combien la subjectivité de l'enfant (son désir d'identification, la faiblesse de son estime de soi) peut faire appel chez l'adulte à un désir

d'emprise mais aussi de culpabilité qu'il peut tenter de masquer derrière l'efficacité pédagogique.

Nous pouvons alors nous interroger sur un éventuel transfert entre Mme de B. et l'élève A. L'élève A se voit particulière aux yeux de l'enseignante, venant ainsi revaloriser son estime (bonne élève aimée par la maîtresse). De son côté, Madame B. se trouve elle aussi valorisée par la posture exemplaire que l'élève A s'efforce d'adopter pour la satisfaire, et qui vient conforter sa propre estime professionnelle: l'enseignante se trouve en situation de réussite, parvenant à faire apprendre cette élève.

Conclusion

Ce mémoire a émergé d'un questionnement autour de l'estime de soi dans le champ pédagogique : Dans quelles mesures l'enseignant peut-il asseoir et protéger l'estime de soi de l'élève et le remobiliser dans ses apprentissages, tout en gérant le groupe classe ?

L'estime de soi, au centre de cette problématique, est impliquée dans de nombreuses situations de la vie de l'enfant. Nous ne nous sommes centrées que sur le contexte scolaire, dans lequel les indicateurs de l'estime de soi sont difficilement détectables de manière objective. En effet, ceux-ci relèvent des sphères émotionnelle et personnelle de l'individu, variant en fonction de la personnalité. Cependant, au sein de l'école il est possible d'agir à plusieurs niveaux afin de les guider vers des apprentissages sereins.

En premier lieu, assurer un cadre scolaire sécurisant favorise le développement de la confiance des élèves en leurs propres capacités. Le climat scolaire est un facteur important, il inclut : l'établissement scolaire et la disposition de la classe. Le premier doit être un lieu accueillant, et rassurant permettant à l'élève d'y trouver sa place. Quand à la disposition de la classe, elle comprend son aménagement et ses affichages, qui doivent être pensés de façon à créer un environnement propice aux apprentissages. Les élèves doivent se sentir investis dans cet espace de vie commun. Leur engagement est indispensable, les enseignements doivent être construits pour susciter chez eux la curiosité nécessaire à l'acquisition des connaissances.

Nous nous sommes ensuite intéressées aux comportements révélateurs d'une auto-dévalorisation. Notre observation s'est portée sur deux élèves lors d'une séance de mathématiques. Le recueil instantané de résultat ne nous permet pas d'aborder l'ensemble des conduites sur la durée ni sur leurs évolution, mais a permis d'interroger certains mécanismes mis en jeu par les élèves et leurs conséquences scolaires. Une méthode longitudinale permettrait de mieux cerner les élèves, et approfondir davantage les stratégies qu'ils emploient. Nous avions supposé que la valorisation des élèves en amont des difficultés permettrait que celles-ci soient mieux vécues, mais les données collectées n'ont pas permis de répondre à cette hypothèse. Cependant, les comportements de dévalorisation ont fait écho aux attitues enseignantes pour faire face. Nous avons repéré au cours de la séance observée l'adoption une posture rassurante par l'enseignante, qui se rend disponible auprès des élèves lors de la mise en activité. Nous avons ensuite rapproché le statut de l'erreur de la

construction de l’estime des élèves. Ceci parait particulièrement intéressant au regard de la phobie des erreurs des élèves français.

Par ailleurs, cette observation nous a amenées à réfléchir autour du lien enseignant-élève. Celui-ci peut relever des dimensions affectives inconscientes et a un impact qui semble certain dans le domaine pédagogique.

Bibliographie

André, C. (2002), L'estime de soi au quotidien, *Sciences Humaine, N°131*

André, C. (2005), *L'estime de soi, Recherche en soins infirmiers*, n° 82, ARSI, Paris.

Alcorta M., (2008), Les caractéristiques psychologiques des élèves : la face cachée de l'école, *Le Journal des psychologues*, n° 260, p. 64-67.

Bachelard, G., La Formation de l'esprit scientifique Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Éditions Vrin 1938. (ISBN 2-7116-1150-7)

Bakhtine, M. (1979) *Esthétique de la création verbales*, Paris, Gallimard.

Bandura, A. (1986) Social Fondations of Thought and Action : A social Cognitive Theory. Englewood Cliffs NJ : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997) Perceived self-efficacy : the exercise of Control. New-york : W.H. Freeman and Company.

Boekholt, M., des Ligneris, J. (2003), Le narcissisme chez l'enfant : modalités normales et pathologiques, *Psychologie clinique et projective*, n° 9,(p. 95-116).

Boiron, V. (2004) *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relecture d'albums et de reprises narratives dialoguées*, Paris V.

Boisvert, M. (2001) *Engagement parental, perceptions de compétence et motivation scolaire: comparaison d'enfants de troisième et cinquième année du primaire.* These de doctorat université du Québec, Montréal, Canada.

Bouffard, T. Boisvert, M. et Vezeau, C. (2003), Illusion of incompetence and school functionning among elementary school children, *Learning and individual difference, 14,31-46.*

Bouffard, T., & Couture, N., (2003), Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies, 29,* 19-38.

Bouffard, T., et Vezeau, C. (1998) The development of the self system and self regulation amoug primary school children. In M. Ferrari & R.J. Sternberg (Eds) *self awarness : it's nature and developpement.* New-York : Gilford.

Bouffard T. Vézeau, C. Choinard, R. Marcotte, G. (2006), L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie* n°155 (p9-20).

Bruner, J. (1987), *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*, Paris : presses Universitaires de France (2é éd.).

Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A.Largier, M. (2004), Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation, *Repères*, 30, Paris, INRP.

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

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. Harvard Educational Review, p 201-237

Department of Education California (1990,) Toward a state of self-esteem. Sacramento, CA, Bureau of Publications, California State Department of Education, Box 271.

Chabanne J.-C., Bucheton D., Bernié J.-P.(2001), *Écrits et oraux réflexifs, parler et écrire pour penser et pour apprendre*, Paris, PUF.

Covington, M.V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. New York, Cambridge University Press.

Damasio, A. R. (1994). L'erreur de Descartes : la raison des émotions. Paris : Odile Jacob. Damasio, A. R. (2003). Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions. Paris : Odile Jacob.

Delvolvé N. (2005), *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires,* Hachette Education, Paris.

Dorsaz, J.-F. (2002), « Regard d'un psychologue sur l'estime de soi et des autres », in *Résonnances, menseuel de l'Ecole valaisanne, N°3.*

Faivre, J., Frasson, C. et al. (2004). Gestion émotionnelle dans les systèmes tuteurs intelligents. (pp.73-80), TICE 2002, Lyon 13-15 novembre 2002 [30/04/2003].

Famose, J.-P., Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.

Filloux J., (1989), Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, volume 87, .pp. 59-75.

Favre (2015). *Cessons de démotiver les élèves.* Paris : Dunod p.95

Filloux Janine, (1989).Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique, *Revue française de pédagogie*, volume 87, pp. 59-75;

Freud S. (1912), La dynamique du transfert, *La technique psychanalytique*, trad. fr. A. Berman, Paris, PUF, 1953 ; *OCF.P*, XI, 1998 ; *GW*, VII.

Gaha M., Dubois D., Nkambou Roger, (2007). "Proposition d'un traitement émotionnel pour un STI "conscient"". *Revue STICEF*, vol 14

Gaisne S. (2014), *L'estime de soi en question,* Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Éducation Nationale (FNAREN). En ligne : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/qualite-de-vie-a-lecole/ressourceId/lestime-de-soi-en-questions.html

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin

Golse B, « Réflexions sur l'œuvre de Serge Lebovici », *La psychiatrie de l'enfant*, 1/2001 (Vol. 44), p. 5-25.

Héber-Suffrin, C. (2004). *Echanger des savoirs à l'école. Abécédaire pout l'action et la réflexion*. Lyon : Chroniques sociales

Jendoubi, Y. (2002), « L'estime de soi et l'école », in *Résonnances, menseuel de l'Ecole valaisanne, N°3.*

Jorro, A. (2013) L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite, *Revue française de linguistique appliquée (Vol.XVIII),* p.107-116.

Laporte, D., Sévigny, L. (1998), *Comment développer l'estime de soi de nos enfants ? Guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 6 à 12 ans*. Montréal : Eds de l'Hôpital Sainte-Justine.

Leblanc, S. (2009), L'auto confrontation pour accéder aux aspects implicites: analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail, Banques de données didactiques.

Lebovici, S., Soulé, M., (1970), *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, France, PUF, Paris.

Lévesque, A. (2000), Guide de survie par l'estime de soi, Apprendre à être bon pour soi, Saint-Hubert (Québec) : Editions Un monde différent

Leyrit A, Oubrayrie-Roussel N, Prêteur Y., « L'auto-handicap chez les adolescents: Analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école » (2011), *L'orientation scolaire et professionnelle* 40/2. En ligne http://osp.revues.org/3085.

Martinot, D., (2004). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczek, D. Martinot (Éd.), Le défi éducatif: des situations pour réussir (pp.83-116). Paris: Armand Colin.

Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T.C. (1996). If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.

Pekrun, R. (2006) The control-value theory of achievement emotions : Assumptions, corollaries, and implications for eductional. *Psychology Review*, 18, p 315-341.

Pelletier, L. Alaoui, D. (2016) "Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance", *Questions Vives*, N° 25.
Postle, G. (1993)., Putting the heart back into learning. In: Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (Eds.), Using Experience for Learning, SRHE & Open University Press, Buckingham, p. 33-45.
Prêteur, Y. (2002), ''Développement de l'estime de soi et réussite scolaire'', in *Résonnances, menseuel de l'Ecole valaisanne, N°3.*
Rollet B., 2007, Ceux qui sont forts en évitement d'efforts, *Cahiers pédagogiques*, vol 429-430.
Sedikides, C. Gaertner, L. & Vevea, J.L. (2005) Pancultural self-enhancement reloaded : A meta-analytic reply to Heine (2005). *Journal of personality and Social Psychology*, 89, p 539-551.
Shelton, C. (2000), Portraits in emotional awareness. *Educational Leadership*, p 330 –332.
Stolorow, R. D. (1975). Toward a Functional Definition of Narcissism. International Journal of Psychoanalysis, 56, p 179-185
Tarpinian, A. (dir) (2011) Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles… Propositions 7-8-9, Lyon : Chroniques sociales
Tièche Christinat, C., Angelucci, V., et Liechti, L., (2016) « La diversité des approches comme levier pour favoriser l'accrochage. Étude d'un dispositif pour élèves en rupture », *Questions Vives*, N° 25.
Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. Y Lenoir (Ed), Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques . Les *Dossiers des sciences de l''Education* n°14, p47-60
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Zafrany, S. (2014), *Maltraitance, délinquance et troubles du développement cognitif : leurs liens avec des carences de la réflexion éthique et des interactions familiales et sociales,* Lyon. p.87

Bulletins officiels et études

Etude PISA 2015 (Volume III): le bien-être des élèves, Résultats publiés par l'OCDE le 19 avril 2017.
Ministère de l'éducation nationale (2015) programmes d'enseignement du cycle 2 de (p.54)
Ministère de l'éducation nationale (2013) référentiel de compétences du professeur des écoles
Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013) "Guide sur le climat scolaire et médiation par les pairs à l'école primaire". En ligne : http://eduscol.education.fr
Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2015). "Le climat scolaire", *Education et formations* n°88-89. En ligne http://www.education.gouv.fr/cid96049/climat-scolaire-et-bien-etre-a-l-ecole.html

Articles consultés en ligne

Leloup, M-H., (2014), "pédagogie et coopération : les stratégies pédagogiques pour un climat serein". En ligne : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/formation-1supersup-degre-retour-sur-le-seminaire-agir-en-faveur-dun-climat-scolaire-se.html
Thiebaud, M., (2005), Climat scolaire, [En ligne] Paris, [consulté le 20 novembre 2016] Disponible sur le Web : http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf

Annexe 1: Verbatim de la séance de classe observée en parallèle avec l'auto confrontation

PE : Professeure des écoles

E(+ initiale) : élève

C : chercheuse

Vidéo 1

Temps	Vidéo de classe	Auto confrontation
0'26	*(Les élèves entrent dans la classe et s'installent)* PE : Donc on peut dire bonjour (si c'est pas fait) Classe : Bonjour C1et C2 : Bonjour PE : Donc vous étiez prévenus, vous l'saviez : on être filmés c't'arès-midi. Les petites fiches d'orthographe, qu'elles soient terminées ou non, vous écrivez votre prénom, et A tu la ramasses Les élèves qui n'ont pas terminé l'évaluation de vocabulaire, vous la terminez MAINTENANT E ?: ? PE : Vocabulaire, l'évaluation.	PE : Euh, concernant l'évalu de vocabulaire, je leur ai mis la pression, mais parce que franchement on y a passé la matinée, et y en a certains … fin… je sais que c'est pas question qu'ils y arrivent pas, c'est question que grosse flemme quoi, donc c'est pour ça que là… je sui obli…, j'y reviens plusieurs fois sur cette évaluation, notamment avec p, où à la fin il pleure (rire gêné) mais vraiment euh, fin là j'étais euh j'étais j'étais vraiment énervée, et je voulais lui faire comprendre que là c'était vrai… fin il avait vraiment abusé euh de pas avoir fini alors qu'il a laaaargement les capacités euh de le faire et qu'en classe on l'a fait des MILLIONS de fois, tout ce genre d'exercices, avec les mêmes mots en plus des fois, donc c'est pour ça que là j'ai insisté sur ça (rires).
1'20	PE : *(répond à un élève : Z)* PE : Z. C'est pas moi qui vais les trouver à ta place. Tu sais chercher dans le dictionnaire. Tu l'as déjà fait plusieurs fois. On l'a vu plusieurs fois en classe. Et	PE : Donc là je reviens justement, je lui dis ça tu sais le faire, on l'a fait plusieurs fois en classe euh donc voilà je reviens sur le fait que il l'a déjà fait euh il peut le refaire avec d'autres mots puisque de toute façon il sait le faire, il l'a déjà fait. Donc là voilà, j'insiste souvent sur ce qu'ils savent déjà faire. … C'est pas un truc nouveau, c'est pas d'un inconnu, j'insiste vraiment sur le fait que comme c'est du déjà vu normalement y a pas de soucis. … Parce qu'effectivement le « j'y arrive pas » alors que tu as déjà réussi 50 fois en classe en (geste des guillemets) « non évaluation » euh voilà.
2'02	PE : tu avais réussi, donc y a pas de raison qu'aujourd'hui tu n'y arrives pas. Prends le temps de chercher, sans t'énerver, tu vas trouver. Courage.	PE : (Reprise de ses mots dans la vidéo) « tu avais réussi » *(rire)* PE : Alors là je lui dis de pas s'énerver parce que y en a, le fait que ce soit marqué « évaluation » sur le feuille ça les sur-stresse, donc du coup ils se mettent en ils sont en situation de euh, d'angoisse, alors qu'en fait c'est COMME d'habitude quoi, donc ça je reviens aussi là-dessus sur le fait que « t'énerves pas, c'est comme d'habitude quoi, tu sais le faire, tu l'as déjà fait ». C1 : Donc tu t'attendais à ce que, à qu'ils se bloquent ?

		PE : Oui, oui oui. Y en a je sais que euh je leur donne des évaluations sans le leur dire. Et ça passe vachement mieux que euh, que quand y a marqué « évaluation. Voilà
2'56	*PE ramasse les dictionnaires, Passage dans les rangs, réponses individuelles à des questions*	*PE rit du regard à la caméra d'un élève*
3'21	PE *(au groupe classe)* : Si y a des élèves qui font l'évaluation et qui veulent aller dans une autre classe pour pas être dérangé par le bruit, c'est possible.	PE : Donc là je leur dit ça parce que je sais qu'y en a qui ont du mal à se concentrer euh par exemple Y ce matin il était déjà parti la faire dans une autre classe, pace que dès qu'y a un bruit autour y se retourne euh (mime en même temps), et il arrive pas à faire autre chose que ce que font les autres au même moment. Donc du coup c'est pour ça que je leur propose aussi des fois de pouvoir aller ailleurs pour euh, parce qu'y en a qui ont du mal à se concentrer tout simplement.
3'59	PE *(aux élèves visés)* : Tu veux rester Y ? Z ? … Si je vois que t'y arrives pas jte l'ressortirai comme ça… P ?... *(regard insistant sur P)* TOI, il faut juste que tu t'actives, pace que depuis t't'à l'heure tu fais pas grand-chose. Donc là euh	PE : Alors là donc là j'y reviens une première fois *(rires)* parce que je sais qu'il a VRAIMENT c'est juste, lui c'est juste vraiment la flemme, et à chaque fois il fait ça, et par exemple euh quand je lui dis ben tu finiras pendant la récréation là d'un coup il accélère et il fait tout juste. Et donc là je savais qu'en fait il avait juste la flemme et… ça commençait à monter là *(rires)*
4'49	PE *(aux élèves visés)* : S. Tu veux rester ou tu veux sortir ? Ben non, dans une autre classe pour être euh, pour pas être dérangé par ce qu'on fait. Oui ? donc prends tes affaires et le dictionnaire, tu vas chez madame C. tu lui demandes si tu peux faire ton évaluation ici parce que tu l'avais pas finie. T'ends j'vais t'faire un mot pacque sinon elle va t'disputer. Elle va croire qu't'es puni. I tu l'accompagnes steuplé.	PE : De là en fait je le sécurise en lui disant t'inquiètes pas tu vas là-bas mais c'est légitime parce que, euh en général quand on envoie un autre élève dans une autre classe, souvent il prend une euh il reprend une décharge, c'est que si on l'envoie ailleurs c'est que vraiment on est énervé, donc souvent les collègues elles *(rires)* elles en remettent une couche. Non là voilà, c'était vraiment pour justifier le fait que voilà, c'est pour t'aider toi, c'est pas parce que, c'est pas une sanction quoi. Voilà. C2 : Le fait de l'envoyer dans une autre classe, il va se mettre au travail… PE : Ouais C 2 : il va se mettre au travail, c'est sur, il va pas être déconcentré… PE : hmm, voilà, parce que c'est pas ses copains, et souvent j'envoie chez les plus grands justement, chez les CM2 parce que du coup euh ils sont euh, ils se sentent pas euh en confiance pour faire les malins, parce que justement ils sont avec des plus grands donc euh voilà.
5'45	PE : T'as fini ton évaluation I ? EI : Non PE : Ah, tu restes.	PE : Donc là par exemple lui aussi il a mis un grand grand temps à la finir l'évaluation donc je lui ai dit « t'as fini ? » y m'dit « nan » et lui je le dispute pas vraiment, comparé à P, parce que lui je sais il est lent, il prend son temps pour tout, et surtout je sais que si je le dispute y va s'braquer et là ça sra fini. Et… même s'il a les mêmes, même s'il est capable, je préfère le euh plus,

		prendre plus des pincettes avec lui parce que je sais que lui il est plus sensible là-dessus, que lui *(pointe P)* c'est vraiment une flemme. C1 : Comment tu le sais ? PE : Parce que je les connais. Bon lui par exemple je l'ai eu l'année dernière, et pius jle,euh depuis le début de l'année quand même on apprend un peu quand même à les connaitre, donc du coup… C1 : Et tu le vois à quoi du coup que lui il est plus sensible et l'autre c'est plus… PE : Parce que y a pleins d'exemples, y a pleins de situations où euh, par exemple il va se vexer si euh un élève lui fait (souffle), il va le prendre personnellement… fin il est très sensible dans sa relation avec les autres et dans les critiques, il prend tout très mal, donc euh, pour pas le braquer, j'essaye vraiment de…(geste de vague avec la main) mais bon des fois je suis obligée de le secouer quand même, ça arrive hein. Mais là je voulais pas le braquer parceque euh je sais qu'sinon y en a pour un moment après derrière. C2 : Et chez P ce qui te préoccupe le plus, à ce moment là … C'est qu'il la finisse pas ? c'est quoi ? PE : Ce qui me préoccupe c'est qu'il fasse semblant de faire depuis : ce matin ! (*rires*) voilà (*rires*) Parce que Y il est très lent dans tout ce qu'y fait donc c'est… ça me paraissait normal qu'il ait pas fini, que lui c'est pas normal qu'il ait, qu'il ait pas fini
7'48	*(P.E. écrit le mot, des élèves lèvent le doigt)* PE : Qu'est ce qu'y a? Il va y aller tout seul hein, vous inquiétez pas. A tu ranges ta table. E. T'as fini l'évaluation ou pas ? EE : non PE : Tu veux sortir ou pas ? [non]	PE : Donc elle pareil (pointe l'écran) je la stresse pas trop parce que djà elle est turcophone, et qu'en plus c'est une évaluation de vocabulaire donc pour elle ça demande beaucoup… ça demande plus de travail qu'à P qui parle couramment français depuis sa naissance quoi. Donc euh je la stresse pas trop si elle a pas fini parce que chez elle ça parle pas du tout français euh, donc comme c'est une éval de vocabulaire, euh là euh, jpeux pas lui dmander la même chose que c'que j'demande aux autres quoi.
8'33	*PE Différencie avec un élève* *Gère l'élève qui devait aller dans une autre classe, dans laquelle l'enseignante n'était pas en classe*	*(PE explicite sa démarche de différenciation en vocabulaire avec un élève)*
9'32		*PE explicite ce qui la préoccupe à ce moment de la séance (temps, mise en route…)*PE : J'pense aussi le fait qu'on fasse ça un mardi après-midi alors que normalement le mardi après-midi on fait les inclusions CLIS avec éducation morale et civique, y en a ça, certains ça les a perturbés aussi. Donc là j'étais surtout sur : essayer de garder le climat et essayer de, d'accélérer un petit peu. C'est ça qui me

		préoccupait à ce moment.
10’38	PE : Qu’est ce que c’est ? *Présentation de l’activité de mathématiques prévue : l’entrainement du concours Kangourou. Rappel de l’objectif : « s’entrainer avant le vrai concours ».*	PE : J’pense que le fait qu’on fasse des entrainements ça les sécurise aussi euh, par rapport euh, si je leur avais directement balancé le *(rires)* le concours, donc en fait on a fait plusieurs entraînements et aussi on s’est entrainé à remplir la fiche comme je le précise après par ce que c’est com..fin…, pour le prénom je sais pas si vous avez déjà vu mais *(rires)* c’est toute une grille et comme c’est lu par un ordinateur il faut que ce soit vraiment très précis et je leur précise aussi la date ex., fin… la du coup j’ai pas la date exacte mais… par ce que ça les sécurise de savoir dans le temps d’avoir des repères …donc voila…
11’22	PE : Oui PE : Alors comme je l’ai déjà expliqué ya 26 questions… *PE rappelle les modalités de notation du concours Kangourou.*	*(PE et C1 vont arrêter la vidéo en même temps) (Rires)* C1 : Vas-y du coup … PE : Donc là pareil ça les inquiète parce qu’on va jamais jusqu’à la question 26 donc là ça l’inquiétait de savoir est ce qu’on va être noté jusqu’à la question 26 donc ça pareil je le répète à chaque fois vous inquiétez pas nous on est noté que sur les 16 premières voila ça je le répète à chaque fois par ce que y’en a que ça, ça angoisse de pas réussir de faire jusqu’à la fin mais voila, je leur reprécise que c’est normal (rires) que nous euh, on fait pas euh, la suite quoi C2 : Et ça comment tu sais que justement ça les… ça crée ça … ? PE : Ben elle est très angoissée par exemple elle, elle est très angoissée donc tu vois si elle pose la question c’est pas le c’est pas un hasard. Par exemple ça ne serait pas elle qui poserait la question tu vois Sonia euh, elle s’angoisse de rien elle est capable de faire jusqu’à la 26 de cocher au hasard « oui ben ouf » voila..(lève les bras en l’air pour mimer) que Sarah elle, elle est très scolaire elle a toujours envie de faire tout bien euh, donc là ça l’inquiète de pas réussir à faire tout donc voila c’est normal comme ils me posaient plusieurs fois la question euh, sur les séances précédentes euh.. C1 : Et du coup tu t’y attendais ? PE : Oui je m’y attendais et euh en plus donc y’a Nilo donc qui n’était pas là qui est entre les deux premiers élèves en fait donc Nilo qui est euh surdoué donc du coup y’a des moments où il vient pas où fait autres choses par ce que du coup euh ce qu’on lui fait la ça lui … fin ... il s’ennuie quoi… et en fait lui à chaque fois qu’on fait un entrainement kangourou lui il va jusqu’à la 26, (*souffle*) et ça aussi ça les…, ça les perturbe, « oui mais Nilo tu lui corriges jusqu’à la 26 », oui par ce que lui il a réussi à le faire mais vous c’est normal que vous n’y arrivez… fin voila mais comme on a déjà eu ce genre de euh, conversation c’est pour ça que je

		reprécisait *(Interruption d'une collègue)* C1 : Et du coup comment tu te sentais par rapport à ça ? par rapport à ces questions de doute là? PE : Ça me... ça me… ça m'énerve pas fin … voila, je sais que qui on euh, qui ont euh, besoin de…d'être rassurés la dessus justement donc euh, ça… c'est des enfants quoi (rires) faut leur répéter 156 fois les choses donc euh, chui pas inquiète là dessus (*rires*) C1 : Par rapport à leurs angoisses, ça t'inquiète pas du coup? PE : Non, sur ça non ça ne m'inquiète pas, non par ce que euh justement, fin … je veux dire c'est de la bonne angoisse de vouloir réussir c'est quan'ème euh… positif quoi
13'46	PE : Puisque les autres questions qui sont après ça concernent les CM1 et les CM2. Evidemment si tu arrives à faire 17, 18, 19, tu as le droit de les faire hein bien sûr. Mais nous on sera noté que sur 16, et parremp'e si y a égalité entre deux élèves, éh béh y rgarderont si vous avez réussi à faire d'autres, pour partager, pour vous départager. Ouais ?	PE : Donc là le fait que je leur précise qu'ils ont le droit d'aller plus loin ben… ça veut dire que… euh… je pense qu'il y en a qui peuvent y aller plus loin, donc du coup voila je… je leur ferme pas la porte non on s'arrête à 16 et je pense que c'est important pour eux de savoir que eux aussi ils peuvent y arriver quoi. Voila c'est pareil quand je précise que des fois on trouve plus facile la 10 que la 5 alors qu'elles sont censées être dans l'ordre de difficultés voila pour que... euh ils s'adaptent à chacun par ce qu'il y a… y'a des questions pour euh pour certains ça va être hyper logique et pour d'autre pas du tout et inversement pour les questions donc voila je reprécise queeee si ils arrivent à aller plus loin mais foncer quoi ! tu peux le faire! , voila.
14' 36	PE : Tiens C. tu distribues un chacun ? Hop. Je passerai vous aider, bien sûr. Et ensuite on fera une correction collective	PE : Je passerai vous aider bien sur, ça pareil euh voila, c'est euh: «p.. pas de panique, je vais venir » euh voila et …. Je pense que c'est important. C1 : Pourquoi ? PE : Euh… par ce qu'y en a qui se euh… quand ils sont dans la masse, ils se sentent pas euh … comment… ils ont peur que je les oublie parce que justement on est beaucoup, voila.
15'17	*(P.E. distribue les feuilles en même temps que EC.)* PE (Devant une table) : Jolie coiffure K	C2 : Juste revenir sur que'quchose, euh … escuse moi …qu'est ce qui, qu'est ce qui te fait euh, dire que… quand dans la masse là qui se sentent pas euh … qui pensent qu'on les oublie, c'est quels éléments qui t'amènent à dire ça ? PE : Par exemple euh, X euh… souvent il vient à la fin, par exemple quand on part en récré il vient me voir toute seule pour me poser des questions, qu'il aurait pu poser pendant la séance « oui tout à l'heure quand t'a dit ça naninana… » et j'dis ben ça faut…, c'est mieux de le

		demander. En plus, y'a peut être des élèves qui se posent la même question que toi euh… ça pourrait du coup servir à plusieurs ; et il m'a dit « j'ai honte » donc en fait voila le fait des fois d'être euh en… euh voila… il se… hop ils se font le plus petit possible par ce que ça les arrange bien et voila contrairement à d'autres qui euh, n'hésitent pas à lever la main euh pour intervenir même des fois sans lever la main à tout bout de champs (*rires*), donc euh voila . C2 : Et toi par rapport ça comment euh… tu fais avec ces petits ? PE : Ben … je vais les voir… pendant justement euh, qui s… qu'ils sont en autonomie je passe les voir « est ce que ça va ? »euh voila, je leur demande toujours si ça va, (*rires*) « est-ce que ça va ? » et là en fonction de la réponse, euh, ou alors « est ce que tu as besoin d'aideee ? » euh, voila. Je sais lesquels vont me demander spontanément de l'aide et je sais lesquels ne vont pas oser le faire. Maintenant, que je les connais.
17'13	*EV faisant l'évaluation de vocabulaire lève le doigt. PE se rapproche de son bureau pour l'interroger* : PE : Alors, souviens toi : un mot qui veut dire la même chose pour ces trois définitions. Alors : pour demander la météo, on peut aussi demander quel hmhm fait-il. EV : *(réponse inaudible)* PE : Hmmmh *(moue insatisfaite)* C'est aussi un synonyme de durée, durée on chercher combien ça dure (geste d'écartement avec les bras). C'est quoi ça *(à un autre élèves à côté qui lève le doigt)* chh lui dis pas EV : (tentative inaudible) PE : Hmm non. Quand ça dure on dit combien deee… EV : Temps PE : Voilà *(repart)* *(répond à une autre question sur l'évaluation)* PE : Larynx : L.A.R.Y. ok ?	PE : Donc là, donc je reviens sur l'élève turcophone et elle je l'aide vraiment, vraiment (rires) à trouver le…. le mot qu'on cherche (*rires*) parce que si elle me rend sa feuille vide euh, c'est quand même synonyme d'échec, donc j'ai vraiment envie qu'elle trouve et…. étant donné que voila c'est des mots qu'elle utilise à part en classe, parce que même en récréation les élèves turcophones restent quasiment qu'entre eux et donc voila. Voila j'ai vraiment envie qu'elle puisse réussir à mettre quelque chose sur sa feuille quoi ; donc c'est pour ça que je la pousse vraiment, que je lui donne plein d'indices par ce que… c'est vraiment frustrant je pense de rendre une feuille vide quoi.
18'36	PE : Alors, on y va. Souvenez vous, le Kangourou, on perd des points si on répond faux, par contre on ne perd ni on ne gagne de point si on répond pas.	C1 : Qu'est ce qui te préoccupe là quand…, dans cette passation de consigne ? PE : Euh, par ce que des fois y'en a euh…, qui vont par

	D'accord ? donc si on ne sait pas, il vaut mieux passer à la suite, essayer d'aller jusqu'à la 16, d'en faire le maximum, et si, on a le temps, revenir ensuite sur celles pour lesquelles nous avons bloqué.	exemple butter sur une question et ils vont perdre ¼ d'heure sans me demander d'aide et ils vont rester ¼ d'heure sur le même truc donc ils perdent un temps fou. Alors que la stratégie c'est voila euh, c'est pas vraiment ben tu restes 2minutes dessus puis tu passes à la suite puis tu reviendras après, parce que souvent en plus de revenir ça nous aide, et ça je le répète souvent parce que euh…, des fois ils perdent vachement de temps à chercher un truc qui les angoisse alors qu'ils auraient pu faire les 10 suivantes quoi, voila. C1 : C'est qui soient efficaces ? PE : Voila c'est ça. C2 : Par rapport à ou tu es placée là, dans la classe, à ce moment là ? PE : Oui. C2 : Com…, pourquoi à cet endroit là ? pour.. PE : Parce que la… euh, je donne une consigne à tout le monde et donc faut que je sois visible par tous les élèves C2 : D'accord, le fait que tu sois plus à droite y'a pas de… PE : Ben la en fait y'a la table de Y, donc je vais moins souvent à gauche parce qu'en plus, en plus il rattrape son évaluation lui, donc il fait autre chose. Donc c'est vrai que des fois je me mets de ce côté parce que surtout quand j'ai envie que lui il m'écoute (rires) je me mets près de lui car je sais que là il va m'écouter et donc là je me mets plutôt de ce coté parce que lui il est occupé à faire autre chose et que… voila. *(interruption de collègues)*
20'23	PE : D'accord ? Elles sont toujours dans l'ordre de facilité. Mais y s'peut qu'des fois qu'on ait mal compris la 5 et qu'on ait mieux compris la 10. C'est possible. Même si elles sont classées par difficulté, ça s'peut que des fois nous on y arrive mieux à faire les questions numéro 10, 11, 12 que les questions du début. C'est possible. D'accord ?	PE : Voila donc là c'est ce que je leur disais : vous inquiétez pas euh, même si elles sont rangées dans l'ordre de facilité si vous arrivez mieux à faire la 10 que la 5, ben c'est possible c'est pas euh, c'est pas bizarre ça se peut quoi, voila. Parce qu'il y en a qui se, qui sont des fois angoissés de pas être nor…fin…normaux ou fin… voila. Ça ils l'expriment beaucoup dans les situations de débat par exemple en éducation morale et civique « oui, mais moi euh, pourquoi euh ? » j'dis ben tu as le droit de faire comme…, ben voila… « mais voila j'aime pas le rose alors que je suis une fille » ben c'est pas grave t'a le droit fin voila, pas être dans la norme ça les angoisse, ça les stresse. C2 : Donc la tu cherches à faire quoi exactement ? PE : Je cherche à préciser que c'est pas grave si « normalement » (mime les guillemets) c'est plus facile de la 1 jusqu'à la 10 alors que eux ils trouvent la 10 plus

		facile que la 5, c'est pas grave, vous êtes pas….euh, (mime geste de classement de haut en bas) voila.
21'24	PE : Vous sortez vos cahier de brouillons. (A lève le doigt) PE : A ? EA : Maitresse euh kangourou jme souviens plus, tu m'avais dit, tu nous avais dit que le kangourou on resterait dans la classe ou dans une autre ? PE : Dans la classe oui EA : Ah… -	PE : Là je vous avoue que quand elle pose cette question je sais pas si ça la stresse de devoir être dans une autre salle, ou dans un autre lieu. (mimiques du visage étonné, perplexe) Mais j'avoue que j'y avais pas pensé, voila. Et donc je lui dis : « oui ça sera dans la classe » après je pense que mettre dans la classe dans un environnement connu avec leurs affaires, je pense que du coup c'est rassurant quand même. Mais je savais pas si ça l'angoissais ou si c'était juste par curiosité là, j'avoue je saurais pas vous dire… C1 : Et ce que tu te disais à ce moment là ? PE : Oui. Je me suis demandé pourquoi elle posait la question C1 : D'accord. PE : Parce qu'en plus j'ai jamais parlé de euh, d'aller ailleurs, fin j'ai pas du tout évoqué l'idée donc euh… la je sais pas d'où ça vient, je vous avoue. Donc je réponds juste simplement : « non, non on sera dans la classe, normal « *onomatopée* », voila (sourire).
22'56	PE : Pourquoi on prend le cahier de brouillon ? euh X ? EX : Pour si on … une question, on essaye de faire euh le schéma. PE : Oui, biensur. Le brouillon vous y avez droit pour faire tooooooout c'que vous voulez dessus : des schémas, des calculs, tout ce que vous voulez. Alors que sur la feuille y a pas beaucoup d'place pour faire des schémas, ni de faire des calculs. D'accord ? Donc tous les calculs, tous les schémas que vous voulez, sur le cahier de brouillon, et sur la feuille on s'occupe seulement d'entourer la réponse qu'on pense être la bonne. On va faire les deux premières questions ensemble. Le reste, vous le faites in-di-vi-duell'ment. Vous avez le droit de chuchoter avec votre voisin si vous n'avez pas compris une question. *(EA lève le doigt)* PE : Je dis bien chuchoter ! Si t'as pas de voisin c'est pas grave A.. Tu vas être capable de le faire toute seule. Je pense. OK ?	PE : (Rires) là en fait je voyais sur sa tête qu'elle était déjà comme ça (imitation de l'expression du visage de A) donc euh voila je la… désangoisse (sourire) « t'inquiète, je sais que t'es capable de le faire» (mime le signe d'apaisement de la main gauche). Elle a besoin d'être valorisée tout le temps, par exemple si elle fait un dessin faut lui dire que c'est beau sinon elle se met à pleurer. Si tu lui dis juste merci, euh… voila. Elle te dit : « mais il te plait pas? » alors que toi c'est juste que tu n'as pas le temps de lui expliquer que son dessin il est magnifique, voila. Euh, donc la je voyais à sa tête elle était déjà comme ça (imite l'expression de Soraya)(rires). Donc je lui dis : « non t'inquiète » euh, voila. C'est pour ça que là j'interviens en disant ça : « tu es capable de le faire, tu peux faire toute seule ». Et le fait qu'on fasse deux questions ensemble voila, c'est pour les lancer dans l'activité et… parce que des fois ils ont du mal à se lancer juste. Donc là le fait que ce soit lancé par euh …. C1 : Et du coup tu t'y attendais à sa réaction ? PE : Oui, elle oui. C1 : Donc c'est pour ça que tu l'as regardé ? PE : Oui, oui. Je savais. (Rires) C'est la spécialiste.
24'27	PE : Donc, si y'a pas de chuchotement,	PE : Je me suis permise de faire ça avec elle, parce que

	j'veux dire si les élèves parlent, j'vais être obligée d'baisser les étiquettes. Donc attention, vous avez le droit de communiquer entre vous, mais vous chuchotez. Et ensuite on fera une petite correction, tous ensemble. Oui ? EQ : est-ce que on peut, on peut avoir 3 chances ? PE : Non non EQ : Ah, direct ? PE : Oui (rires) direct. Si tu parles, direct. Ça vous l'savez depuis septembre, donc norral'ment, y a pas bsoin d'avoir de chances. PE : K ? PE : C'est pour l'évaluation ? Alors, j'arrive. Je / on fait juste deux questions, et ensuite j'arrive.	je savais qu'en attendant elle allait attendre que par exemple si j'avais fait ça avec lui, Y *(désigne de la main l'élève visé sur la vidéo)*, euh, le justement si j'lui dis: « attends » ben lui, il peut pas, euh rester, attendre sans rien faire. Donc là, euh, je préférais lancer l'activité pour qu'après les autres soient en autonomie et pouvoir après aider pour les évaluations ; avec elle je savais que je pouvais le faire.
25'06	PE : Alors, la numéro 1, on a : <3 + 10 = … (écriture au tableau de l'addition) tu peux lire le nombre euh Z? EZ : 2010 PE : 2010. OK. La question : combien vaut le petit cœur ?	C1 : A quoi tu t'intéresse là ? quand tu interroges….la classe ? PE : Pour le nombre ? C1 : Pour … tu demandes à la classe de participer PE : Oui, parce que… la je veux, la je teste leur motivation, dans le sens où la question elle est hyper hyper simple donc ceux qui vont lever la main je me dis ça y est ils sont déjà s…, dans l'activité quoi. C'était pour voir un peu qui était réveillé et (*rires*) et qui l'était moins quoi. C1 : Du coup, est-ce que tu as agis par rapport à ça après ? T'en as…Tu l'as pris en compte du coup, euh ? PE : Je sais plus, on va regarder la suite (rires).
26'13	PE : I, qu'est ce que tu réponds ? EI : Euh, 2000 … Comment tu le sais ? EI : Parce que y avait que 10, et on en a rajouté 2000. On en a rajouté 2000. PE : Donc pour toi, 2000 + 10 ça fait 2010 ? EI : Oui PE : Exact. Si vous voulez être sûr, vous avez le droit de le poser hein. Vous avez droit de vous dire, bah moi je pense que c'est 2000, j'le pose, on sait jamais. (réalise l'addition au tableau) : 2000+ 10, 0+0, 0+1, 0… ça fonctionne.	C1 : Et là, pourquoi tu fais ça ? PE : Parce que… j'ai des élèves ils… ont besoin de le voir, par contre en calcul mental si on fait des fois… ch'ais pas moi euh «156-30» alors qu'il y a que euh les dizaines qui vont bouger et y'en a ils… ils ont encore du mal à passer par euh… par ça, donc euh… voila je leur explique que c'est pas ridicule de le poser sur le cahier de brouillon si vraiment tu es pas sûr quoi. Je le fais au tableau, c'est ridicule de la faire, mais fait le quand même si ça peut te rassurer et pour être sûr de ton résultat quoi, voila. Même si c'est facile de le faire de tête euh tu as le droit de le faire, le fait que moi je le fasse ça légitime le fait que tu aies le droit de le faire quoi, donc voila. Pour pas qu'ils aient peur de faire sur leurs brouillons des trucs aussi facile que ça c'est pas grave, y'en a qui en ont besoin donc euh… Après voila je pointe pas du doigt tiens tu peux le faire « toi si tu

		veux » voila je montre à tout le monde, voila ça les stigmatise pas dans un truc « toi tu as besoin de faire, toi ta pas besoin » voila, t'façon ils le savent qui …
27'27	PE : Si jamais, vraiment je ne sais pas. Qu'est ce que je peux faire, pour essayer de m'en sortir un peu ? S ? ES : On l'écrit dans le cahier de brouillon ? PE : Oui, ça c'est ce qu'on a fait (pointe le tableau). PE : Mais quand on sait pas la quelle choisir entre toutes les réponses, qu'est ce qu'on peut faire T ? ET : Ben déjà, on peut faire, des autres, euh des autres euh des autres questions et après on… PE : Bon déjà on peut faire les autres questions et puis revnir quand on a le temps.	PE : Donc là par rapport à la question, que tu me posais a..aa…, tout à l'heure, est ce que j'ai agit par rapport euh, justement qui était réveillé ou pas. Ben déjà je les regarde si j'en vois un qui est en train de faire autre chose bon ben je vais le rappeler à l'ordre. Et j'essaie d'interroger ce côté mais aussi de ce côté, j'essaie d'aller interroger un peu dans les… dans les deux sens (montre du doigt pour illustrer ces propos). Devant j'interroge pas trop parce que y'a M qui est AVS de N mais qui…. qui gère aussi C, C elle a besoin d'une AVS aussi et en fait il y a l'AVS de C qui est là le lundi, jeudi, mardi, vendredi euh… donc je sais que là tous les deux ils vont être pris en charge. Euh ben elle était sur l'évaluation donc j'interroge un peu de ce côté puis un peu là pour euh… mobiliser (*rires*) tous les cotés quoi. C2 : Justement qu'est ce que tu cherches là ce moment là de la séance ? PE : Alors euh…, à leur montrer, à leur faire euh… à leur faire proposer des stratégies si jamais vraiment je suis bloquée ben… le fait de procéder par élimination voila là où je veux en venir après. C'est que voila si je suis bloquée, ben c'est pas grave, si je connais pas la réponse tout de suite ben je les teste tous et puis on verra bien y'en a forcément une qui va correspondre. Quand y'a un questionnaire à choix multiple ben … je… voila, je voulais vraiment qu'ils aient ce… cette idée et surtout qui prenne le reflexe de procéder par élimination.
29'28	PE : Mais si on y est revnu et que vraiment on hésite sur une réponse on sait pas, euh on sait pas comment choisir, qu'est ce qu'on peut faire ? EF : Un schéma ? PE : Un schéma… Boh là un schéma ça marche pas… Souvenez vous ce on avait dit : je procède par é-li-mination. Vous vous souvenez de ça ? ça veut dire j'prends. Ya 5 propositions à chaque fois. …. […] PE : Souvenez-vous si vous êtes boqués, procédez par éliminations : quelle proposition n'est pas possible ? Les quelles sont un peu possibles ? J'essaye celles qui sont un peu possible. OK ?	C1 : Et là du coup, tu penses à certains élèves ? PE : Ouais. C1 : Tu penses à ? Je pense à S, parce qu'en maths il est pas tip top et euh… donc du coup ça, ça l'aide comme il est assez méthodique je sais que voila, je sais que lui il va, il va penser à le faire. Surement, comparé à d'autres. Euh, X il est très très bon , par contre dès qui, dès qu'il y a un truc qui le bloque il se frustre à mort. En plus comme il a sauté une classe « oui mais moi norma'lment je suis pas là, je suis en CE1 » bref… donc lui je sais qu'il n'aura pas ce réflexe, donc j'essaie que… fin j'espère en tout cas que ça va en toucher plus d'un et que…. (*silence*). D'ailleurs, ça m'est déjà arrivé pendant des corrections de moi-même procéder par élimination, pour leur montrer que … on y arrive quoi.
30'40	[…] PE : Numéro 2, on la fait ensemble aussi	PE : Là je voulais que ça aille vite. C'est pour ça que j'ai interrogé X. parce que je sais qu'il lit vite et que …

	euuuuuh, X ?	surement la réponse sera juste.
31'06	EX : Euh, je lis ? PE : Oui, la question numéro 2. EX : (lecture consigne) PE : alors ? EX : (réponse) PE : Pourquoi ?	PE : De là je sais pas si ça c'est vu mais je lui ai souri, euh… parce que des fois il est un peu hésitant donc je, donc le fait que je lui sourie encourage à… à avoir envie de me répondre. C2 : Tu interprètes comment du coup le fait que tu ais besoin de lui sourire ? PE : Parce que je vois dans son regard, il est là, il me regarde, il sait pas trop si… si y doit, y doit parler je vois qu' il est un peu hésitant quoi. Donc je pense que le, lui sourire l'invite justement à… à exprimer son idée (sourires) qu'elle soit bonne ou mauvaise.

Vidéo 2

Temps	Vidéo de classe	Auto confrontation
00'02	*Plusieurs élèves lèvent le doigt, l'enseignante va voir l'élève turcophone à sa place.* **PE** : E. j'arrive tout de suite. Juste après E. je viens. Alors, pour, pour jouer du tambour tu utilises quoi ? (l'enseignante mime le tambour) E. : Baguettes ? **PE** : Humm. C'est fini E. après là ? j'arrive S.D. E. : Oui	PE : Et donc la j'hésite pas à mimer carrément puisque je sais que… le vocabulaire, la pauvre.
00'37	*L'enseignante va voir un autre élève qui levait le doigt.* **PE** : aller cherche, il est facile celui-là, aller vas-y, montre comment tu cherches. Aller tu cherches quoi là ? *L'enseignante reste à côté de lui.*	PE : Donc là, volontairement je reste à côté de lui. C : Il est sur l'évaluation, c'est ça ? PE : Hum. Parce que euh… il a besoin de beaucoup d'attention en fait et souvent c'est pour ça qu'il perturbe. Et euh… il y arrive mieux quand je suis là, alors c'est surement euh… inconscient…, c'est inconscient chez lui je pense hein mais… j'ai… voila il a besoin qu'on soit làààà, qu'on valide qu'on vérifie son travail quoi.
02'02	EP. : Le a. **PE** : Alors la j'ai r-a, et ? EP. : y **PE** : y donc faut que j'aille avant ou faut que j'aille après? Moi c'est r,a,p… EP : après ? **PE** : après c'est là-bas EP. : avant ! **PE** : avant (hoche la tête). Là j'ai r, a, P,T. Moi j'veux r,a, T, I, donc faut que j'aille avant ou après ? EP. : avant **PE** : voila et là r, a, m donc ça veut dire qu'c'est avant ça, ça veut dire que c'est avant cette page, mais aussi ça va être après cette page, oui ?	PE : Là, à ce moment la euh… il me demande de venir l'aider sur le dernier mot à chercher dans le dictionnaire. J'ai envie de te dire t'as trouvé tous les autres euh… fin… mais bon je l'aide quand même parce queee peut être que ça le rassure que je sois à côté de lui. Alors que bon euh… tous les autres mots à chercher avant (rires) il avait réussi à les trouver sans moi donc euh… mais bon il a besoin d'attention des fois donc euh… donc voila.

	EP. : oui **PE** : donc, y'a des chances que ce soit par là.	
02'42	*Deux élèves lèvent la main, l'enseignante se dirige sur l'un d'eux.* **PE** : S . ?	C : Là à quoi tu prêtes attention ?euh, comment tu as choisis l'élève à… qui allait… PE : A qui j'allais euh…? Euh… S il lève très peu souvent la main, donc là j'en profite je saute sur l'occasion parce que des fois si c'est trop long il baisse la main, donc là j'en profite, parce que c'est rare qui demande de l'aide. C'est pas trop dans sa nature euh d'aller demander de l'aide euh, il a un peu honte de demander donc là, tac ! j'en profite, je saute sur l'occasion, elle je sais qu'elle hésitera pas à lever la main si elle a besoin d'aide donc euh… je la laisse patienter.
03'27	**ES**. : J'ai pas compris cet exercice. **PE** : Tu veux que je te le lise ? (*l'élève hoche la tête*) « le chiffre 4 se reflète dans un miroir comme s'il ???, lorsqu'on met le chiffre 5 à la place du chiffre 4 comme ceci, que voit-on à la place de+++si je fais le même miroir avec ce chiffre lequel je vais avoir ? **ES**. : celui-là **PE** : je sais pas.	PE : Là, pareil je lui relis la consigne à l'oral, parce que donc pareil turcophone et donc la lecture c'est compliqué et… il comprend beaucoup mieux à l'oral qu'à l'écrit donc là je lui relis la consigneee parce qu'en fait c'était juste une question de compréhension de consigne là. Il était largement capable de réussir l'exercice seulement euh, peut être c'est la consigne qui lui avait causé problème c'est pour ça je reformule.
04'13	*L'enseignante circule dans les rangs.* **PE** : Procède par élimination dans ta tête essaie de toute les mettre pour que celui là y puisse aller là, et celui là y puisse aller là mais qui se croise pas, là il peut pas aller là.	C : Là, qu'est ce qui te préoccupe par rapport au groupe classe ? PE : Qu'y en ait pas un euh… qui reste bloqué pendant 1heureee et qui se stresse parce qu'il a pas réussi. Donc ça j'essaie de voila de circuler de regarder un peu partout euh, (mime) si ils sont actifs ou non quoi.
04'53	*L'enseignante circule dans les rangs*.	PE : C'est vachement calme ! c'est frappant ! y'a des jours où c'est moins calme je vous rassure (rires). D'ailleurs l'heure d'après c'était beaucoup moins calme. C : On a entendu ça… (rires)
5'	*[…]* *(EA lève le doigt, PE se dirige vers elle)* EA : Est-ce que je peux aller aux toilettes s'il te plait ? (yeux doux) PE : Tu connais déjà ma réponse AAAAVANT de m'poser la question. *(PE s'éloigne en faisant une mimique d'évidence)* *[…]*	Accélération de la vidéo
05'51	*L'enseignante circule dans les rangs et va voir les élèves qui lèvent le doigt.* *L'élève X. lève le doigt*.	PE : Punaise ça fait un moment qui lève la main lui… C : Et là justement quand tu… quand tu interviens là auprès de lui c'est la deuxième fois que tu tournes à droite euh, c'est quoi ton intention à ce moment là ? PE : Lui, qu'il essaie de se débrouiller tout seul

		C : D'accord. Tu as vu euh… ? PE : Ouais, pare ce que euh… souvent je fais ça, souvent je l'ignore. Parce que… il manque en maturité et… le fait qu'i se débrouille tout seul euh, il gagne en autonomie je pense donc du coup j'essaie vraiment de faire en sorte qu'i se débrouille le plus possible tout seul. C'est vraiment un bébé… quand même. Ben déjà il a 1 an de re.. fin 1 an d'avance donc 1 an de moins que tous le monde. Et euh… des fois il lève la main pendant ¼ d'heure pour me demander juste si il met un « s » à tel mot fin… voila j'aimerai bien qu'il comprenne que… que je suis pas qu'avec lui, je peux pas être avec lui et…, y'en a qui ont plus besoin d'aide que lui. Lui, il est … (geste de la main pour montrer qu'il est en haut) après le surdoué euh, c'est euh le deuxième donc euh… il a pas spécialement besoin de moi et j'ai envie de lui faire… fin… je fais, j'essaie de lui faire comprendre ça, comme ça (*rires*). C : Tu le ressens comme ça d'accord. PE : (*rires*) des fois je lui dis hein.
7'22	*L'enseignante va voir X., qui levait le doigt.* **EX.** : Ché pas quoi faire maintenant **PE** : Ah ben y faut que tu fasses un calcul **EX.** : J'ai pas compris **PE** : Donc… c'est à qui ça ? **EX**. : à E. **PE** : il est où le…. **EX.** : il est orange **PE** : il faudra ramasser les épluchures E. après. Donc, soit tu peux prendre un menu déjà composé avec entrée plat plus dessert, les trois plats pour 15 euros, soit tu les prends séparément : une entrée à 4 euros, un plat à 9 euros, un dessert à 5 euros. Ça coûte moins cher d prendre le menu, ça coûte moins cher de combien ? quelle différence de prix ?	C : Là tu ressens quoi par exemple à ce moment là quand tu viens euh… voir, le voir mais à la fois… PE : Je me dis c'est bizarre qu'il ait bloqué la dessus. C : D'accord. PE : Ça me paraissait euh, pas trèssss… normal que lui il ait pas compris cet énoncé là. C : D'accord. PE : Ouais j'tais, surprise ouais, ouais là j'étais surprise. C : Et le fait qui mette son classeur comme çà toi tu l'interprète comment ? PE : Euh… lui il est vachement spé hein, ça me choque pas, parce qu'il le fait souvent. Des fois euh… même en arts visuels fin… des fois même on fait une correction collect.. , on fait un truc collectif il met quan'ème son classeur parce que aussi y'a le problème c'est que E. elle est très bavarde des fois, euh des fois elle veut juste lui parler et en fait quand il met son classeur, ça veut dire là euh : « c'est bon laisse moi dans ma bulle quoi». Donc je le laisse faire parce queeee il en a besoin. (*hochement de tête*). Des fois s'il pouvait être dans le couloir il le ferait tu vois fin… vraiment des fois il a des moments où « fouff ».
9'04	*L'enseignante va voir un élève qui lève le doigt.* **PE** : « A le dernier » est-ce que ça se dit ? **ET.** : Euh… on peut dire le dernier de la	*(Rires, lève les yeux au ciel.)*

	page **PE** : j'ai bien compris, au dernier, pas à le dernier.	
9'16	*L'enseignante va voir une autre élève.* **PE** : t'as écris que l'exemple où t'as écrit la définition aussi ? **ED.** : l'exemple **PE** : ça c'est l'exemple ? (Hochement de tête de l'élève) donc regarde ce qu'on va faire, regarde, c'est que tu vas barrer proprement, tu traces des lignes avec ta règle. ??? Donc sinon avec une règle tu retraces les lignes en dessous et tu réécris sur les lignes que tu as tracées.	PE : D., elle était perturbée parce que elle avait écrit euh… quelque chose qui fin… elle s'était rendu compte de son erreur et elle disait « mais où je vais écrire ? » ben la seule sol…, ben tu traces des lignes en dessous et t'écris sur les lignes que t'as tracées c'est pas grave. Là du coup fin… ça, ça avait l'air de la… C : Tu t'y attendais pas ? PE : Si. Elle, je savais que , fin, c'est le genre de truc qui peut la…, parc'qu'elle aime bien rendre des trucs vachement propres. Donc le fait de raturer elle aime pas ça, donc bon là elle se demandait euh… ça lui dja, ça lui dja arrivée de demander de recommencer une feuille depuis le début euh.. . parce que … c'était sale, fin… et elle toute seule, fin… donc euh, ça meee… surprend pas, qu'elle euh… que ce soit elle qui demande ça.
9'56	**EA.** : Maîtresse……. *L'enseignante va voir A., qui lève la main, et s'assoie à côté d'elle.*	C : La justement quand tu vas la voir, il se passe quoi là, tu te dis quoi ? Parce que ça fait un moment qu'elle lève la main et euh… PE : Ouais et euh…. Elle va, jpense dans l'affectif et euh… si je l'ignore elle va le prendre personnellement euh, elle va se direeeee la maîtresse m'aime pas, euh…. Elle manifeste en plus vachement ces émotions, elle le dit des fois : « oui mais aujourd'hui tu m'aimes pas » jlui dit : « - comment ça ? - ben j'ai levé la main tu m'as pas interrogé. - t'es pas toute seule » fin… voila. Donc la j'y vais, je m'installe carrément voila pour lui dire « c'est bon là je suis avec toi », à ce moment là on est toute les deux, c'est bon. C : Tu ressens que euh…. ? PE : Ouais. C : Tu ressens, tu ressens quoi par exemple ? PE : Ben je suis contente d'aller l'aider parce que j'sais qu'après ça… C : Qu'elle a besoin de… ? PE : Ah oui ! ça elle a besoin, ouais. A chaqueeee, à chaque, à chaque fois qu'il va y avoir une évaluation, elle va me dire « oui mais c'est sur quoi ? il va y aura quoi comme question, euh… ? » voila. En plus, chez elle, elle est un peu euh, euh elle est poussée, donc euh… si elle revient euh, avec des résultats qui sont pas tip top euh… c'est la catastropheee euh, fin… voila.

		C : Qu'est ce que tu cherches à faire ? PE : Là, lui montrer euh… qu'elle peut y arriver. Là, d'ailleurs jlui donne pas la réponse, jlaide à la trouver la réponse, mais jlui donne pas la réponse. C : D'accord. PE : Parc'qu'elle est capable de trouver toute seule de t'façon.
11'14		PE : Souvent d'ailleurs quand jlui explique un truc après elle m'fais : « ah ben c'était facile ! » oui (rires haussement des épaules).
11'50	**EA.** : cet exercice j'ai lu que deux fois euh… là… **PE** : J'ai 4 morceaux comme ça…(montre du doigt sur la feuille) **EA.** : 4 morceaux comme ça… **PE** : d'accord ? j'ai le droit de les retourner dans tous les sens, est ce que je peux faire ça ? **EA.** : oui **PE** : est ce que je peux faire ça ? **EA.** : non **PE** : pourquoi ? **EA.** : parce que y'en a un plus grand et… **PE** : oui, mais là ya deux morceaux, y'a 1 ,2… y sont deux, y sont collés là. **EA.** : ah oui on peut **PE** : ok, ça jpe faire ou pas ? **EA.** : oui **PE** : et ça ? **EA** .: euh… oui **PE** : et ça ? **EA.** : oui **PE** : alors forcément non. Y'en a un qu'on peut pas faire. Regarde bien comment est placée la bande noir sur leeee, sur la case et regarde lequel j'peux pas faire **EA.** : lui **PE** : pourquoi ? **EA.** : ah non lui non… **PE** : pourquoi ? **EA.** : parce que en a une qui est comme ça… **PE** : et jpe les retourner ? tu vois ? **EA.** : alors c'est eux **PE** : pourquoi ? **EA.** : parce que eux elle est comme ça et on peut pas les retourner **PE** : ben pourquoi on peut pas les retourner ? si ce carré jle prends et jle mets dans ce sens là euhhhhh, on a la réponse ?	C : Du coup, la ce qui te préoccupe c'est de lui expliquer sans lui donner la réponse ? PE : Ouais. C : Alors, c'est ce que tu cherches à faire? PE : Hum, lui poser les questions qu'elle, que elle-même aurait du se poser, euh, pour résoudre, euh. C : Et à ce moment là, tu penses que c'est une vraie demande qu'elle a, ou c'est une parade ? PE : Je pense que pour c'problème là, c'était une vraie demande parce que euh, là où elle a du mal justement daaans, c'est le, le repérage dans l'espace, et là justement c'était un truc où fallait dans sa tête manipuler les pièces quoi (*sourires*) donc euh… là, je pense que oui vraiment elle avait besoin d'aide. Après y'a des fois elle demande de l'aideee… « haaaaaan » (*mime et imite A demandant de l'aide*) avec sa tête comme ça à la grimace, là je sais que euh… quand elle fait la grimace dja je sais que c'est du fake (rires), concrètement je sais qu'c'est dla.., je sais que c'est de la comédie, dès qu'elle fait ça « aaa » voila.

12’43	**EA** : et non parce qu’après lui y sra comme ça et lui il s’ra droit y s’ra pas…euh comme ça **PE** : c’est pas grave j’peux quand même les retourner, j’ai le droit de les retourner dans le sens que j’veux! **EA.** : ah ! alors… euh… (silence) c’est lui ? **PE** : pourquoi ? **EA.** : parce que … (silence) parce qu’on a ça et ça qui…, qui est comme ça y’a celui là qui bloque on va le… **PE** : et alors ? c’est la même chose que ça non ? **EA.** : non **PE** : ben si ! si jle mets là et après j’en mets un autre là et après j’en mets un autre là, et après j’en mets un autre là, ça marche ? **EA.** : c’est lui	C : Et comment tu dis du coup? Par rapport aux expériences antérieures ? PE : Ouais, là pareil j’l’avais l’année dernière elle aussi. Et euh même quand elle s’embrouille avec quelqu’un dans la euh…, dans la cour ou quoi dès qu’elle vient « nanananaaa » tu sais que c’est pas du sérieux quoi. C : D’accord. PE : Voila. C’est rarement du sérieux d’ailleurs… (*rires*)
13’10	*L’enseignante est toujours assise à côté de A., et regarde aussi le reste de la classe.* **PE** : ben non c’est pareil, c’est parce que là j’ai tout collé tous les 4 morceaux les morceaux mais celui là jpeux le mettre là, ensuite celui là jle retourne jle mets là, ça marche aussi **EA .**: je sais pas…(rires) **PE** : ben je sais pas réfléchis, regarde lès bien.	C : Et à quoi tu prêtes attention à ce moment là ? *Silence, regarde la vidéo* PE : Tu veux dire autour ? ou pour elle ? C : Les deux. PE : Ben eux pour elle euh… j’veille à c’qu’elle réponde pas à côté ou qu’elle s’dépêche pas de rép, parc’que des fois elle se dépêche de répondre donc euh, donc jlui demande de justifier et quand j’demande de justifier elle se rend compte que …qu’elle a répondu à côté. Donc là, voila j’essaie vraiment que le raisonnement y soit fait euh… étape par étape pour que…, elle m’donne pas une réponse au hasard et j’veux vraiment qu’elle justifie euh, pour être bien sur euh, qu’elle ait compris de quoi on parle. Et euh…, j’essaie quan’ème de regarder autour qui a fini qui fait quoi euh, (rires) ceux qui sont, en tout cas sous mon, sous ma vue, derrière là c’est vrai que je m’en occupe pas du coup. Comme ils font pas de bruit du coup, ça m’interpelle pas non plus donc euh.
	L’enseignante répond aux élèves placés dernière : **EF**. : celui là… P **E** : il est un peu difficile c’luilà passe E **P.** : j’peux aller aux toilettes s’il te plait? P **E** : vous allez tous me le demander ? E **P**. : non… P **E** : qu’est ce que jte répondrai d’habitude ? hum ? c’est le même jour que, c’est pareil que d’habitude, tu le sais P. donc tu choisis.	C : Comment d’ailleurs tu interprètes la… question de A. au début quand elle te demande d’aller aux toilettes ? PE : Comment moi je l’interprète ? C : Hum, comment tu le sens ? PE : ça me gave parc’qu’elle demande à chaque fois. Alors que dans le règlement qu’on a fait ENSEMBLE au début de l’année au début de l’année c’est EUX qui m’ont dit : « on le met dans le règlement » donc à un moment donné « fffou » (rires) et elle, elle le demande systématiquement, donc ça me gonfle.

	L'enseignante se retourne vers A.	C : Et tu l'interprètes comment ? qu'elle le demande comme ça systématiquement ? PE : Qu'elle a envie de… parler juste, fin.., tu vois, qu'elle a envie de… « t'as vu je suis là euh… », parce que c'est systématique. Alors qu'elle a pas forcément envie d'aller aux toilettes, je suis sur qu'elle a pas envie d'aller aux toilettes forcément.
15'12	**PE** : y'en a un qui est impossible regarde bien comment est placée la bande noire dans la case. Elle est placée comment la bande noire dans la case ? **EA.** : ah… euh… elle **PE** : regarde comment est placée la bande noire dans la case **EA.** : ben comme ça **PE** : ça veut dire quoi comme ça ? **EA.** : ben elle est bien carré et elle est euh… vers le collèg… **PE** : ah elle va dans des coins **EA.** : oui **PE** : ah ! **EA.** : alors euh…. **PE** : bon ben la ça va dans des coins à chaque fois ? **EA.** : oui **PE** : là aussi ? **EA.** : euh… oui **PE** : là aussi ? **EA.** : oui	C : Et là justement les réponses qu'elle, qu'elle donne, à quoi tu t'attends ? PE : Je m'attends à ce qu'elle ait du mal parce que justement j'te dis c'est le genre de problème qui lui… qui la fait galérer quoi. Elle est vachement bonne en français et tout machin mais vraiment dès qui faut dès qu'y a la manipulation spatiale ça la, ça la perturbe, en course d'orientation c'est pareil euh…, voila en arts visuels c'est pareil, l'espace feuille c'est compliqué. Donc vraiment je savais que ça, ça lui poserai problème, donc la je suis pas surprise euh. C : Donc la tu veux , tu veux mettre quoi en place ? PE : J'veux qu'elle se pose, j'veux lui poser les questions que elle aussi devra se poser quand euh…, si j'suis pas là quoi. Donc vraiment je répète les questions plusieurs fois (rires), et surtout je lui demande de justifier quoi.
16'21	**PE** : là aussi ? **EA.** : non pas au milieu **PE** : et oui ! là regarde, là les bandes noires elles sont (*silence, l'enseignante dessine*) comme ça **EA.** : ahhhhh PE : tu les vois ? elles passent à l'intérieur du carré sans aller dans les coins. Que moi j'veux que des carrés où ça touche les coins **EA.** : ah ! d'accord **PE** : tu vois ? **EA.** : merci	PE : Là je redessine un petit morceau à coté pour euh, pour lui montrer que celui là, justement c'est pas les mêmes cases. Parce que justement je sais que ça va l'aider de le voir, j'sais que ça va l'aider. D'ailleurs si j'avais voulu vraiment bien faire, j'aurai préparé euh (*rires*) j'aurai découpé des carrés et j'aurai essayé de lui faire un… voila, en vrai j'aurai du faire ça. Bon. On fait pas tout comme euh…, comme il s'rait l'idéale de faire sinon (*rires*) ça serait trop beau.
17'	*L'enseignante quitte la table de A. et va voir l'élève derrière qui lève le doigt.*	C : Et là, t'as sentis, que c'est bon ? PE : Ouias, ouais C : c'est le moment de… c'est quoi justement qui te dis c'est le moment de… PE : « ah oui !! » parce que c'est sorti tellement spontanément, ça y est j'ai compris qu'là elle avait capté.

		C : Et donc tu peux partir ? PE : Ouais, voila. Ah oui! Je pars pas tant qu'elle a pas compris (*rires*).
17'30	**ES.** : ça veut dire quoi ??? +++habite une tour ??? **PE** : si une tour ça va être un bâtiment avec plusieurs étages tout en hauteur **ES.** : non mais comment… c'est habite dans une tour **PE** : non, ça peut se dire aussi, tu peux très bien dire j'habite une maison bleue, ça veut dire j'habite dans une maison bleue, les deux peuvent se dire euh, c'est juste de le dire ça aussi sans mettre le dans c'est possible	PE : Alors lui, c'qu'il a relevé c'est que dans la consigne y'avait une faute de français quoi euh, il est resté bloqué euh ché pas combien de temps là-dessus, ché pas combien de temps il est resté bloqué là-dessus, j'espère pas longtemps mais voila (*rires*) des fois il s'arrête à des détails.
18'09	*L'enseignante se déplace dans les rangs. Va voir les élèves qui lèvent le doigt.*	C : Et là c'est quoi qui te préoccupes, à ce moment là ? à quoi tu fais attention ? PE : Ben j'essaie de retourner par là, (montre du doigt sur la vidéo) parce que j'ai passé beaucoup de temps là-bas donc j'essaie de… C : De mobiliser les élèves de ce rang là ? PE : Ouais, fin je.., je sais qu'ils sont au travail parce que plus au moins c'est tous des élèves sérieux, mais donc je vérifie où est ce qu'ils en sont euh, voir si vraiment ils sont pas trop en galère quoi.
18'35	**EZ.** : lui aussi il est difficile **PE** : non **EZ.** : j'ai rien compris… **PE** : tu vas voir, tu tuu va voir quand à la sortie tu va m'dire « ahhhh, ben oui maîtresse ! »	PE : (*rires*) là, lui il me pose une question, mais vraiment euh je pense que, Z. il est très euh… (*elle mime l'élève en faisant des gestes rapides de haut en bas des deux mains*) dispersé et alors qu'il est très bon, et donc là euh, j'lui dis, j'lui dis : « mais tu vas voir quand j'vais l'dire , tu vas m'dire : « mais oui maîtresse ! » » parce que voila euh, là euh… je sais très bien qu'il est capable donc j'lui fais, j'lui fais, fin…, je lui signale que ouiiii, ça lui paraitra facile quand y'vaaa se poserrr et… capter le truc quoi.
19'04	**EF.** : j'arrive pas à faire c'lui là **PE** : oui il est difficile celui là, moi aussi j'ai eu du mal j'tavoue. Je t'avoue que moi aussi là, il a fallu que je réfléchisse un peu avant	PE : Voila, là j'ui dis : « moi aussi j'ai eu du mal, j't'avoue », ça veut dire elle bloque mais t'inquiète pas c'est normal moi aussi j'ai du réfléchir pour répondre à cette question, voila. C : D'accord. Je pense que c'est important aussi de leur dire que ben… même nous adulte euh, même nous maîtresse euh, des fois euh on est obligée de réfléchir euh on est obligé de réfléchir quoi, même sur des trucs euh, qui apparemment sont de niveau ce2 quoi, voila.
19'30	**EF.** : tu as réussis ? **PE** : oui (rires) heureusement (rires) passe à la suite la si tu es bloquée comme ça, reste pas bloquée trop longtemps	PE : Elle m'dit : « mais t'as réussi ? » j'dis : « ben oui heureusement quan'ème » (rires) parc' que quan'ème faut pas non plus que je me dévalorise trop (rires) sinon je vais perdre toute crédibilité (*rires*).
20'	**PE** : Donc là euh…. Pour le kangourou il nous reste environ un quart d'heure de	C : Et là du coup c'était quoi qui te préoccupais quand t'as dit ça ? fin, à quoi tu pensais? Ou pourquoi tu l'as

	travail individuel, un peu moins donc si, vous êtes bloqués n'hésitez pas à passer à la suite jusqu'à la 16 hein d'accord, puisque la correction on va la faire de toute façon. Donc pensez que là si vous êtes bloqués, avancez un peu plus.	dit ? PE : Ben je, j'voulais pas qu'i restent bloqués justement euh, comme j'disais t'à l'heure qu'i perdent ¼ d'heure sur une question alors queee ça s'trouve la question suivante ils auraient répondu et… la suivante encore et ils auraient pu réussir quoi j'voulais pas qu'i restent bloqués euh. Je leur rappelle de pas rester bloqué mille ans sur le même truc. C : C'est quoi qui te fais dire, qu'ils peuvent être bloqués à ce moment là ? PE : Parce qu'y en a plein qui le font, y'en a plein qui quand y'a une question y buttent euh. C : Là t'as vu qu'ils étaient bloqués à ce moment là ? PE : Euh… non, j'ai, j'ai pas spécialement remarqué un élève bloqué mais souvent ça arrive queeee, y'à un élève il m'rende la feuille à la fin du truc euh, il a fait que la moitié, j'dis : » pourquoi t'as pas fait la suite ? ben j'ai pas compris celle là. J'dis mais tout le reste ?». C : C'est en prévention en fait là, ce moment là ? c'est pas parce que tu as vu … qui t'as fait réagir comme ça ? PE : Ouais, ah oui oui oui, oui oui, là c'est en prévention ouais, prévention exactement c'est le mot. C : Et t'as envie que tous les élèves soient en activité ? PE : Ouais voila.
20'53	*L'enseignante va voir l'élève P. qui n'a pas terminé son évaluation.* **PE** : Tu es très en retard !!!! Et là ça commence à vraiment à m'agacer, donc dépêche toi !!! Parce que là ça m'agace vraiment !	C : Donc là comment tu te sens ? PE : Là, j'ai envie de l'étrangler, mais vraiment par ce que je sais que, qu'c'est, c'est de la comédie, et je sais que, je sais qu'il est carrément capable et et ça m'a saoulé en fait, mais vraiment. C : Et comment tu sais du coup que c'est … PE : Parce qu'il capte, parce que dès que j'lui dis : « tu seras puni de récré » « trtrtrtrtr » (mime avec ces doigts l'élève qui écrit vite) tu vois, si genre c'était si, parce que là l'éval on l'a faite donc avant euh… avant de sortir à midi hein, donc forcément c'est pour ça qu'y en avait qui avaient pas fini. Mais si j'avais fait avant la récréation et qu'j'avais dit : « ben tant pis tu restes pour la récréation, à la récréation pour le faire » c'est déjà arrivé en dix minutes il me fait tout, tout juste. C : Humm

		PE : Donc là, je sais qu'en fait il a juste la flemme, et il le fait souvent ça, donc là ça me… « ffoufff » (rires). Puis en plus sa, sa comédie je sais très bien que… C : Et c'est quoi tes techniques pour euh, justement euh réagir après ça ? vu qu'ils se mettent… PE : Donc là demain euh… je vais lui en reparler, j'vais dire : « écoute ce que t'as fait hier en une journée, on a fait EPS, on a fait orthographe, et après tu as passé le reste de la journée sur ton évaluation de…, de vocabulaire, est ce que tu crois que c'est normal ? » voila, et euh, j'vais, j'vais essayer de à postériori de, d'en reparler avec lui. J'vais dire : « non mais ça euh, fin c'est plus jamais quoi, la vraiment c'est pas possible » d'avoir en une journée donc ça fait genre 6 heures t'as fait trois trucs, c'est pas possible, voila. C : Et t'attends quoi du coup euh, de cette discussion euh, un jour après ? PE : Ben après le truc c'est que moi je les récupère pas tout de suite, j'vais les récupérer le lundi d'après, ouais tu vois. Mais euh… j'attends vraiment queee il soit dans les délais à chaque fois et s'il y est pas j'vais dire : « rappelle-toi mardi dernier, c'qui t'es arrivé », tac. Et si jamais euh de nouveau euh, ça, ca euh ça reprends j'vais essayer de mettre en place avec lui un, un système de contrat avec une sanction : « ben là si t'as pas fini » ben va falloir qu'on fasse si… ben voila quoi une sanction, ou alors l'étiquette ou fin…, une sanction de… avec laquelle fin…, dont j'aurai discuté avec lui tu vois mais… j'pe, là j'peux là (rires). C : C'qui t'a conduit à t'énerver c'est que tu sais qu'il en est capable ? PE : Ah mais oui ! Je sais que c'est juste la flemme parc'qu'i le fait tout le temps. C : Ok. PE : Et il est pareil avec S [binôme enseignante sur la classe] hein, t'inquiète pas, vraiment c'est des fois euh… des fois tu le vois il est là *(mime l'attitude de l'élève*), tu fais : « qu'es tu fais ? - rien. - Comment ça rien ?» (*rires*) fin voila, donc là « ffffooouuu » pi surtout depuis ce matin quoi en fait ça durait, ça trainait depuis ce matin l'histoire, donc euh.
23'24	*(P met la tête dans son coude. PE parle à un autre élève. Lance un regard à P puis continue. P sanglote)* **PE** (à P): est ce que tu veux sortir pour te calmer un petit peu là?	C : Et là, qu'est ce que tu ressens à ce moment là ? Là ça se voit à ma tête, là je suis gonflée là. Parce qu'en plus i m'dit : « oui j'veux sortir » alors qu'j'sais très bien qu'c'est de la comédie et je sais qu'en plus il va rester longtemps dehors. Donc moi j'veux plus le voir en fait, donc je le fais sortir parce que je sais que là sinon

	EP. : *(hoche la tête)* **PE** : Oui ? Vas-y (*l'élève sort de la classe. PE continue*)	c'est moi qui vaiiiiis… C : D'accord. PE : Pour pas me défouler sur lui, je préfère qui sorte (rires), parce que là vraiment il m'a énervé, donc voila. Mais ouais là je « ffffouu !» (*rires, soupires*).
24'30	*A. lève le doigt* **PE** : pour aller aux toilettes ? EA. : oui, j'ai envie….. **PE** : ben c'est pas mon problème ça A., tu le sais.	PE : Voila, par contre quand elle m'dit : « naninana » des fois j'hésite pas à la…, à la stopper, « c'est pas mon problème ça » clac, voila. Parce que sinon ça un peu durer euh ¼ d'heure de négociation, donc euh (*rires*).
25'52	*(L'enseignante s'assoie à coté de l'élève X.)* **EX** : il est impossible le 7. PE : IMPOSSIBLE ? **EX** : j'ai fait deux fois le schéma et j'arrive pas alors…euh **PE** : est ce que c'est vraiment impossible ? X. ? **EX** : je sais pas **PE** : oui ? Pourquoi j'te le donne à faire alors ? d'après toi ? est ce que si c'était impossible jte le donnerai à faire en exercice ? **EX** : Non. **PE** : ah bon ! tu crois que je l'ai pas fait d'abord avant pour vérifier quan'ème ?hein? **EX** : oui, mais il est dur…	PE : Donc là j'essaie vraiment de faire rationnaliser la situation, « à ton avis est ce que c'est vraiment impossible ? » parc'que quand y m'dis : « c'est IMpossible », c'est bon ben il a, il a butté dessus et genre ça y est, y s'est fait un monde, ça y est c'est IMpossible. Des fois y pleure quand il arrive pas faut le savoir là il s'est…(*rires*). Hier il a pleuré trois fois, euh, aujourd'hui franchement (*rires*) bel effort. Donc voila, je rationalise, je le rassure sur le sens que mais attend « concrètement est ce que si c'était impossible, j'te le donnerai à faire? » voila, je… fin voila, j'essaie vraiment de remettre les choses euh dans le monde réel (rires) « est ce que c'est vraiment impossible ? » (*rires*).
26'28	**PE** : ah ! qu'i soit dur d'accord, mais qu'i soit impossible non. On va le faire tu vas voir. On va tracer une droite (*silence, l'enseignante trace la droite*) du moins gourmand zéro gourmand au plus gourmand, voila là ça sera le plus gourmand. Est-ce que tu peux lire le premieeer euh… s'qu'i disent en premier ? **EX** : Mélanie, elle en mange plus que Flo. **PE** : ah ! déjà on sait que Mélanie, elle va	C : Et pourquoi tu t'assoies à ce moment là ? PE : Parce que j'sais qui va y en avoir pour un moment. C : Ouais PE : Parce que là une fois qu'il est, qu'il a butté d'ssus si j'reste pas avec lui jusqu'à la fin il va m'rappeler jusqu'à ce que je vienne jusqu'à la fin pour être validé son truc en fait. Donc euh, donc je reste comme ça au moins (*rires*).
27'16	être plus de ce côté et Flo plus de ce coté **EX** : oui **PE** : donc comme on sait pas trop si va y'en avoir avant ou après, on peut Mélanie et Florent euh, enfin Flo, on sait pas si il s'appelle Florent d'ailleurs… *(X, place sur la droite Mélanie et Flo*), voila. Et Flo par rapport à Mél il est ? **EX** : là. **PE** : voila. (silence) ok. Jo en mange plus que Vic. Je pense que là comme Jo et Vic on n'en a pas encore parlé là, peut être qu'on peut djà regarder ça… Regarde,	C : Et là juste t'interprètes comment le fait que A. se lève comme ça, euh ? tu l'avais vu à ce moment là, quand…? PE : Non, non.

	regarde. (montre du doigt l'énoncé) Jo en mange moins que flo, donc dja Jo jpeux l'mettre ou par rapport à Flo ? Jo en mange moins que Flo. **EX** : là ! **PE** : alors met le plus par là parce que si jamais y'en a entre les deux. *(un élève amène son évaluation qu'il vient de terminer)* **PE** : tu ranges le dictionnaire dans le… EZ : placard ? **PE** : bon maintenant la question euuuhhhh hop « on les range dans l'ordre du plus gourmand au moins gourmand », donc dans quel sens on va les ranger là ? **EX** : Flo…. Et Vic. **PE** : voila. Impossible alors ? **EX** : Non. **PE** : ah ! **EX** : j'avais pas compris.	
27'35	*A. se lève pour prendre un mouchoir au bout de la classe, prends son temps pour retourner s'assoir.*	PE : D'ailleurs à la fin, euh, la deuxième heure là, j'lui dis parce que, elle fait que se lever pour aller se moucher et en fait elle fait, elle dit…en, en attendant elle bavarde avec machin… euh, fin… C : T'interprètes ça comment ? son attitude là ? PE : De…, j'ai la flemme de faire donc en attendant j'fais un ptit tour, jme fais une ptite pause quoi. Plus comme ça que j'ai vraiment envie de me moucher (rires). C : D'accord. PE : D'ailleurs tu vois avant d'se rassoir elle est là euh…, voila elle est, elle est pas partie se moucher, elle est partie faire un tour ; C : Donc c'est de la flemme ? PE : Non, c'est p'tetre elle a besoin de faire une pause peut être aussi, mais fin, là elle est partie, elle s'est levée pour faire un tour pour moi là, elle s'est pas levée pour se moucher. C : Elle l'a dja fait euh, 10 minutes avant… PE : Ouais, voila.
28'34	*L'enseignante commence la correction collective au tableau de l'entrainement Kangourou.* **PE :** «Euh .. on passe à la correction maintenant pour ceux qui sont au	C : Et là à quoi tu prêtes attention pendant la correction? J'regarde un peu tous le monde, voir euh…, si tous le mondeee suit. Elle est encore debout elle (*soupire, rires.)*

	kangourou, il est l'heure *(Silence, l'enseignante efface le tableau et prend le sujet.)* PE : Donc, on y va. On avait dit que la 1 c'était la réponse E, et la 2 réponse E aussi. Euhhhh question 3 tu peux la lire S. s'il te plait ? question 3 **ES.** : Le chiffre 4 se re..reflète dans dans un miroir comme ci-contre lor…lorsqu'on met le chiffre 5 à la place du chiffre 4, qu'on voit… on **PE** : Que voit-on ? **ES.** : Que voit-on à la que voit-on à la place du point d'interrogation ? **PE** : Qu'as tu répondu S. ? **ES** : J'ai répondu la B **PE** : Alors la B. (*l'enseignante trace au tableau pour vérifier la réponse*) est ce que tu l'as dessiné sur ton cahier pour voir si ça marchait ? E **S.** : Non **PE** : Alors ça donne ça, c'que j'ai dessiné. Est-ce que c'est ça ? **ES** : Non **PE** : Ah ! donc n'oubliez pas les schémas ça peut vous aider, c'est IMPORTANT ! donc c'est pas la réponse B, non. (*efface la précédente réponse*)S.D. ? E **S.D** : Le E. **PE** : Le E, alors attend voir je le dessine (*dessine au tableau la réponse proposée*) Est-ce que là c'est le reflet dans un miroir du num.. du chiffre 5 ? **ES.D** : euh … **PE** : Bien sûr que non. On voulait quelqu'chose qui soit symétrique hein comme le 4, donc ça marche toujours pas. Ceux qui parlent, vous savez très bien que je ne vous interrogerai pas. (*plusieurs élèves lèvent le doigt pour répondre à la maîtresse*) N. ? **EN.** : Euh.. le le A.	C : Et tu l'avais vu ? PE : Non (*rires*),non sinon j'ui aurais dit jpense, et…. là j'essaie de leur montreeer visuellement euh que les solutions sont pas toutes…euh, fin voila. C : T'avais déjà une idée de comment t'allais conduire la correction ? PE : Oui. C : De qui interroger, comment ? c'est quoi qui fin… sur quoi tu te bases? PE : Qui interroger ça va, des fois, qui interroger ça dépend aussi de ce que j'ai vu euh avant des fois. Par exemple là A. d'ailleurs euh.., à mon avis elle lève la main. « pourquoi tu lèves la main pour c'ui là ? parce que tu l'as fait avec moi. Ah donc t'es sur cque tu vas dire euh… c'es juste quoi ? », voila. Parce qu'elle aime pas s'tromper, en public en tout cas (rires).
30'34	**PE** : Le A (fait le teste au tableau), oui réponse A. N'oubliez pas cahier de brouillon est votre meilleur ami là, vous testez, vous essayez toutes les possiblités. Euh… question numéro 4. C'est réussi finalement le travail ou pas ? (*s'adresse à l'élève Z. qui lui avait posé une question dessus*) **EZ.** : Euh… hein à lui ? **PE** : Au 4 ? **EZ.** : Hummmm… oui.	PE : Là…euh, si j'avais voulu vraiment bien faire en amont, par exemple entre midi et deux j'aurai d'ja préparé par'emple, à l'arrière du tableau euh, tous les schémas déjàààà prêts pour la correction, mais bon, C : Des fois c'est pas possible… PE : Y'avait la caravane des parents entre midi et deux j'sui allée manger des gâteaux et boire du thé, donc voila (*rires*).

	PE : C'est vrai ? **EZ**. : Oui. **PE** : Ok, donc y'avait une pièce manquante, ici . Pour mettre…on in..indiquer les chemins il fallait que le chat puisse aller jusque la gamelle de lait que la souris puisse se rendre jusqu'à la gamelle de fromage mais fallait pas que le chat et la souris puissent se croiser, c'était précisé dans la consigne : »mais ils ne peuvent pas se rencontrer », S. ? **ES**. : La… E. **PE** : La E, alors si je l'a dessine la E, ça me fait ça et ça (l'enseignante teste la réponse e sur son schéma). Est-ce que le chat peut aller jusqu'au lait ? **Elèves** : Oui. **PE** : Oui. Est-ce que la souris peut aller jusqu'au fromage ? **Elèves** : Oui.oui oooouuuiii PE : Est-ce que le chat peut croiser la souris ? **Elèves** : Non **PE** : Donc c'était la bonne réponse. Cette pièce la elle remplit toutes les bonnes conditions. **ES.D :** Et la D ? **PE** : si u mets le D, S.D regarde (fait l'essai au tableau) est ce que le chat peut aller au lait ? oui. Est-ce que la souris peut aller au fromage ? **ES.D** : oui **PE :** est ce que le chat et la souris peuvent se rencontrer ? **Elèves** : Oui **ES.D** : Non. **PE** : Ben oui regarde **ES.D** : Ah oui ! j'ai pas vu. En premier c'est le chat après le souris **PE** : ça marche pas là. Là ils pouvaient pas se rencontrer, ils ne pouvaient pas c'est impossible. Là c'est possible ? donc ça marche pas. Donc réponse E, S.. Oui ? qu'est ce qui y'a Y. ? **EY** : A la E j'ai pas noté la réponse **PE** : Regarde je 'ai marqué (*montre le tableau*). Euh… question 5, donc ! chuuuut !	
	(EI lève le doigt) **PE** (*sèchement*) : t'as même pas fini l'évaluation. De quoi tu parles ? **EI** : En fait j'ai fini c'est juste que je sais pas comment ça s'appelle pour l'mettre. PE : Ah, (*haussement d'épaules*). I (*voix douce*)?	*Accélération de la vidéo*

	EI : Euh làààà euh, j'ai pas compris. **PE** : Sauf que là on travaille sur le kangourou en fait. D'ailleurs c'est pas normal que t'aies pas fini c'matin, donc chui désolée, j'essaye de t'aider au maximum mais là j'peux pas. T'es largement capable de le faire tout seul, t'aurais été largement capable de l'finir avant. *(à P, plus sechement)* TOI-MEME chose. T'aurais dû finir avant la récréation norma'ment. Donc euh, ça commence à bien faire tous les deux. C'est TOUJOURS la même chose avec VOUS… Donc c'est pénible à force.	
31'20	**PE** : Euh…question 5 : « dans un restaurant le menu comprend entrée plus plat +dessert et coûte 15 euros ». Si je prends le menu complet (*l'enseignante écrit au tableau*) entrée+plat+dessert=15euros. Si on veut choisir séparément une entrée coûte 4 euros, donc une entrée 4euros, un plat principal 9 euros et un dessert 5 euros (*elle le note au tableau*). Combien gagne-t-on a prendre le menu plutôt que les trois plats séparément ? si j'prends les trois plats séparément ça me coute combien au total ?S. ? **ES** . : 18. **PE** : 18. Donc à la question combien gagne t-on à pendre le menu plutôt que le… les plats séparés qu'est ce que tu réponds ? **ES**. : je réponds la réponse euh… C **PE** : ça veut dire qu'il ya 5 euros d'écart entre les deux ? réponse C : 5 euros, y'a 5 euros d'écart entre les deux ? **ES**. : Non non **PE** : ah… on va le laisser réfléchir Z. **ES**. : 3 ! **PE** : oui 3, donc c'est la réponse ? **ES**. : A **PE** : A. Je gagne 3 euros, j'économise 3 euros, si j'prends le menu à 15 plutôt que séparément à 18 euros puisqu'entre 15 et 18 il ya 3 euros d'écart, oui ?	C : Qu'est ce qui te préoccupes à c'mome… pendant la correction, suite à la correction ? PE : Qu'i justifie leurs réponses, qu'ils aient pas répondu au hasard. Parce qu'en qcm c'est facile de répondre au hasard et d'avoir juste, quoi… donc euh. Et puis j'veux leur montrer le chemin de comment on y réfléchit avant de trouver la réponse aussi parce que ça leur servira surement le jour du concours quoi. C : Donc t'attend qu'i justifie et toi de ton coté euh… PE : J'leur montre, ouais, visuellement, ouais vola. C : euh tu fais attention ? PE : Ah, euh… ben toujours pareil, qui… fin, que les gens , fin… que les gens me regardent fin que les élèves me regardent quoi, que voila quoi. Après je sais très bien que sur 20 élèves y'en a forcément 1 ou2 qui m'écoute pas au moment où j'parle hein, ça….euh. C : mais c'est sur … c'est ça qui te …. PE : Ouais, ouais, ouais…. Ouais. La j'regardais là-bas, là j'regarde d'ce côté, là j'regarde d'ce côté… voila. Quitte à avoir le regard un peu… C : tu balayes ? PE : voila.

Vidéo 3

Temps	Vidéo de classe	Auto confrontation
0'58	… **PE** : Comme on est un peu court en temps, je vais vous donner la réponse sans qu'on fasse les tests au tableau.	PE : Alors, là il me demande si il peut lire, euh, j'trouve ça chouette parc'que à l'oral, euh je sais pas si tout à l'heure vous l'avez entendu, il lit pas super super bien. Et donc du coup ben qu'il soit volontaire, j'ai pas envie

	D'accord ? Donc elles étaient comme ça [...] *(ES. lève le doigt.)* **PE :** Oui ? **ES.** : J'pe peux lire la questionnnn 7 **PE** : Pardon ? **ES.** : j'pe lire la question 7 ? **PE** : ah. Allez vasy ! **ES.** : « Quatre amis mangent des glaces Mel en mange plus que Flo… Jo en mange plus que Vic, Jo en mange moins que Flo, on les range dans l'ordre du plus gourmand au moins gourmand quelle… est la bon-ne liste ? »	de casser son élan (rires). C : C'est lui ? PE : Ouais y. C : C'est pas lui qui a lu la consigne tout à l'heure ? PE : Si. Mais justement c'est, c'est pas grave. J'préfère parce que euh, 'fin je préfère… Je trouve ça chouette qu'il demande parce que justement euh il sait qu'il est euh en difficultés et euh, je trouve ça … beau d'avoir quand même envie de le faire euh. C : Tout à l'heure t'as pas dit que tu… 'fin j'avais cru comprendre que tu l'avais interrogé parce qu'il savait bien lire et que ça allait vite ? PE : Non c'était lui C : Ok pardon PE : Lui c'était pour la question numéro euh 2, et lui il avait lu
2'14		C : Et là, fin c'était plus tôt, mais ça te dérange pas du coup qu'elle ait changé de place ? PE : Non c'est moi qui lui ai dit, elle m'a dit « ma table bouge » ben mets toi là.
2'50	**PE** : C'qu'on pouvait faire pour s'aider….. (*silence*) c'était un schéma linéaire quand y'a tjs le plus ou le moins ben ça vous aide de faire un schéma qui va dans l'ordre d'accord. On nous dit en premier « Mél en mange plus que Flo » donc déjà j'peux les mettre tous les deux : Mél, Flo dans l'ordre (elle les écrit sur la ligne qu'elle a tracée au tableau)Mél en mange plus que Flo donc si là (montre au tableau) c'est le moins et là c'est ce qui mange le plus Mél elle va être de ce côté, Flo de ce coté. Mel elle en mange plus (signe de la main) que Flo, donc Flo …. Mél. Ensuite Jo en mange plus que Vic là le problème c'est qu'on sait pas si Jo et Vic faut les mettre là si faut les mettre là, si faut les mettre là (désigne différents endroits sur la ligne) puisqu'on en a pas entendu parler pour l'instant donc on laisse de côté dans la tête. Ensuite on nous dit : « Jo en mange moins que Flo » donc Jo par rapport à Flo il va être ? de ce côté (montre le côté gauche de la ligne et note Jo) et là on peut revenir à l'indice précédent qu'on avait gardé en tête, qui	C : Donc là, aussi, c'est quoi qui te préoccupe à ce moment là ? PE : … C : Qu'est ce que tu veux… PE : Que même si, alors à ce moment là, c'est que même si elles ne sont pas linéaires, elles sont sensées aller dans ce sens là (gestes d'appuis de la parole), ben là on demande l'inverse dans la consigne, donc j'insiste sur le fait que… C : La difficulté de l'exercice PE : Ouais la consigne voilà, il faut bien la lire, et …faire attention au sens quoi. D'ailleurs même moi quand je l'ai préparé, que… donc je le fsais, je disais fin ils sont cons ou quoi ?euh et en fait non, c'était moi qu'avais mal lu la consigne. Donc voilà, si moi je me suis fait prendre au piège, pourquoi pas eux ? (*rires*)

	était : « Jo en mange plus que Vic » donc Vic par rapport à Jo y va être de quel côté A.? **EA** : Euhhhhh **PE** : Vers le moins ou vers le plus ? **EA** : Vers le plus **PE** : Jo en mange PLUS que Vic **EA** : Ah vers le moins **PE** : Et oui Vic y va être avant, parce que Jo il en mange plus que Vic **EA** : Ah…. Ça c'est Vic… Ah Jme suis trompée alors… **PE** : On les range dans l'ordre du plus gourmand au moins gourmand, du + au – c'est-à-dire dans ce sens là(montre sur la ligne de droite à gauche)on les range du plus gourmand au moins gourmand. Du plus gourmand (montre avec son doigt sur le tableau) au moins gourmand. Dans quel ordre ça va faire ? ça va faire : Mél, Flo, Jo, Vic. Quelle réponse proposait cet ordre là ? S. ? **ES**. : euh….la C **PE** : la réponse C	
4'13	*Plusieurs élèves(dont A) lèvent la main.* **EA**. : Maitresse j'peux faire la suivante ? **PE** : Pourquoi tu veux faire la suivante ? **EA.** : Parce que tu l'as fait avec moi. **PE** : donc tu es sûre de pas te tromper quoi ? **EA**. : Ouais. (rires) **PE** : ça fait quoi si tu te trompes ? **EA** : Ben chépas… **PE** : Si tu savais déjà tout, est ce que tu viendrais à l'école ? **EA** : Euh oui PE : Pourquoi faire ? **EA**. : Ben pour re-revoir les les autres exercices, les trucs les autres choses… **PE** : Mais si tu savais déjà tout ? tu t'ennuierai si tu savais déjà tout (*rires*), c'est pas grave de se tromper, d'accord ? ça arrive hein… Même moi j'me trompe des fois.	PE : Voilà. là pareil je légitime le fait de se tromper alors que même moi ça m'arrive de me tromper. C'est pas grave. C : Donc à quoi.. fin tu cherches à faire quoi là ? PE : A lui faire comprendre que c'est pas grave de dire, de lever la main et de dire une bêtise. C : Parce que tu ressens… PE : Parce que là elle lève la main exprès parce qu'elle SAIT qu'elle a la réponse, parce qu'on l'a fait ensemble, donc elle sait que là c'est juste, donc là elle se sent en confiance de lever la main. D'ailleurs en français elle est sans cesse comme ça (mime le bras levé) parce qu'elle est super bonne en français donc euh… voilà Là c'est, là elle lève pas beaucoup la main par rapport à d'habitude, parce que justement c'est une situation où elle est en difficulté, donc euh. … C : Et toi justement pour pallier à cette difficulté quand là elle lève pas la main, comment tu… c'est quoi tes stratégies ? PE : Ben justement d'aller l'aider à, au raisonnement, euh de faire une correction collective, euh, de passer voir un peu… et lui dire à la fin « tu vois là, t'as réussi », ça lui dire « tu vois t'as réussi », lui prouver que ben voilà euh elle a pu faire euh, elle a pu le faire quoi.

		C : Et est-ce que pour revenir avant, t'as l'impression de partager ton temps euh de la même façon à chaque fois qu'il y a maths, entre tous les élèves dans la différenciation ? PE : Non y en a qui ont pas besoin de moi hein. C : Euh mais les autres séances tu … PE : Ah, c'est à peu près pareil ouais. Après par exemple le mercredi matin on est deux avec G (PMC), donc là ben du coup c'est vach'ment plus euh simple. C : vous vous partagez ça comment ? PE : Ça dépend par exemple là la séance qu'on a fait de 15 à 16 on était toutes les deux dans la classe pace qu'on faisait le, euh la même chose, des fois on fait des groupes de niveau donc là on va chacune dans une classe… ca dépend des séances en fait. … Des fois on fait la même séance mais c'est plus pratique d'être en petits groupes justement parce qu'il y a des débats, des manipulations à faire avec du matériel…c'est plus simple d'être moins nombreux, donc ça dépend de euh, ça dépend du mode euh…

Annexe 2: Plan de classe

