



HAL
open science

La posture de l'enseignant. Quelle(s) influence(s) sur les apprentissages ?

Doriane Bel

► **To cite this version:**

Doriane Bel. La posture de l'enseignant. Quelle(s) influence(s) sur les apprentissages ?. Education. 2018. dumas-01935844

HAL Id: dumas-01935844

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01935844v1>

Submitted on 27 Nov 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

La posture de l'enseignant

Quelle(s) influence(s) sur les apprentissages ?

Présenté par Doriane BEL

Mémoire de M2 encadré par Hélène SAVIN



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Doriane BEL

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE

La posture de l'enseignant Quelle(s) influence(s) sur les apprentissages ?

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à CESSIEU

Le 10 mai 2018

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée **Doriane BEL**
auteure et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

La posture de l'enseignant
Quelle(s) influence(s) sur les apprentissages ?

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à **CESSIEU** le **10 mai 2018**

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

« Bon pour accord »



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à Hélène Savin, pour son accompagnement précieux tout au long de ce mémoire, pour sa disponibilité et surtout sa patience.

Je remercie vivement les enseignants des Écoles René Fillet de Domarin et Edouard Herriot de Bourgoin-Jallieu avec qui j'ai eu l'immense plaisir de débiter et qui ont toujours fait preuve de bienveillance envers moi.

J'ai également une pensée pour Laurence Viboud, ma tutrice académique qui a toujours transformé ses visites en grand bol d'air et Fanny Rivas de l'ESPE qui m'a toujours trouvé des réponses.

Je remercie aussi tous les enseignants qui ont accepté de participer à mon travail d'enquête.

Enfin je remercie ma famille, évidemment, plus spécialement ma maman qui tel un roc, répond toujours présent contre vents et marées ; sans oublier mes deux petits navigateurs adorés Ulysse et Noé qui me font parfois devenir une « mer(e) houleuse », mais toujours aimante...

Et pour terminer, merci à l'homme qui m'accompagne depuis toutes ces années. Tu as su m'apaiser, me bousculer, me soutenir et surtout m'aimer ... Tu es pour moi un phare dans la nuit.

Remerciements	1
Introduction.....	3
1 État de l'art.....	4
1.1 Les conceptions quant aux questions de comportement.....	4
1.1.1 Approche psychologique et développementale	4
1.1.2 Théories sur le comportement humain	5
1.1.3 Lien cognition et comportement.....	7
1.2 Échec scolaire et estime de soi.	8
1.2.1 Comment l'intelligence et l'estime de soi sont perçues	9
1.2.2 Les théories de l'intelligence.....	10
1.3 La bienveillance dans l'enseignement.	12
1.3.1 Le poids des émotions dans l'apprentissage.....	13
1.3.2 L'effet Pygmalion et les postures de l'enseignant.	14
2 Problématique	17
3 Démarche scientifique	18
3.1 Méthode.....	18
3.1.1 Participants	18
3.1.2 Matériel	18
3.1.3 Procédure	20
3.2 Résultats / Analyse des données.....	20
3.2.1 Résultats	21
3.2.2 Analyse des données.....	23
Discussion et Conclusion	28
Bibliographie	31
Annexes	32
Annexe 1 – Questionnaire : Capture d'écran p1	32
Annexe 2 – Questionnaire : Capture d'écran début p2.....	33
Annexe 3 – Questionnaire (version imprimable).....	34
Annexe 4 – Questionnaire : Graphiques des réponses	38

Introduction

« Bons profs » ou « mauvais profs » qui sont-ils ? Pour nos élèves, leurs parents, nos collègues ... quels sont les critères qui font de nous plutôt l'un ou plutôt l'autre ?

Cette classification est fréquemment basée sur des ressentis ou des avis bien souvent suggestifs issue de la relation maître-élève. Pour tenter de comprendre davantage les contours de cet « attachement » nous nous intéresserons plus particulièrement au professeur des Écoles, à ses enseignements, sa posture et à la portée qu'ils peuvent avoir sur le comportement et la réussite des élèves.

Mes premières expériences de classe m'incitent à m'interroger sur le type de relation à avoir avec les élèves, de la distance à observer, etc ... Plus simplement de l'attitude que doit et peut avoir un enseignant au sein d'une classe. De ces réflexions est né le questionnaire suivant : en quoi l'attitude de l'enseignant, les représentations qu'il peut se faire de ses élèves peuvent impacter leurs apprentissages et par conséquent influencer leur réussite scolaire.

Pour ce faire, nous passerons dans un premier temps en revue de la littérature traitant des questions de comportement d'élève, du lien qu'il peut y avoir entre la réussite scolaire et l'estime de soi, puis de la bienveillance dans les apprentissages. Dans un second temps, nous développerons notre problématique ainsi que les hypothèses qui en découlent. Enfin, nous exposerons notre expérimentation et son analyse puis nous terminerons par une discussion traitant des résultats obtenus.

1 État de l'art

1.1 Les conceptions quant aux questions de comportement.

Penser que l'inclusion pour tous à l'École et l'adaptation généralisée de cette dernière aux élèves seraient uniquement liées aux seules compétences pédagogiques des enseignants est une conception de l'apprentissage scolaire qui éluderait la capacité même des enfants à se mettre en situation d'apprentissage.

L'enfant, cet adulte en construction ressent la nécessité de se confronter au cadre : de l'appriivoiser et d'en découvrir les limites. Cela se vérifie notamment pour les élèves présentant un trouble du comportement. Ils possèdent généralement une estime d'eux peu élevée et ont un fort besoin d'être rassurés par un adulte stable, ici son professeur (Afgoustidis & Fernandez, 2008). En effet, ces élèves débordants et ce pour diverses raisons, outrepassent leur statut, car ils ont besoin de sentir que leur référent, l'enseignant, est en mesure de contenir leurs agissements et qu'il est capable de gérer la situation.

Dans le livre de Massé, Desbiens & Lanaris (2014) *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, plusieurs théories sur les troubles du comportement sont exposées afin de nous permettre de faire la distinction entre un enfant qui n'arrive pas à adapter son attitude aux situations auxquelles il est confronté (faire les bons choix) et un enfant qui évolue, grandi, se structure petit à petit.

Cet ouvrage s'appuie notamment sur trois études réalisées avant 2000 au Québec. Les auteurs soulignent le fait que, selon comment l'inclusion a été effectuée, elle peut avoir des répercussions négatives ou positives tant sur le côté scolaire des élèves que sur le côté social. Il se dégage tout de même qu'une inclusion a cinq fois plus de chance de déboucher sur l'obtention d'un diplôme que si la scolarité s'était poursuivie en milieu spécialisé (Massé, Desbiens & Lanaris, 2014).

1.1.1 Approche psychologique et développementale

Massé, Desbiens & Lanaris (2014) nous montrent une approche psycho-développementale des troubles du comportement qui explique que les problèmes de comportement ne sont pas le seul résultat de l'inné de l'élève, mais la conjonction de facteurs

environnementaux à ce qu'il est intrinsèquement (Massé *et al.*, 2014). L'environnement de l'élève qu'il soit scolaire ou familial a donc un vrai rôle dans les difficultés rencontrées.

Les élèves présentant un trouble du comportement doivent faire face à beaucoup de difficultés concernant la gestion de l'affect ce qui entrave leur réussite scolaire. Il est à noter que les enseignants n'emploient pas toujours l'attitude adéquate en usant de punitions et autres réprimandes bien souvent du fait d'une formation insuffisante (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; cités dans Massé *et al.*, 2014).

En effet, un enseignant adoptera instinctivement un comportement répressif en réponse à un élève qui perturberait le bon déroulement de sa classe. Ces mesures punitives auront pour but de stopper l'attitude dérangeante mais également réaffirmer son statut dans sa classe. Généralement, ces actions n'ont pas d'impact sur ce type d'élève (Dreikurs, Grunwald & Pepper 1971 ; Glasser 1996 ; Gordon 1979 ; cités dans Massé *et al.*, 2014). C'est a priori une réaction logique, l'enseignement ne remettra pas en question ses pratiques si elles se montrent efficaces sur la grande majorité de ses élèves. Malgré le fait que ces mêmes pratiques n'aient d'effet sur l'élève perturbateur (Calendreau 1999 ; cité dans Massé *et al.*, 2014) ; il imputera cet échec à l'élève en question plutôt qu'à sa stratégie concernant ce type d'élève (Massé *et al.*, 2014).

De même, un élève présentant un trouble du comportement a très souvent une faible estime de soi, il se perçoit plus négativement (Card 1991 ; Pain 1991 ; cités dans Massé *et al.*, 2014). Ce phénomène s'explique en partie par l'image de lui qui lui est renvoyée tant par le corps professoral que par les autres élèves. Un principe inconscient de réaction en chaîne se met en place : l'élève agit de manière inappropriée, il est donc réprimandé, ce qui lui renvoie une mauvaise image de lui-même et par conséquent cela accroît son comportement toujours plus inadapté ... (Massé *et al.*, 2014). Les enseignants sont par conséquent moins disposés à se mettre dans une position de soutien et d'encouragement alors que c'est ce dont aurait le plus besoin l'élève. Il a besoin pour pouvoir inverser la tendance, de sentir que son enseignant est suffisamment contenant pour parer ses débordements (Fernandez, 2008 cité dans Afgoustidis & Fernandez, 2008).

1.1.2 Théories sur le comportement humain

Dans le livre de Massé, Desbiens & Lanaris (2014) *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, plusieurs théories sur le comportement sont rapportées. Les auteurs citent Antony et Roemer (2011) en nous expliquant qu'il y a un

comportement dit « classique » qui veut que face à une situation donnée, l'individu a appris l'attitude à adopter et donc qu'il y répond de manière académique. Si malgré cet apprentissage, la réponse obtenue n'était pas la bonne, le comportement serait qualifié de « déviant » et dans ce cas retravaillé afin de revenir à la normale. L'autre comportement évoqué est dit « opérant ». L'individu fait un choix en ayant conscience de devoir faire face à une réaction positive ou négative, selon le choix réalisé.

Dans ce dernier cas, il s'agit de comprendre les mécanismes qui aident ou non à la prise de décision, sachant que malgré tout, les comportements antérieurs sont source d'apprentissage, car ils ont produit des conséquences et, selon qu'elles furent positives ou négatives conditionnent en encourageant ou dissuadant la répétition de ces dits comportements (Massé *et al.*, 2014). Il en est de même en classe où l'enseignant utilise des stratégies afin de consolider les comportements adaptés ou au contraire d'enrayer les troubles du comportement. Les « bons » comportements sont valorisés afin d'une part d'encourager les élèves qui les ont, de les garder et d'autre part ceux qui ne les ont pas encore, de les adopter pour en tirer les mêmes bénéfices. Les auteurs (Massé *et al.* ; 2014) catégorisent en deux parties les interventions des enseignants au sujet des agissements des élèves. Celles en amont du comportement, les « proactives » et donc celles en aval, les « réactives ». Ces deux interventions sont divisées en deux autres parties, selon qu'elles sont en lien avec une attitude positive ou négative de la part des élèves. Quand l'enseignant intervient en amont d'une action d'un élève avec trouble du comportement, il peut ainsi éviter un débordement et encourager une attitude positive. Ceci dépend cependant de la nature de l'intervention de l'enseignant, car si elle n'est pas de nature bienveillante, mais plutôt à caractère répressive, elle n'aura pas l'impact escompté et l'élève agira en s'opposant encore. C'est en ce sens également que les interventions réactives négatives n'ont pas toujours l'effet de stopper les troubles du comportement, mais au contraire de les favoriser (Kazdin, 2008, cité dans Massé *et al.*, 2014). Il s'agit donc pour le professeur d'intervenir tant avant qu'après, de manière variée, mesurée, en étant factuel, en usant d'un ton approprié. En utilisant toujours le même mode opératoire même s'il donne les résultats espérés, les élèves s'y habituent et finissent par ne plus produire la réponse attendue à l'intervention faite.

La théorie sur le comportement humain relatée par Massé, Desbiens & Lanaris (2014) met en lumière qu'inconsciemment nos actions en tant qu'enseignant peuvent consolider les attitudes inappropriées les rendant habituelles alors que nous voulions les supprimer. C'est d'ailleurs le cas lorsqu'un élève est puni jours après jours sans que son attitude progresse. Ces sanctions n'agissent en rien sur la motivation de l'élève à adopter un comportement plus adapté.

1.1.3 Lien cognition et comportement.

L'individu d'une manière générale est capable d'éprouver différents types d'émotions. Dans *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (Massé *et al.*, 2014) les émotions sont qualifiées de « fonctionnelles », sans répercussion sur le comportement humain à l'inverse d'émotions « dysfonctionnelles ». Les auteurs (Massé *et al.* 2014) nous expliquent que les comportements humains relèvent d'une part des émotions ressenties par les gens mais également des pensées qu'ils peuvent aussi avoir. Sachant que les deux peuvent être positives ou négatives. Ils catégorisent les pensées en trois parties : les « automatiques » qui arrivent de manière instinctive et immédiate quand l'individu fait face à une problématique quelconque. Dans un second temps, arrivent les pensées « rationnelles » qui elles, permettent de canaliser les émotions négatives éprouvées. Et enfin les pensées « irréalistes » qui elles ne sont pas en adéquation avec les problématiques : soit inappropriées soit disproportionnées. Chez les élèves présentant un trouble du comportement, les pensées ont un réel retentissement sur le comportement adopté en classe notamment la « pensée automatique », qui leur cause de nombreuses réprimandes. Le rôle de l'enseignant doit se faire sur l'accompagnement à la gestion des « pensées automatiques » sans pour autant brimer, il s'agit de leur apprendre à les apprivoiser.

Enfin un sentiment est mis en évidence dans le lien qui existe entre cognition et comportement. C'est celui de la confiance en soi et plus spécifiquement la propension que chacun d'entre nous a de croire en ses capacités d'accomplir une tâche. C'est l'« auto-efficacité » (Bandura, 2012, cité dans Massé *et al.*, 2014). Sur ce point aussi, l'enseignant a son importance : il est là pour renforcer cette confiance auprès de chacun de ses élèves surtout ceux où elle fait le plus défaut, ce qui est bien souvent le cas des élèves avec trouble du comportement. Tout le travail sur l'amélioration du comportement n'incombe pas uniquement à l'enseignant. Les élèves ont aussi une responsabilité dans l'évolution de leur comportement que ce soit en progrès ou déclin. Le professeur peut donner un maximum d'informations (attentes, critères de réussite, procédures, astuces `...) pour ainsi éviter que l'élève soit parasité par trop de pensées « automatiques et/ou irrationnelles ». Il peut aussi apprendre à l'élève à s'adapter, en le confrontant à différentes situations. Il l'accompagne dans sa réflexion quant à la meilleure réaction à adopter. Enfin, il peut aussi le rendre plus acteur de ses progrès en lui montrant des stratégies d'« auto-renforcement », c'est à l'élève de s'en saisir et parcourir le chemin qui le sépare de l'attitude attendue, tout du moins espérée, mais cela sous-entend que celui-ci est capable d'une certaine autonomie et prise de recul (Massé *et al.*, 2014)

Après avoir parcouru ces différentes visions du comportement et de ses troubles, Il n'est pas de théories avec des solutions évidentes. De très nombreuses choses interviennent tant dans les prises de décisions que dans les comportements en eux-mêmes. Qu'il s'agisse de l'environnement scolaire, familial, du vécu, de la maturité de l'élève. Chaque situation peut être perçue et interprétée d'une manière totalement personnelle, selon l'état d'esprit ou l'estime que l'individu se porte.

1.2 Échec scolaire et estime de soi.

Quand la question de l'échec scolaire est soulevée, nous constatons bien souvent que nous sommes en présence d'élèves présentant une fragile considération d'eux-mêmes. Paul Fernandez nous expose que « l'élève qui gêne » à l'école avec des comportements difficiles est en fait un enfant qui n'est pas en mesure de gérer ses émotions et ses pulsions. Cette faiblesse conduit généralement l'enfant à un état d'hyperexcitabilité peu compatible avec l'attitude attendue à l'école d'un élève (Fernandez, 2008 ; cité dans Afgoustidis & Fernandez, 2008)

Bien souvent, en classe, les élèves perturbateurs apparaissent comme étant bien dans leur peau y compris dans leur rôle d'élève qui gêne. Ils renvoient l'image d'élèves qui agissent délibérément de manière dérangeante. Ce type de comportement est en fait une réaction à un manque considérable d'estime de soi, une angoisse allant même jusqu'à un sentiment d'insécurité qui poussent les élèves à reproduire toujours plus des schémas inappropriés à l'école. Nous évoquons le fait que l'élève a besoin de se confronter au cadre mis en place par l'enseignant. Il choisit inconsciemment de s'y conformer ou au contraire de le franchir et devient perturbateur. C'est la difficulté pour lui que de gérer ses émotions et ses pulsions qui le pousse à vouloir détruire ce cadre. Il devient l'objet de la pulsion avec pour interrogation sa résistance. L'élève se retrouve ainsi pris dans un engrenage hostile à sa réussite scolaire (Fernandez, 2008 ; cité dans Afgoustidis & Fernandez, 2008)

Nous nous trouvons alors face à une relation qui devient conflictuelle entre l'élève qui gêne et l'École qui est représentée par l'enseignant. Ce dernier n'est souvent pas formé pour faire face au trouble du comportement. La relation élève/enseignant peut alors s'altérer et parfois avoir des répercussions sur le reste de la classe (élèves et apprentissage).

1.2.1 Comment l'intelligence et l'estime de soi sont perçues

Massé, Desbiens & Lanaris (2014) nous exposent que, selon où l'on se trouve, le comportement n'est pas mesuré de la même manière. En Europe, nous abordons le handicap de manière très formelle en mettant l'accent sur les manques et les obstacles pour être à un niveau « normal ». En Amérique du Nord, c'est le fonctionnement inverse avec une approche par compétence. Le point de départ est cette fois l'individu auquel on apporte un soutien, des aides qui lui permettront d'agir correctement. L'élève est placé au centre des préoccupations et ses points d'appui sont la base de ses apprentissages. Mettre l'accent non pas sur ce que l'on ne possède pas ou ne sait pas faire, mais sur le coup de pouce pour l'obtenir ou le faire, entache bien moins l'estime de soi (Massé *et al.*, 2014) et apporte même de la motivation.

Dans *Le défi éducatif, Des situations pour réussir* (Chapitre II, 2004) Croizet et Neuville nous renseignent sur le rapport qu'il y a entre la réussite scolaire et les perceptions de l'intelligence. En tant qu'enseignant, nous avons pleinement conscience que la réussite scolaire n'est pas la même pour tous. Différents facteurs entrent en cause. Il y a les facteurs extérieurs sur lesquels l'École n'a pas ou peu d'incidence (l'environnement familial ...) et ceux propres à l'École ou là justement l'enseignant a un pouvoir, mais attention cet ascendant n'est pas forcément positif, il peut également être une entrave pour la réussite scolaire. Les auteurs nous indiquent que les élèves sont très sensibles aux perceptions de leur intelligence à la fois sur celles qu'ils se font propre et celles que les autres se font d'eux. Ils sont constamment perturbés par les hiérarchisations qui peuvent être faites dans la classe (le groupe des bons élèves, des moyens, des « mauvais », des perturbateurs...) Cette catégorisation les font se cantonner à rester dans le niveau dans lequel on (l'enseignant, les autres élèves, les parents et même l'élève lui-même) s'attend à le trouver (Croizet & Neuville, 2004). En fait, les enfants qualifiés de moins bons (ou en difficulté) aborderont l'activité avec un état d'esprit parasité par la peur d'échouer. Le seul fait de craindre l'échec va mobiliser une grande partie de sa capacité d'exécution. L'enfant ne sera pas dans de bonnes conditions ; les chances pour que l'exécution soit réussie seront fortement compromises. Les enfants ayant un bon niveau scolaire seront eux plus sereins quant à leur réussite de l'exercice, la totalité de leur capacité sera disponible à la réalisation de l'exercice. Le taux de réussite sera bien plus élevé.

L'article *Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux*, (Galand, Philippot et Frenay, 2006) met en lumière que le comportement agressif ou violent que peut présenter parfois certains élèves est étroitement lié aux tensions qu'il peut y avoir dans la classe. Sans rendre l'enseignant responsable du climat

de sa classe, il possède un rôle de pondération. Plus il arrive à instaurer une relation apaisée enseignant-élèves, moins les débordements sont nombreux entre les élèves. Quand l'adulte référent use de stratégie de « maîtrise », on constate de meilleurs résultats scolaires, une meilleure estime de soi de la part des élèves qui sont donc moins sujets à la tricherie et à l'« auto-handicap ». L'installation durable d'une relation de confiance offre ainsi aux élèves des temps d'apprentissage plus porteur. Ils prennent conscience qu'ils sont là pour apprendre et progresser et non pas pour se comparer aux autres et être les meilleurs.

1.2.2 Les théories de l'intelligence

De nombreuses théories sur l'intelligence ont été établies. L'une d'elles établie par Croizet et Neuville (2004) consiste à croire qu'il y a deux manières de concevoir l'intelligence. Une manière « stable » qui explique que chaque individu part avec un capital-intelligence et qu'il n'est pas modifiable au fil de son existence. L'autre au contraire veut que l'intelligence soit quelque chose de « malléable » qui peut être modifié tout au long de sa vie. Cette intelligence se nourrirait des échecs essuyés et de manière générale de l'expérience de chacun pour se développer. Les enseignants ayant une image stable de l'intelligence n'arriveront pas à faire progresser réellement leurs élèves. Prenons l'exemple d'un élève faible en mathématiques, son professeur s'attendra à ce qu'il soit toujours fragile dans cette matière donc évaluation après évaluation ses résultats ne varieront que très peu, l'enseignant se placera malgré lui dans une position de consolateur diminuant ainsi ses exigences ce qui indéniablement empêchera l'élève de progresser. Ce phénomène mènera l'élève fragile à avoir de moins en moins confiance en ses capacités de réussite. Ses résultats resteront donc très faibles. La seconde catégorie, l'incrémentielle coïncide avec une vision de l'intelligence « malléable ». Elle peut se développer à force de travail et d'efforts. Cette théorie est beaucoup plus encourageante, les élèves sont plus motivés et leur estime de soi est plus haute. L'échec n'est pas ici synonyme de manque d'intelligence, mais plutôt d'un cheminement à effectuer pour acquérir les connaissances nécessaires, c'est un apprentissage. Les enseignants adhérant à cette vision malléable remettent plus facilement en cause leurs méthodes d'enseignement, n'hésitent pas à les adapter aux besoins de leurs élèves, qui montrent une motivation plus grande et par conséquent plus de progrès (Aronson, Fried et Good, 2002 ; Bergen, 1992 ; Dweck, 1999 cité dans Croizet & Neuville, 2004).

Les chercheurs nous expliquent que complimenter les élèves a une influence importante sur eux. Encore s'agit-il d'employer l'encouragement approprié, les auteurs se sont basés sur

une étude de Dweck et Henderson, (1980) (cité dans Croizet & Neuville 2004) pour nous montrer que tout compliment n'est pas « bon à prendre » dans le sens où il n'a pas toujours l'effet escompté voire même l'effet inverse. Cette étude se base sur le fait que, selon la vision stable ou malléable de l'intelligence des élèves, l'enseignant ne formulera pas le même type d'encouragements. Ceci aura donc des conséquences sur la capacité ou non qu'auront les élèves à surmonter les échecs qui joncheront leur scolarité. Ces visions de l'intelligence apportent également des explications quant à la disposition des élèves à faire preuve d'adaptation notamment avec le passage dans le secondaire. Une vision « stable » est en fait fixe, peu de place est laissée à la souplesse et à l'adaptation alors qu'il en faut pour supporter un revers et repartir. C'est le cas de la vision « malléable », l'élève se sert de ses déboires comme d'un renforcement, il change sa stratégie ce qui lui permet de progresser avec souplesse.

En effet, des enseignants qui valorisent les élèves par rapport à leur intelligence les amèneront à avoir une vision plus figée de leur intelligence. Ceci n'est pas propice aux apprentissages, car cela n'aura pas un véritable effet d'encouragement sur l'enfant, alors que complimenter les élèves pour les efforts fournis, sur le travail engagé que la tâche soit accomplie ou non, induira une vision souple de l'intelligence, favorable aux progrès et aux apprentissages (Dweck & Mueller, 1998 cité dans Croizet & Neuville 2004).

Pour renforcer la théorie de Croizet et Neuville sur les différentes formes d'intelligence, Carol S. Dweck (2010) va plus loin en expliquant qu'une personne à l'« état d'esprit fixe » perçoit l'intelligence comme quelque chose d'innée et pas vraiment modifiable. Pour ces personnes, devoir fournir un effort pour apprendre ou pouvoir réaliser une activité est synonyme de faiblesse. Leur estime de soi peut se trouver très rapidement entachée, car la moindre déconvenue leur renvoie d'eux l'image d'une « personne nulle » qui ne peut s'améliorer. Les personnes à l'« état d'esprit de développement » (vision malléable) abordent les échecs comme des obstacles à surmonter, des étapes sur le chemin du savoir nécessaires à la construction de leurs connaissances : on apprend de ses erreurs. Leur estime de soi n'est pas ou peu affectée par les déconvenues, car elles ne remettent pas en cause leurs qualités personnelles, mais les stratégies qu'elles ont utilisées pour accomplir une tâche. Elles arrivent donc à avancer et progresser sereinement tout au long de leur vie que ce soit à l'école dans le sport ou bien plus tard en tant qu'adulte. Malgré tout, l'état d'esprit d'une personne peut changer, il peut être influencé par celui de son entourage que ce soit à la maison par les parents, ou à l'école par l'enseignant ... Si un enfant possède un état d'esprit de développement mais que globalement son environnement ne lui fait que des remarques concernant son intelligence, l'enfant finira par adopter un état d'esprit fixe. L'inverse est également possible, les enseignants et/ou les parents

peuvent à force de travail, modifier l'état d'esprit d'un enfant et ainsi lui permettre d'adopter un état d'esprit de développement qui favorisera persévérance et le progrès (Dweck, 2010) Il est donc particulièrement important de ne pas juger l'intelligence ou le talent des élèves même quand c'est pour les encourager ou les féliciter, car cela admet une impossibilité de changement. Afin de placer l'ensemble de ses élèves (bons et moins bons) il est primordial de complimenter les processus, les démarches qu'ils utilisent pour qu'ils continuent à se développer, progresser et apprendre. Se pose alors la question de la formation des enseignants, sur la pédagogie qu'ils mettent en place dans leurs classes et l'impact de leur état d'esprit sur les élèves et par conséquent la portée que cela a sur la réussite scolaire et l'épanouissement des enfants.

Il peut être compliqué pour un enseignant de maintenir un état d'esprit de développement. Face à des typologies d'élèves extrêmement variées, il est complexe pour le professeur de connaître l'ensemble des processus d'apprentissages et d'adapter son enseignement à chacun. Carol Dweck, nous précise qu'il ne faut pas baisser les exigences que l'on a envers nos élèves, il faut mettre en place une ambiance encourageante et « soutenante » afin de les motiver et surtout les rendre persévérants. On ne peut pas les laisser se bloquer devant un obstacle. C'est en ça que l'état d'esprit de développement les arme, ils sont plus à même de le surmonter et d'apprendre de lui. Elle nous rappelle que l'état d'esprit peut évoluer, il est donc important de ne pas cesser ses stratégies de développement au risque de voir celui de nos élèves se dénaturer. L'auteur nous indique également que l'état d'esprit d'un individu à un retentissement sur sa vision de l'intelligence. C'est donc le cas pour les enseignants qui doivent conserver la capacité de croire en chacun de ses élèves y compris ceux présentant des troubles du comportement. Tous possèdent la faculté de s'améliorer.

1.3 La bienveillance dans l'enseignement.

La portée des émotions qu'elles soient positives ou négatives dans la mécanique de l'apprentissage n'est plus à prouver. Le terme « bienveillance » est depuis déjà quelques années sur toutes les lèvres. C'est une qualité qui fait débat au sein de la communauté éducative que ce soit dans les plus hautes instances comme dans la plus petite des classes, avec ses détracteurs et ses défenseurs. Cette posture professionnelle fondée sur la compréhension et l'écoute des élèves ne réduit pas pour autant les attentes que les professeurs peuvent avoir de leurs élèves. Les chercheurs tentent de déterminer le véritable effet de la bienveillance sur la réussite scolaire, mais également celui de « l'effet Pygmalion ».

1.3.1 Le poids des émotions dans l'apprentissage.

Les études en neurosciences semblent s'accorder sur le poids des émotions dans les apprentissages : le stress possède une responsabilité dans la mise en échec des élèves et de manière générale les difficultés qu'ils rencontrent à l'école (Frasson, 2012). Cette angoisse neutralise les influx nerveux au cœur du cerveau, la zone de la mémoire ne peut ainsi plus communiquer les informations nécessaires à l'accomplissement d'une tâche et ainsi générer le phénomène communément appelé « trou de mémoire ». Le stress est aussi un vecteur de triche en classe (Guibert et Maichaut, 2009) où la crainte de l'échec est finalement bien plus grande que celle de se faire prendre en train de frauder.

Face au constat que le stress est une entrave aux apprentissages et qu'en parallèle éprouver des émotions positives est indispensable pour apprendre, une étude menée par l'université de Montréal sous la responsabilité de Claude Frasson (2012) a été réalisée pour approfondir l'éventail des émotions propices aux apprentissages. Dans le cadre d'un cours de langue étrangère, un tutoriel a été mis au point pour produire auprès d'enfant d'un niveau de cycle 2 un sentiment de joie, de peur et de colère (grâce à de la musique et à des intonations). Ces expérimentations ont été enregistrées afin d'analyser le plus finement possible les effets de ces émotions sur les progrès des élèves. Le but étant de comparer l'influence des émotions dans l'acquisition d'un savoir, un groupe témoin n'a été confronté à aucune stimulation émotionnelle. Les résultats sont sans appel, les élèves soumis à des stimulus émotionnels ont en moyenne progressé deux fois plus que ceux du groupe témoin y compris ceux exposés à la peur. Force est de constater qu'il est malgré tout plus profitable de ressentir une émotion négative que pas d'émotion du tout pour obtenir de meilleurs résultats scolaires. La question suivante était de savoir si toutes les émotions se valaient ou non. Les résultats nous ont montré que les émotions les plus efficaces sur des enfants *lambda* pour les apprentissages, étaient la peur « contrôlée » (très modérée, il ne s'agissait pas là, de les terroriser) et la joie seraient les deux émotions plus favorables. La posture idéale d'un enseignant serait donc d'allier gentillesse et fermeté afin que les élèves ressentent les émotions les plus propices à la réussite scolaire. Cette alliance se résume en un terme : la bienveillance. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2016), renforce cette étude, car il évoque que le nombre d'élèves s'ennuyant en classe est considérable (40%). L'ennui est jugé comme ne véhiculant aucune émotion, ce qui est d'autant plus inquiétant quand on voit le nombre d'enfants qu'il touche. Ceci met d'autant plus l'accent sur l'importance des émotions dans les apprentissages. Sans stimulus émotionnel, un enfant n'apprend pas. Si l'on se reporte aux données du Pacte pour un

Enseignement d'Excellence cela signifierait que près d'un enfant sur deux ne serait pas en réelle situation d'apprendre à l'école.

La bienveillance est de plus en plus prônée dans l'enseignement, notamment par les plus hautes instances gouvernementales. Cela peut s'expliquer par les qualités que requiert ce type d'enseignement. Un enseignant bienveillant est un professeur qui veut le meilleur pour ses élèves. Il se montre donc exigeant avec eux et quand cela s'avère nécessaire il peut aussi faire preuve d'autorité sans autoritarisme, mais de manière ferme et juste. Ces comportements peuvent occasionner un sentiment de peur contrôlée ce qui nous renvoie à une mise en alerte des élèves pour les apprentissages. Le professeur bienveillant n'est pas juste là pour provoquer des émotions afin que ses élèves apprennent, il se montre patient et attentif. Il se veut aussi rassurant et aide les élèves à dédramatiser la peur de l'école, de l'échec ou de l'erreur. L'enfant est considéré comme une personne unique. Il peut ainsi s'adresser à l'enseignant sans appréhension.

« Personne unique » certes mais également un maillon indispensable à la vie collective, l'enfant éprouve un fort besoin d'appartenance. Pour répondre à ce besoin tout en restant bienveillant, l'enseignant a de plus en plus recourt aux « métiers de la classe ». C'est un principe qui consiste à donner aux élèves divers rôles : Distribuer/ramasser les feuilles, effacer le tableau, chef de rang ... Toutes ces fonctions, *a priori* sans grande importance, permettent aux élèves d'être actifs et ainsi éviter l'ennui. Elles leur donnent aussi un sentiment de reconnaissance et d'utilité au sein de la classe.

1.3.2 L'effet Pygmalion et les postures de l'enseignant.

Dans l'ouvrage *Pygmalion à l'école*, Rosenthal et Jacobson (1971), nous expliquent le principe relatif à l'« effet Pygmalion » appliqué à un contexte scolaire. Il s'agit d'une prophétie auto-réalisatrice qui influence le comportement et la réussite des élèves.

Rosenthal et Jacobson ont mené une expérience dans une école d'un quartier pauvre de San Francisco. Sous le couvert d'une étude sur l'intelligence des enfants pour le compte de l'université d'Harvard, ils ont soumis un panel d'enfants à un test de quotient intellectuel (QI) en début d'année scolaire. Les résultats ont été communiqués aux enseignants, seulement 20% d'entre eux, choisis aléatoirement, avaient été surévalués dans le but de mesurer essentiellement les retentissements positifs de l'effet Pygmalion. En fin d'année, pour mesurer les progrès des élèves, ils ont repassé le même test de QI. Le constat est sans appel, les enfants dont les résultats avaient été surévalués ont montré des progrès sensiblement plus élevés que

la moyenne. Pour analyser ces résultats, les auteurs ont décrit les attitudes qu'un enseignant peut avoir à l'encontre d'un élève, selon qu'il l'estime bon ou faible. Inconsciemment et involontairement un professeur va adopter une attitude plus encourageante envers un enfant qu'il considère plus doué ou avec plus de potentiel. Il va se montrer plus exigeant, l'interroger plus fréquemment, plus l'aiguiller et être plus patient avec lui. *A contrario*, quand il va interagir avec un élève qu'il jugera moins bon, il aura plus d'appréhensions, emploiera un comportement moins encourageant, l'interrogera plus rarement et fera preuve plus rapidement d'un certain agacement face à des hésitations ou des erreurs.

L'effet Pygmalion décrit donc un cercle vertueux ou vicieux, selon la perception de départ qu'une personne se fait d'une autre quant à ses capacités de progrès. Son postulat va l'amener à adopter un comportement qui va produire l'effet attendu, d'où le terme d'« auto-réalisateur ». Cette conduite, positive ou négative, selon les attentes, va être inconsciemment perçue par l'élève qui va donc agir en ce sens. L'enseignant va alors lui aussi interpréter l'attitude de l'élève et ainsi de suite, voilà l'effet Pygmalion !

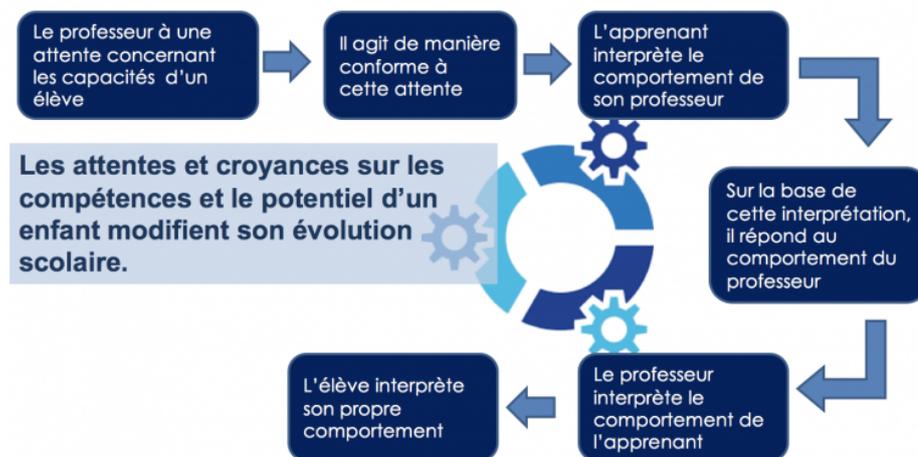


Schéma tiré du site de l'académie de Bordeaux
Réalisé par J. Muzard

Rosenthal nous expose également « la théorie des quatre facteurs », un concept qui décrit le lien professeur-élève sous quatre abords essentiels pour lui (Rosenthal ; Rosenthal et Jacobson, 1971). Il y a le climat, celui instauré par l'enseignant, puis viennent le temps et l'attention qu'il consacre à l'élève avec notamment les occasions qu'il lui donne pour s'exprimer et enfin le système de récompenses et sanctions qu'il a établies en classe.

Depuis de très nombreuses années, l'effet Pygmalion est au cœur de travaux d'enseignants-chercheurs, entre analyses et polémiques, l'importance de la posture du maître sur ses élèves est vraiment mise en lumière. *Une posture est une manière cognitive et*

langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente (Bucheton, 2016). Bucheton et Soulé (2009) les nomment « postures d'étayage », elles sont au nombre de six et décrivent les différentes attitudes qu'emprunte un enseignant pour mener un cours.

- « la posture de contrôle » l'enseignant met en place une situation d'apprentissage très cadrée afin de pouvoir faire avancer l'ensemble de la classe.
- « la posture de contre-étayage » : proche de celle de contrôle, le maître impose un rythme d'apprentissage « pour avancer »
- « la posture d'accompagnement » : l'enseignant intervient ponctuellement auprès des élèves au cas par cas, selon les besoins de chacun dans l'avancée de la tâche. Il pousse à la réflexion et favorise l'échange entre les élèves.
- « la posture d'enseignement » : alors que les élèves ne sont pas encore en mesure de faire seuls, l'enseignant se montre modélisant, il formule et structure les savoirs et techniques.
- « la posture de lâcher-prise » : le professeur donne la latitude suffisante aux élèves. Il les responsabilise et les encourage à expérimenter.
- la posture dite du « magicien » : l'enseignant focalise l'attention des élèves sur des situations parallèles (jeux ou autres) qui incitent les élèves à construire eux-mêmes les savoirs.

Au cours d'une même séance, l'enseignant passe d'une posture à une autre, selon les tâches qu'il confie aux élèves et les attentes qu'il a sur leur travail. De ce fait, les élèves, modifient également leur posture pendant le cours. Toutes ces postures ne se valent pas, mais elles sont nécessaires les unes aux autres ne serait-ce pour les différencier. Elles permettent de moduler l'atmosphère en classe et les modalités d'enseignement ce qui favorise l'attention des élèves et donc de meilleurs apprentissages.

2 Problématique

En analysant l'ensemble des documents consultés pour réaliser un état de la recherche tant sur les élèves avec la question du comportement et de l'estime de soi que sur les enseignants avec l'importance du regard qu'ils portent sur leurs élèves et la place de la bienveillance dans les apprentissages, il me semblait évident d'orienter l'étude de mon mémoire sur les pédagogues plus que sur les apprenants. Les deux sont bien évidemment étroitement liés mais en tant que débutante dans l'enseignement, je m'interroge énormément sur la posture du maître et plus particulièrement « en quoi l'attitude de l'enseignant et les représentations qu'il peut se faire sur les élèves peuvent influencer leurs apprentissages ». C'est pourquoi, je me suis naturellement orientée vers un questionnaire destiné aux enseignants afin non pas de trouver des solutions « miracle » pour être une meilleure professeure des écoles (si cela existait, je suis certaine que des cours de Science De l'Éducation seraient dispensés dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation), mais plutôt pour tenter de mieux comprendre les mécanismes de l'enseignement et « l'effet maître » sur nos élèves mais aussi un peu sur nous enseignants.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que plus les enseignants auront la faculté d'être convaincu des capacités de progresser de leurs élèves et de croire en eux, mieux ces derniers se révéleront et réussiront à l'école. A l'instar ceux qui ne croiront pas en eux, feront le triste constat que leurs difficultés perdurent et qu'ils ne progressent peu ou pas.

3 Démarche scientifique

3.1 Méthode

Pour tenter d'apporter des réponses à nos interrogations, nous avons choisi de nous orienter vers un questionnaire en ligne. Cette option nous offre une portée plus large et nous permet également d'évaluer plusieurs variables en même temps.

3.1.1 Participants

Le questionnaire n'a pas de destinataires très restreints, il suffit d'être enseignant du premier degré en activité (professeur.e des écoles ou relever du premier degré à savoir enseignant de SEGPA, ITEP, IME ...) pour pouvoir prétendre à y répondre. Il est parvenu aux enseignants via des réseaux sociaux pour la grande majorité mais également par e-mail.

Une centaine de retours était espérée pour pouvoir exploiter relativement significativement les résultats. Sur l'ensemble des 426 retours, trois questionnaires ont cependant été écartés : un, d'un homme de 89 ans donc plus en activité, ce qui ne correspond pas aux critères du panel et deux d'une femme qui a visiblement répondu trois fois de suite à l'enquête (trois questionnaires à la suite absolument identiques en tous points (la totalité des questions ainsi que la totalité des parties personnelles : expérience, ancienneté, anecdotes ...) peut-être a-t-elle rencontré des problèmes de connexion ... C'est donc un panel de 423 retours pris en compte pour l'analyse. 35 hommes (soit 8,6%) et 382 femmes (soit 91,4%) (cinq participants n'ont pas indiqué leur sexe) ont participé à cette étude. Leur ancienneté dans le métier s'étend de moins d'un an (Professeur.e des Écoles Stagiaire) à 40 ans et ils sont âgés de 22 à 61 ans (trois d'entre eux n'ont pas indiqué leur âge)

3.1.2 Matériel

Le questionnaire (disponible en annexe 3) a été élaboré dans le but d'éprouver les hypothèses émises dans la problématique. Il permet d'évaluer « l'attitude de l'enseignant » au moyen de questions sur ses pratiques, son organisation, sa perception de l'intelligence ... L'enquête a été structurée de la manière suivante :

Une page d'accueil qui donne les explications nécessaires pour le bon déroulement de l'enquête avec en plus une sensibilisation sur l'honnêteté avec laquelle les sondés doivent la compléter (bien répondre sur leurs pratiques réelles et non celles qu'ils aimeraient avoir ou aimeraient mettre en place).

Une première partie de douze affirmations plutôt générales sur « l'enseignement à l'heure actuelle ... ». Puis une seconde comprenant cinq questions concernant plus particulièrement les élèves en difficulté. Et une troisième partie de douze items, traitant des « Gestes professionnels ». Cette partie est basée sur « l'échelle des Gestes professionnels de l'enseignement explicite » (Nurra & Pobel Burtin)

Puis trois phrases afin d'estimer s'ils se font une idée fixe ou malléable de l'intelligence de leurs élèves. Cette partie concerne les visions de l'intelligence, elle a été volontairement placée en fin de questionnaire afin de ne pas influencer les réponses en lien avec les questions sur le comportement des élèves. Ces items se basent sur « l'échelle de stabilité » (Nurra).

Enfin, la dernière partie de ce questionnaire est plus personnelle avec cette fois aucune réponse obligatoire (toutes les questions précédentes l'étaient) étant donné justement qu'elles sont personnelles ; ceci dans un souci du respect de la vie d'autrui. Les deux items finaux ont été pensés en réponses ouvertes pour permettre la libre-expression concernant un souvenir en tant qu'élève et un souvenir en tant qu'enseignant. Le principe étant de redonner à ce questionnaire une dimension humaine et pourquoi pas de déceler des motivations (ou au contraire, des déceptions) que les enseignants peuvent avoir sur leur profession. Une interrogation demeure sur la possible exploitation ou non de ces deux items dans l'analyse, mais cela pourrait s'avérer intéressant par la suite.

En dehors de l'accueil et de la page de renseignements personnels, la totalité de l'enquête a été élaborée à la manière d'une « échelle de Likert ». Elle est constituée ici de plusieurs affirmations (énoncés ou items) pour lesquelles la personne interrogée exprime son degré d'accord -Tout à fait d'accord / d'accord / Pas d'accord / Pas du tout d'accord- (pages 1-2 et 4) ou la fréquence de pratique -Toujours / Souvent / Rarement / Jamais- (page 3). C'est une échelle à nombre pair qui a été prévue, elle est dite à « à choix forcé » obligeant ainsi le participant à pencher d'un côté ou de l'autre. De plus, afin d'éviter un effet de réponses "graphiques" (tous les points alignés, ou au contraire intentionnellement dispersés) certaines questions sont à « réponse inversée » et la mise en forme de chaque item a été prévue individuellement et non pas sous l'aspect d'un tableau. La quantité de question le permettait.

Enfin, l'ensemble des questions de cette enquête (hors partie personnelle) est divisé en quatre catégories, en vue de l'analyse des résultats :

- L'adaptabilité : 1 - 2 - 3 - 5 - 8 et 12
- La pratique des gestes professionnels : 4 - 10 - 11 - 12 - 13 - 16 et 18 à 29
- La différenciation : 11 - 13 - 16 - 17 - 20 et 24 à 28
- La perception de l'intelligence : 6 - 7 - 9 - 14 - 15 - 17 et 30 à 32

3.1.3 Procédure

L'expérimentation s'est déroulée en une seule phase auprès des participants. Dans un premier temps, l'enquête a été diffusée via un courrier électronique contenant le lien du questionnaire à mes collègues d'école et d'anciennes écoles, puis via des réseaux sociaux aux différentes personnes de mon réseau qui correspondaient aux critères de sélection. Puis afin d'élargir la diffusion, le service de la scolarité de l'ESPE de Grenoble l'a transmis aux enseignants du premier degré présents dans leur base de données et enfin le lien a été publié sur un groupe Facebook dédié aux enseignants du premier degré. Les personnes ayant répondu au questionnaire ont été également invitées à le partager et le diffuser le plus largement possible.

C'est au total 426 réponses qui ont été recueillies en deux semaines de mise en ligne. La durée d'exploitation a volontairement été limitée afin de motiver les personnes à le remplir rapidement et ainsi ne pas le laisser se perdre dans les méandres d'Internet ou au fond d'une boîte e-mails. Les participants ont accédé au questionnaire en ligne grâce à un lien généré par l'application web. L'environnement des participants qui aurait pu influencer les réponses au moment de la passation n'a pu être contrôlé ou évalué du fait de ce mode de diffusion.

Afin de n'être ni trop limpide concernant notre but ni trop orientant concernant les réponses, j'ai présenté une enquête sur « la perception de l'évolution du métier d'enseignant » aux sondés leur demandant leurs avis et les choix qu'ils pouvaient être amenés à faire en tant que professeur des écoles. L'enquête était anonyme et une attention particulière a été portée à la structure du questionnaire afin de ne pas générer de biais de désirabilité sociale.

3.2 Résultats / Analyse des données

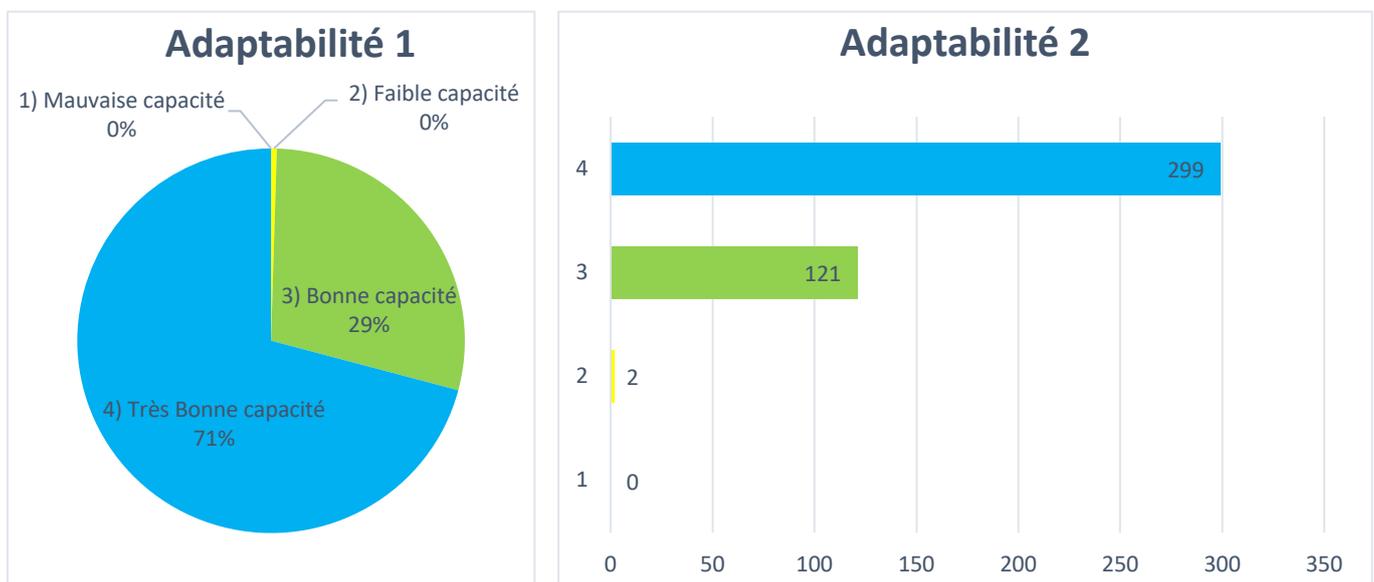
Une fois l'enquête close, l'heure est aux constats. Le premier est qu'elle a eu bien plus de succès qu'escompté, cela permettra peut-être d'établir des profils plus généraux. L'analyse

se décompose en deux temps : le premier sur les résultats propres, catégorie par catégorie, puis confrontation des domaines afin d'apporter si ce n'est des réponses, des pistes de réflexion aux hypothèses soulevées dans la problématique.

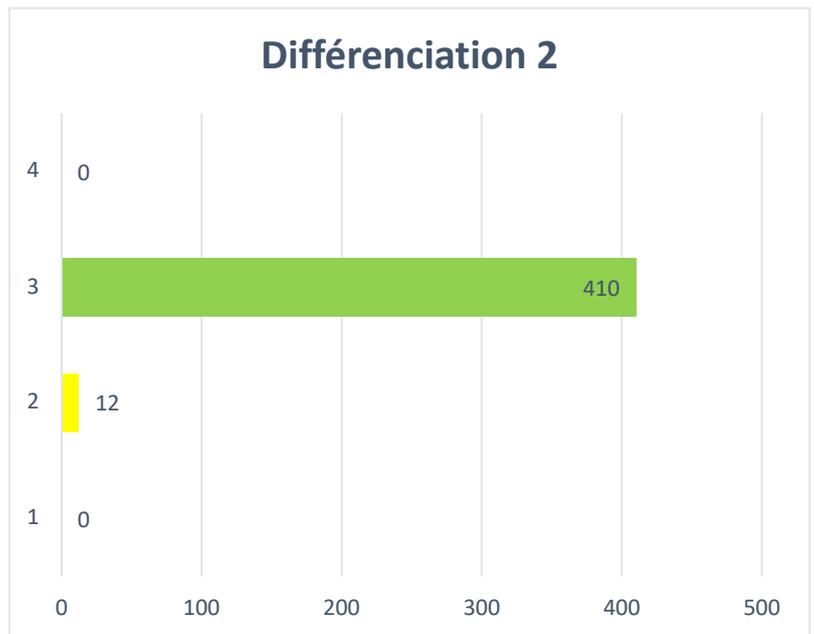
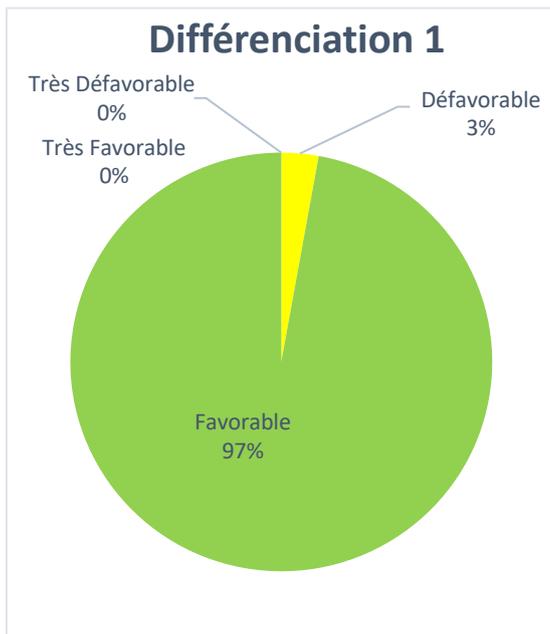
3.2.1 Résultats

Afin d'établir des profils d'enseignants, chaque questionnaire a été soumis à un décryptage minutieux. Pour chaque catégorie, le sondé a obtenu un « score ». La capacité d'adaptabilité de l'enseignant est notée de -8 à 8 (Tout à fait d'accord +2 / D'accord +1 / Pas d'accord -1 / Pas du tout d'accord -2). L'utilisation des gestes professionnels de l'enseignement explicite est évaluée de -36 à 36 (Tout à fait d'accord ou Toujours +2 / D'accord ou Souvent +1 / Pas d'accord ou Rarement -1 / Pas du tout d'accord ou Jamais -2) ; la propension à la différenciation de -20 à 20 (Tout à fait d'accord ou Toujours +2 / D'accord ou Souvent +1 / Pas d'accord ou Rarement -1 / Pas du tout d'accord ou Jamais -2). Enfin, la perception de l'intelligence, selon qu'elle est considérée comme malléable (aspect positif) ou fixe (aspect négatif) est appréciée de -18 à 18 (Tout à fait d'accord +2 / D'accord +1 / Pas d'accord -1 / Pas du tout d'accord -2 sauf pour la dernière question qui est en réponse inversée donc l'attribution des points de cet item est inversée.)

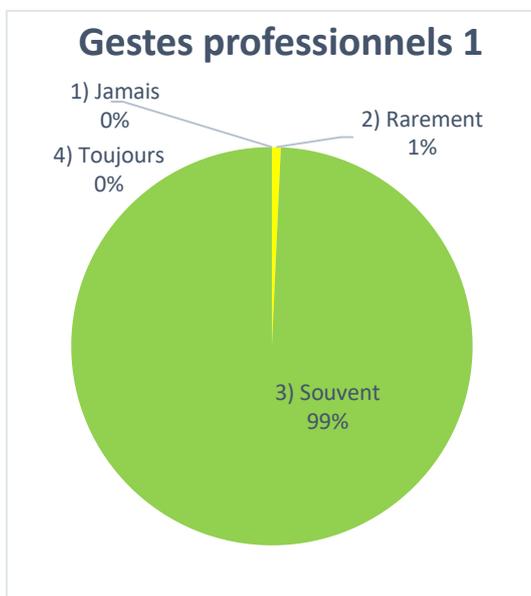
- Dans l'éventail des participants à l'étude, sur le critère de l'adaptation, la moyenne se décrit comme étant des enseignants possédant une très bonne capacité d'adaptation ou du moins une vision du métier de professeur nécessitant une très bonne faculté d'adaptation, tant vis-à-vis des commandes institutionnelles, que du public auquel ils enseignent (Moyenne : 6,82 sur une fourchette allant de -8 à 8 ; Écart Type : 2,01)



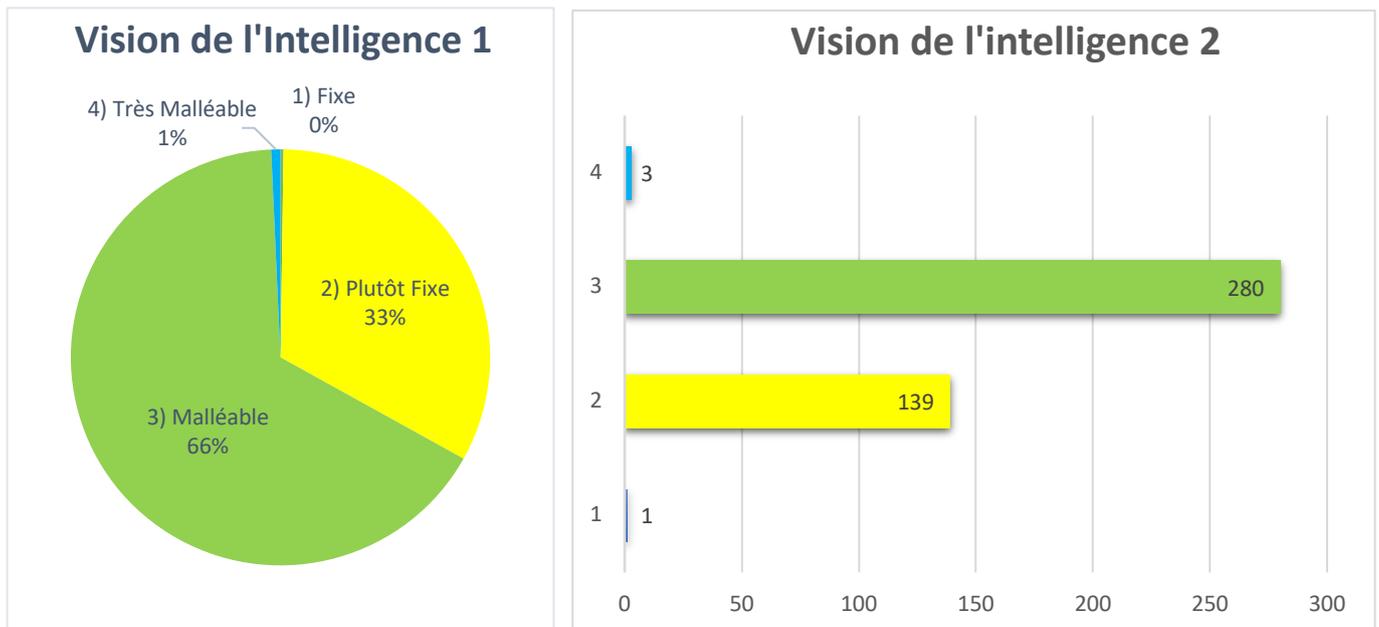
- Dans la catégorie utilisation des gestes professionnels de l'enseignement explicite, les individus de notre échantillon répondent en moyenne qu'ils utilisent régulièrement ces gestes (Moyenne : 6,64 sur une fourchette allant de -36 à 36 ; Écart Type : 2,08). La moyenne n'est certes pas très élevée, c'est probablement le mode de calcul du score qui explique ce phénomène. En consultant le détail des réponses qui constituent cette partie les avis sont plus partagés d'une question à l'autre.



- Pour la mise en place de la différenciation au sein des classes, les résultats montrent de manière unanime que le panel a une propension à cette pratique (Moyenne : 3,59 sur une fourchette allant de -18 à 18 ; Écart Type : 1,66). Certains items comme « *La différenciation n'est pas suffisante quand l'hétérogénéité d'une classe trop grande* » ont obtenu des retours très mitigés d'un extrême à l'autre.



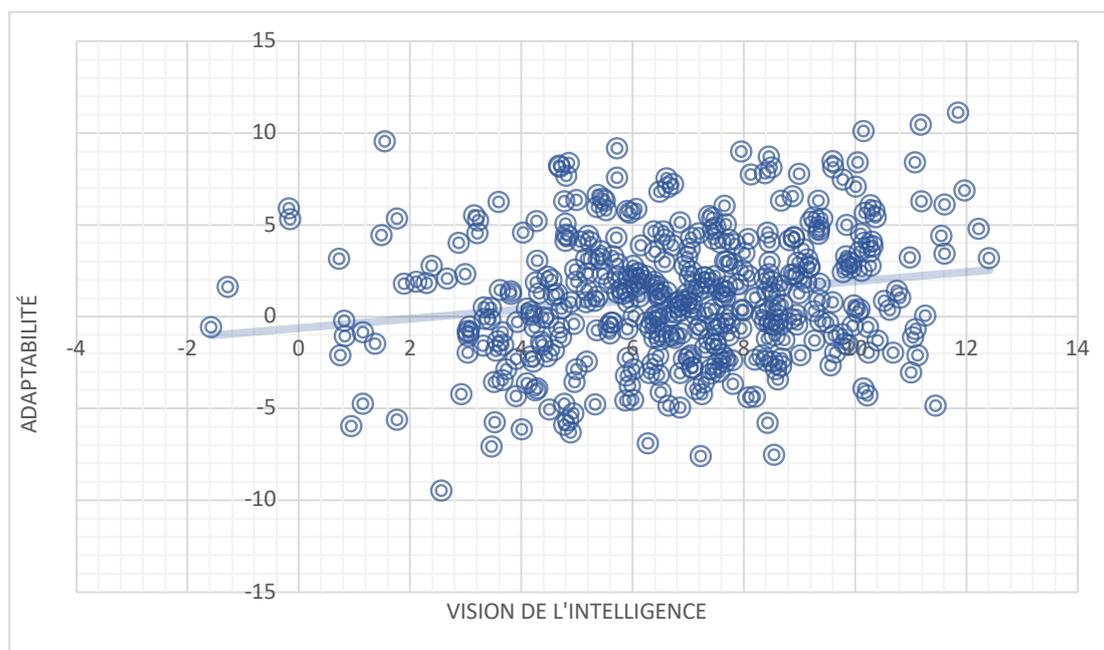
- Enfin, le panel des sondés se décrit en moyenne comme percevant l'intelligence d'une manière plutôt malléable y compris avec les élèves en difficulté. (Moyenne : 1,09 sur une échelle allant de -20 à 20 ; Écart Type : 2,81). Un tiers des sondés semble avoir une vision de l'intelligence plutôt fixe et les deux autres tiers une vision malléable. C'est une moyenne très faible pour ce critère qui là aussi a beaucoup divisé le panel.



3.2.2 Analyse des données

Pour faire suite aux éléments de réponses mis en lumière précédemment, les caractéristiques établies par les catégories ont été comparées. Dans un premier temps, l'adaptabilité a été confrontée à la perception de l'intelligence afin de voir s'il y a un lien entre ces deux éléments. Ce rapprochement permettrait de constater si les personnes faisant preuve de plus d'adaptabilité ou de souplesse sont aussi celles qui perçoivent l'intelligence de la manière la plus malléable.

GRAPHIQUE 1- Capacité d'adaptation et Perception de l'intelligence



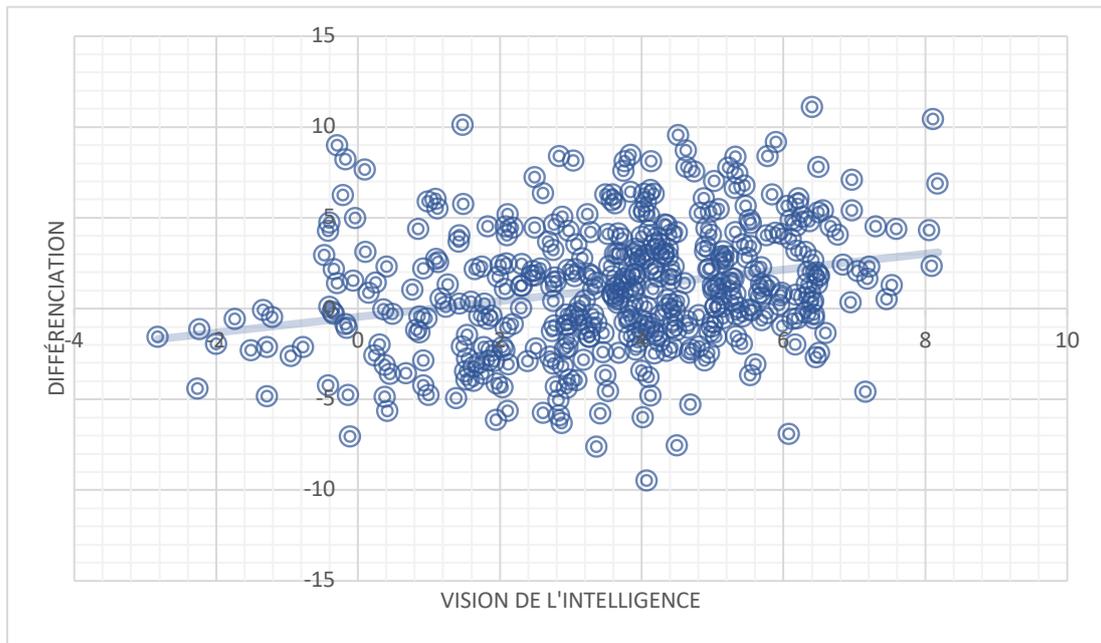
Le graphique 1, semble mettre en évidence une certaine correspondance entre les sujets possédant une vision plutôt malléable de l'intelligence et les individus faisant preuve d'une bonne capacité d'adaptation.

Une « courbe de tendance » a été ajoutée au graphique afin de mieux visualiser le lien entre ces deux variables. Elle permet donc d'observer une corrélation modérée entre adaptabilité et malléabilité. De plus, le nuage de points est relativement homogène hormis quelques participants montrant une vision de l'intelligence à tendance fixe ; ce qui permet de penser que « l'homogénéité statistique » paraît respectée. Les conditions d'application ont été testées et respectées.

Il est donc possible d'affirmer qu'il existe un lien entre la malléabilité des enseignants et leur capacité d'adaptation, un lien modéré entre le fait d'être un professeur possédant une perception malléable de l'intelligence de ses élèves et le fait qu'il soit en mesure de s'acclimater dans son travail. Ce début d'analyse ne permet pas pour l'instant de valider l'hypothèse posée à l'issue de l'état de l'art.

Ensuite, la perception de l'intelligence a cette fois été comparée à la pratique de la différenciation en classe afin de voir si la confrontation de ces deux caractéristiques permettrait d'établir si les personnes qui perçoivent l'intelligence de la manière la plus malléable sont aussi celles qui pratique le plus la différenciation au sein de leur classe

GRAPHIQUE 2- Différenciation et Perception de l'intelligence



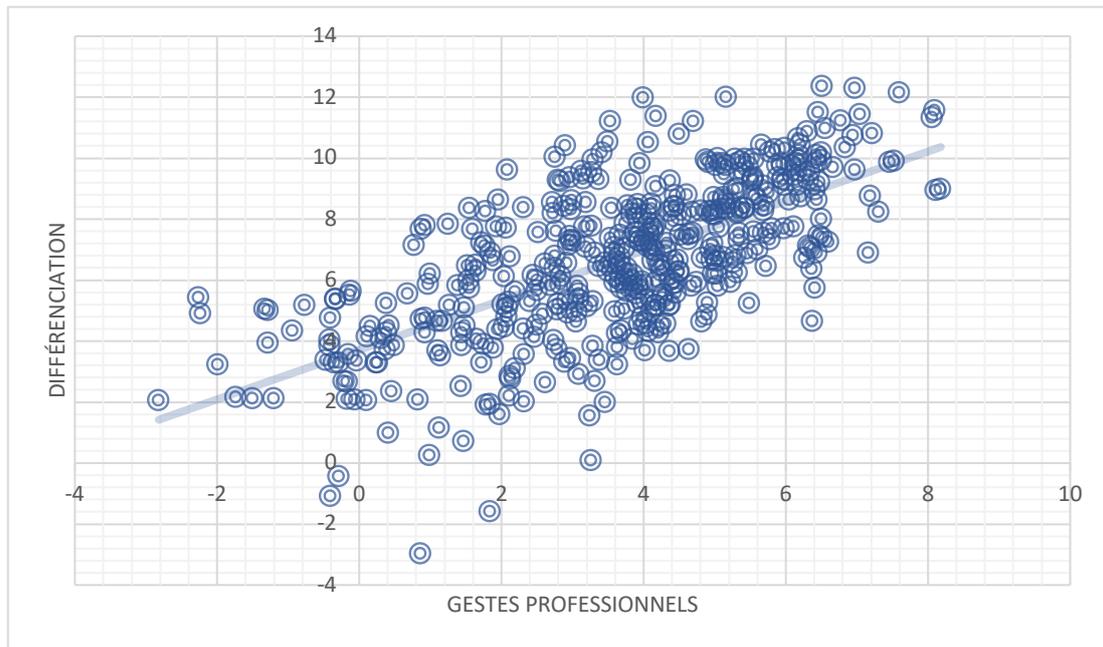
Le graphique 2 paraît mettre en avant un lien entre la malléabilité des individus et la pratique de la différenciation en classe. La courbe de tendance montre une affinité entre ces deux variables. L'effet nuage de points est également bien visible montrant aussi une certaine homogénéité dans les avis. Les conditions d'application sont donc respectées.

Cette évaluation permet donc de démontrer qu'il existe un lien certes plus marqué que dans le Graphique 1, mais encore modéré entre la propension que les enseignants ont en termes de malléabilité et la différenciation. Lorsqu'ils sont malléables, les enseignants déclarent plus fréquemment réaliser des gestes professionnels favorables à la différenciation, cependant, il est complexe d'affirmer que la pratique d'un enseignement différencié découle de la malléabilité du professeur ou si c'est sous l'influence d'un autre facteur.

L'expérimentation n'a pas permis d'établir une causalité directe de ces deux éléments du fait du lien modéré.

Enfin, la différenciation est mise en relation avec la pratique de gestes professionnels relevant de l'enseignement explicite.

GRAPHIQUE 3- Différenciation et Gestes professionnels

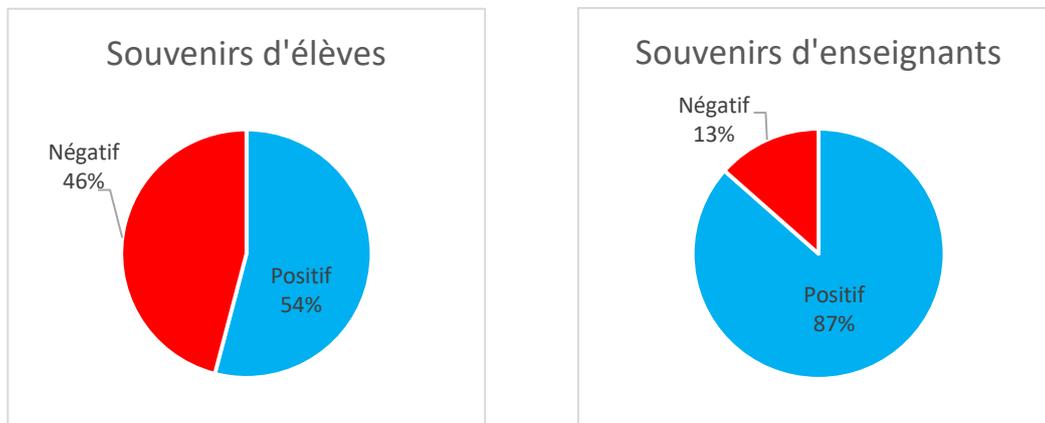


Le graphique 3, met en évidence une franche concordance entre les sujets pratiquant une pédagogie explicite et ceux qui emploient la différenciation dans les apprentissages.

Le nuage de points marque très nettement cet élan et la courbe de tendance ne fait que renforcer le rapport entre ces deux variables. L'ensemble donne à observer une forte corrélation entre différenciation et pratique de geste appartenant au répertoire de l'enseignement explicite. De plus, le nuage de points est le plus homogène des trois graphiques ; ce qui permet aussi de penser que « l'homogénéité statistique » est respectée.

Ici, il est possible d'affirmer qu'il existe une liaison entre la mise en place de l'enseignement explicite et la pratique de la différenciation. Les enseignants-chercheurs en SDE étudient les différents principes pédagogiques, les comparent, les confrontent. Des travaux sur les pratiques de l'enseignement efficace (*courant de recherche ayant pour objectif d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage des élèves*) ont fait émerger la pédagogie par l'explicite. A l'issue de ces travaux, les chercheurs ont mis en lumière un lien entre différenciation et cette pédagogie. C'est ainsi qu'ils encouragent les professeurs à s'interroger sur le principe de l'enseignement explicite comme outil de différenciation pédagogique. Le Graphique 3 montre qu'ils pratiquent déjà ces deux pédagogies conjointement, cela peut laisser supposer que les professeurs des Écoles restent en alerte quant aux avancées de la recherche dans l'enseignement et n'hésitent pas à remettre en cause leur fonctionnement pour toujours faire progresser leur pratique pédagogique.

A la fin de l'enquête se trouvait une dernière section qui avait pour but de collecter quelques informations à caractère plus personnel. L'objectif visé par cette partie était de recueillir quelques renseignements d'ordre statistique : ancienneté dans le métier, âge, sexe situation familiale, *etc.*, mais aussi de glaner des souvenirs, des souvenirs à la fois d'enfants devenus depuis professeurs des Écoles ainsi que des souvenirs d'enseignants. Cette dernière section n'étant pas soumise à obligation de réponse, tous n'y ont pas participé, certains ont répondu à un seul des deux souvenirs. Dans l'item souvenir d'enfance, C'est 209 retours, 113 positifs et 96 négatifs. Dans l'item souvenir d'adulte, c'est là 201 retours, 174 positifs et 27 négatifs. De multiples témoignages de professeurs, renvoyés à leurs souvenirs d'enfants, montrent l'importance de l'attitude du maître sur l'apprenant. La proportion de souvenirs négatifs est très élevée (46 %), l'équilibre n'est pas très loin ; ce constat est édifiant. Et puis il y a aussi les souvenirs professionnels qui eux, sont incontestablement positifs, les rares à ne pas l'être se rapportent plus généralement à des relations-parents parfois compliquées ou bien avec la hiérarchie. Les seuls en lien à des élèves font état de situations graves (décès d'un élève ou d'un parent, maltraitance ...)



Voici un court extrait de divers témoignages récoltés, encore une fois, ils montrent l'influence que le maître peut avoir sur l'élève. Souvenirs d'enfants, les malheureux : « *Les moments d'humiliation* » « *Les injustices (non explicitées du coup)* » « *Une humiliation en CMI pour une erreur d'orthographe et 0 (Paul Nord 😊). Cette enseignante était horrible !* » « *La maîtresse de CE1 qui nous hurlait dessus et frappait son neveu en classe.* » « *Ayant peur de ma maîtresse de CP je vomissais tous les matins* » ... Mais aussi heureux : « *Mon instituteur de CMI nous faisait travailler en écoutant de la musique classique. La radio était souvent allumée en classe.* » « *Classe unique de la petite section au CM2 avec le même maître, que de*

bons souvenirs » « Une fabuleuse enseignante de CM » « Une enseignante bienveillante » voire motivant pour justement embrasser cette carrière (souvenirs d'adultes) : « Je me souviens d'une enseignante qui était sévère mais juste, c'est elle qui m'a donné envie de devenir enseignante. » « Mes enseignants de CP CE1 CE2 qui m'ont donné envie, ma professeure de français en collège qui a cru en moi », mais pas toujours dans le sens que l'on croit : « Une enseignante qui se moquait ouvertement de moi lors d'un contrôle. Je ne comprenais pas l'exercice. Elle était dans mon dos, me disputait. Mes amies m'ont dit par la suite qu'elle riait en les regardant ... J'aimerais la revoir pour lui dire qu'aujourd'hui je suis en partie enseignante grâce à elle : pour ne jamais faire vivre ce genre de choses à un élève. ». Ceci n'est qu'un échantillon repris tel quel, mais en tant que professionnel de l'enseignement, il est primordial de garder à l'esprit que les élèves sont des adultes en devenir et que leurs professeurs ont un véritable rôle sur la façon dont ils ont de se construire.

Discussion et Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer si la posture de l'enseignant a une influence sur la réussite scolaire. Le questionnaire diffusé en ligne a recueilli 423 participations effectives. Il a permis de mesurer d'après quatre indicateurs les pratiques et comportements de nombreux professeurs des Écoles. Son analyse avait pour but de mieux comprendre les mécanismes de l'enseignement et surtout ceux de « l'effet maître » sur nos élèves mais également sur nous, enseignants. L'hypothèse émise était que plus les enseignants croient aux capacités de réussite de leurs élèves, mieux ces derniers réussiront à l'école et malheureusement inversement. Cette supposition est en fait essentiellement basée sur la capacité que chaque professeur a d'être bienveillant, d'encourager ses élèves. Cette posture incite à considérer l'élève en tant que personne à part entière, capable de progrès.

De nombreuses recherches en neurosciences ont démontré les effets bénéfiques de la bienveillance dans les apprentissages scolaires. Malheureusement, ces recherches sont pour la plupart parfaitement inconnues des enseignants. Au sein de l'enquête, l'analyse des témoignages « d'anciens enfants », de professeurs, doit nous interpeler quant à notre posture professionnelle. Il est certain que quand on travaille avec des personnes, l'affect a une place considérable et d'autant plus quand il s'agit de jeunes enfants. Nous, enseignants, leurs provoquons des sentiments, des émotions qu'ils soient positifs ou négatifs. L'indifférence totale est rare, car les élèves fonctionnent énormément « au ressenti » et étant donné qu'en semaine,

ils passent bien souvent plus de temps avec leur maître qu'avec leurs parents, le contraire serait surprenant. Ces sentiments quand ils sont négatifs constituent un frein aux apprentissages d'une efficacité redoutable, ils contribuent largement au décrochage scolaire. Diminuer la mise à la marge de l'École est une solution efficace, certes à long terme, pour réduire la marginalisation professionnelle et donc sociale. Plus de bienveillance à l'école permettra une société plus portée sur l'inclusion scolaire et sans nul doute moins stigmatisante.

Au XVI siècle, Montaigne déclare qu'« *un élève n'est pas un vase que l'on remplit, mais un feu que l'on allume* », c'est encore plus que jamais d'actualité. Le travail mené dans le cadre de ce mémoire démontre bien le poids de la relation maître-élèves et pose la question de la formation des maîtres, que ce soit pour ceux qui débutent leur carrière ou pour ceux qui enseignent déjà. Elle doit apporter aux enseignants de solides connaissances et compétences en termes de didactique et de pédagogie. Elle doit impérativement mettre l'accent sur l'enjeu de ce duo. Cette dernière doit être teintée d'autorité, mais pas d'autoritarisme ou toute autre violence (verbale, morale ...). Un climat de classe apaisé est essentiel pour que tous (adulte comme enfants) puissent travailler à développer leurs compétences. C'est en ce point que la posture bienveillante agit comme une révolution dans le couple enseignement-apprentissage. A la fois peu coûteuse compte-tenu du « retour sur investissement » pour les futurs actifs et chargée de valeur d'entraide, de respect et de moral, elle semble être véritablement incontournable dans les classes.

A l'heure actuelle, la bienveillance est une notion qui suscite encore beaucoup de polémique, souvent entachée d'une valeur laxiste ou naïve. C'est en réalité une posture professionnelle basée sur l'encouragement et le respect de l'élève. C'est un peu une révolution culturelle et comme toute révolution, elle est compliquée à mettre en œuvre, chacun doit trouver sa place et ses marques. De nos jours, les professeurs subissent encore le poids de nombreuses décennies de pédagogie où la toute-puissance des enseignants régnait et l'autorité acquise d'avance. Le « mythe du hussard noir de la République » que beaucoup imposent aux enseignants, parfois eux-mêmes tend enfin à se dissiper.

D'une manière plus personnelle, j'ai aussi pu constater que l'École avait évolué, mes enfants ne se voient et ne se verront pas prodiguer les apprentissages que j'ai pu recevoir. L'École les rend curieux et plus ouvert sur le monde dans lequel ils grandissent. Je ne fais pas partie des professeurs qu'il faut convaincre des intérêts et de l'usage de la bienveillance. Cependant, en tant que jeune enseignante je ne me sens ni vraiment capable, ni assez armée pour pouvoir l'appliquer au sein de ma classe. Prise dans le tourbillon des apprentissages et

parfois happée par un climat de classe qui peut s'avérer complexe à gérer, je peux en venir à oublier quelquefois ce qui est le plus important : les enfants, non pas les élèves mais vraiment les enfants, les individus que l'on a dans nos classes. Il faudrait pouvoir se le rappeler, de temps en temps ? Régulièrement ? Mais comment ? Ce travail de recherche ne m'a pas apporté de réponse à cette question, je constate malgré tout que j'ai maintenant cette interrogation (ainsi que de nombreuses autres ...) alors que je ne l'avais pas à la genèse de cette recherche. Je suis donc pour le moment dans l'expectative, mais le fait de me poser des questions, me rend plus sensible et attentive à ce sujet.

Voilà ce que m'a apporté ce travail de recherche, une réflexion sur le geste d'enseigner et le fait qu'il ne soit clairement pas dénué de conséquences sur nos élèves. Cela peut être perçu comme une pression supplémentaire, mais elle prend tout son sens dans le fait de vouloir faire non pas évoluer, mais faire progresser ma pratique professionnelle.

La priorité doit toujours rester les élèves, eux qui nous mettent parfois en difficulté, nous poussent de temps en temps dans nos retranchements, mais surtout nous témoignent de la reconnaissance, de la gratitude souvent et qui ne manquent pas de nous faire un retour sur notre travail simplement par leurs attitudes.

Bibliographie

Afgoustidis, D., Fernandez, P., (janvier 2008). Le dossier « Ces enfants qui perturbent : vers une école prévenante ». *La nouvelle revue de l'adaptation de la scolarisation* (No. 40). Éditions INS HEA.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009) *Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. *Didactiques et éducation*, Éditions PUR, Rennes.

Croizet, J.-C., & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In Toczek, M. C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. (Chapitre II, pp. 55-82) Éditions Armand Colin.

Dweck, C. S. (2010). *Changer d'état d'esprit* (Vol. 5). Édition Mardaga pour la traduction française.

Frasson C., (2012) *Engagement and Emotions : an Exploratory Study for Intelligent Tutoring Systems*, The 11th International Conference On Intelligent Tutoring Systems.

Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 57-72.

Guibert P. & Michaut C., *Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires*, Revue française de pédagogie, 2009.

Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. 2ème édition. TC Média livres. Éditions G. Morin

Muzard, J., *L'effet Pygmalion à l'école* d'après Rosenthal R. & Jacobson L. (1971)

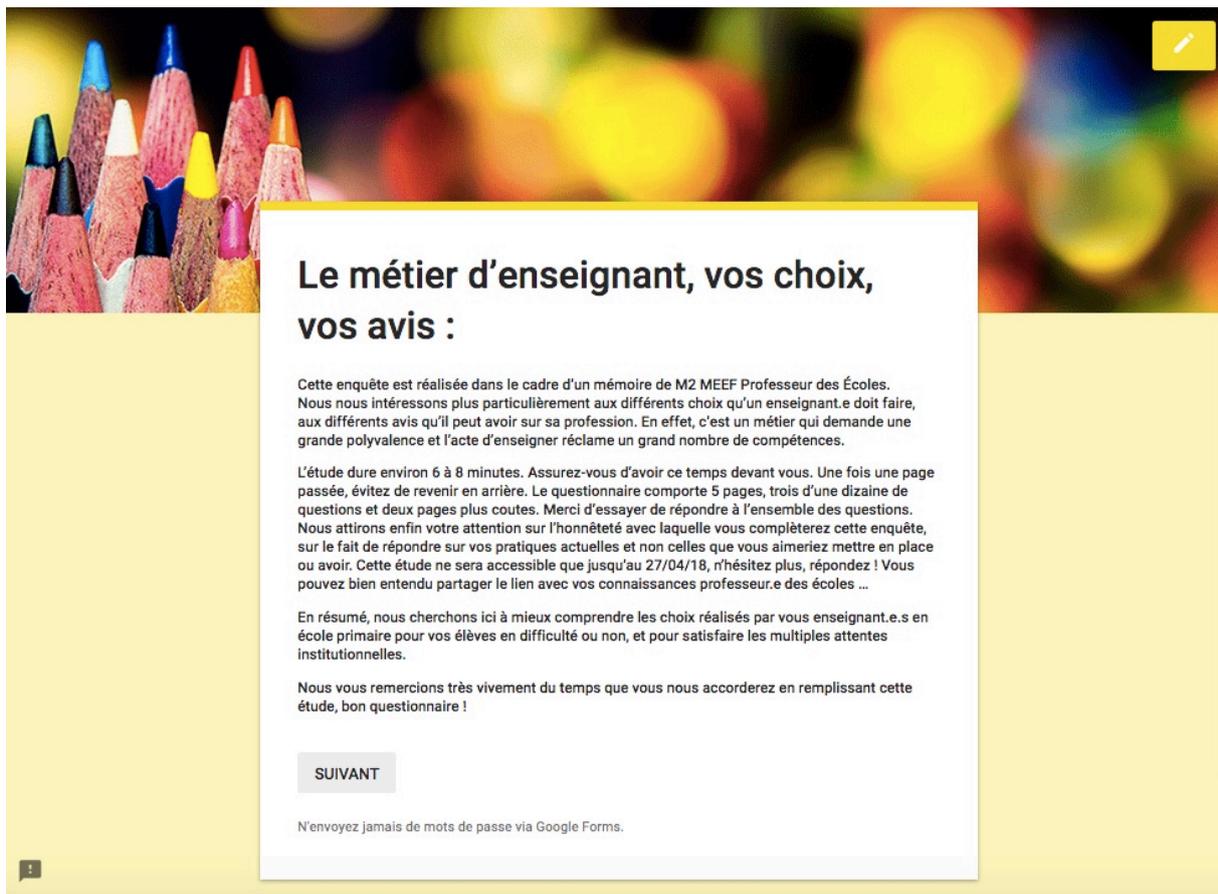
Repéré à : <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/2018/01/15/effet-pygmalion/>

Pacte pour un Enseignement d'Excellence, (2016) *La motivation et l'ennui à l'École : le point de vue des élèves*,

Rosenthal R. & Jacobson L. (1971). *Pygmalion à l'École*. Traduit de l'américain par Audebert, S & Rickards, Y. Éditions Casterman.

Annexes

Annexe 1 – Questionnaire : Capture d'écran p1



Le métier d'enseignant, vos choix, vos avis :

Cette enquête est réalisée dans le cadre d'un mémoire de M2 MEEF Professeur des Écoles. Nous nous intéressons plus particulièrement aux différents choix qu'un enseignant.e doit faire, aux différents avis qu'il peut avoir sur sa profession. En effet, c'est un métier qui demande une grande polyvalence et l'acte d'enseigner réclame un grand nombre de compétences.

L'étude dure environ 6 à 8 minutes. Assurez-vous d'avoir ce temps devant vous. Une fois une page passée, évitez de revenir en arrière. Le questionnaire comporte 5 pages, trois d'une dizaine de questions et deux pages plus courtes. Merci d'essayer de répondre à l'ensemble des questions. Nous attirons enfin votre attention sur l'honnêteté avec laquelle vous complèterez cette enquête, sur le fait de répondre sur vos pratiques actuelles et non celles que vous aimeriez mettre en place ou avoir. Cette étude ne sera accessible que jusqu'au 27/04/18, n'hésitez plus, répondez ! Vous pouvez bien entendu partager le lien avec vos connaissances professeur.e des écoles ...

En résumé, nous cherchons ici à mieux comprendre les choix réalisés par vous enseignant.e.s en école primaire pour vos élèves en difficulté ou non, et pour satisfaire les multiples attentes institutionnelles.

Nous vous remercions très vivement du temps que vous nous accorderez en remplissant cette étude, bon questionnaire !

SUIVANT

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Annexe 2 – Questionnaire : Capture d'écran début p2



Le métier d'enseignant, vos choix, vos avis :

*Obligatoire

L'enseignement à l'heure actuelle ...

Vous devez donner pour les affirmations suivantes sur l'enseignement à l'heure actuelle, votre niveau d'accord (Tout à fait d'accord / d'accord / Pas d'accord / Pas du tout d'accord) :

1) Vous devez établir des priorités car votre métier d'enseignant.e est polyvalent. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

2) La société dans laquelle nous vivons est en perpétuelle mutation, c'est pourquoi en tant qu'enseignant.e vous devez toujours évoluer pour rester en phase avec ces changements. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

3) Vous n'avez pas le temps en classe de mettre en place des dispositifs visant à faire progresser autant les élèves en difficulté que les autres élèves. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

4) Vous répétez les consignes même si les élèves semblent les avoir bien à l'esprit. *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Le métier d'enseignant, vos choix, vos avis :

Cette enquête est réalisée dans le cadre d'un mémoire de M2 MEEF Professeur des Écoles. Nous nous intéressons plus particulièrement aux différents choix qu'un enseignant.e doit faire, aux différents avis qu'il peut avoir sur sa profession. En effet, c'est un métier qui demande une grande polyvalence et l'acte d'enseigner réclame un grand nombre de compétences.

L'étude dure environ 6 à 8 minutes. Assurez-vous d'avoir ce temps devant vous. Une fois une page passée, évitez de revenir en arrière. Le questionnaire comporte 5 pages, trois d'une dizaine de questions et deux pages plus coutes. Merci d'essayer de répondre à l'ensemble des questions. Nous attirons enfin votre attention sur l'honnêteté avec laquelle vous complèterez cette enquête, sur le fait de répondre sur vos pratiques actuelles et non celles que vous aimeriez mettre en place ou avoir. Cette étude ne sera accessible que jusqu'au 27/04/18, n'hésitez plus, répondez ! Vous pouvez bien entendu partager le lien avec vos connaissances professeur.e des écoles ...

En résumé, nous cherchons ici à mieux comprendre les choix réalisés par vous enseignant.e.s en école primaire pour vos élèves en difficulté ou non, et pour satisfaire les multiples attentes institutionnelles.

Nous vous remercions très vivement du temps que vous nous accorderez en remplissant cette étude, bon questionnaire !

*Obligatoire

L'enseignement à l'heure actuelle ...

Vous devez donner pour les affirmations suivantes sur l'enseignement à l'heure actuelle, votre niveau d'accord (Tout à fait d'accord / d'accord / Pas d'accord / Pas du tout d'accord) :

1. 1) Vous devez établir des priorités car votre métier d'enseignant.e est polyvalent. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

2. 2) La société dans laquelle nous vivons est en perpétuelle mutation, c'est pourquoi en tant qu'enseignant.e vous devez toujours évoluer pour rester en phase avec ces changements. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

3. 3) Vous n'avez pas le temps en classe de mettre en place des dispositifs visant à faire progresser autant les élèves en difficulté que les autres élèves. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

4. 4) Vous répétez les consignes même si les élèves semblent les avoir bien à l'esprit. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

5. 5) Vous devez adapter vos exigences afin de mettre chaque élève en situation de réussite. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

6. 6) Lorsqu'un élève en difficulté décroche du système scolaire, c'est dû au fait qu'il ne se sente plus concerné par les enseignements. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

7. 7) Toutes les conditions ne sont pas rassemblées actuellement pour pouvoir réduire les inégalités de réussite scolaire. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

8. 8) Vous adaptez les règles de vie en classe pour les élèves au comportement trop difficile afin de leur laisser l'accès aux apprentissages et ainsi ne pas les en détourner. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

9. 9) De manière générale, les effectifs élevés en classe sont la cause d'apprentissages difficiles et de climats de classe perturbés. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

10. **10) Même si tous n'en ont pas le besoin, il est important de rappeler les connaissances nécessaires à la bonne compréhension d'une notion ou à la réalisation d'une activité. ***

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

11. **11) Il faut prendre du temps de remédiation en classe (hors APC) afin de prendre en compte les difficultés spécifiques de chacun. ***

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

12. **12) Quand les élèves ne sont plus attentifs, vous avez recours à des stratégies pour récupérer leur attention. ***

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

Et avec les élèves en difficulté ...

Maintenant, plus particulièrement concernant vos actions envers les élèves en difficulté, vous devez donner pour les affirmations suivantes votre niveau d'accord (Tout à fait d'accord / d'accord / Pas d'accord / Pas du tout d'accord) :

13. **1) Afin qu'ils progressent, vous faites très régulièrement faire le point avec les élèves en difficulté. ***

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

14. **2) Le travail en groupe est complexe à mettre en place avec les élèves en difficulté. ***

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

15. **3) Malgré plusieurs explications, votre élève ne comprend toujours pas l'activité à faire. Cela ne sert plus à rien de reprendre du temps pour réexpliquer des stratégies de compréhension ou d'exécution. ***

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

16. **4) En plus du temps consacré aux apprentissages, vous sensibilisez fréquemment vos élèves à l'identification de leurs difficultés afin qu'ils puissent y palier et progresser. ***

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

17. **5) La différenciation n'est pas suffisante quand l'hétérogénéité d'une classe trop grande. ***

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Pas d'accord
 Pas du tout d'accord

Les gestes professionnels ...

Indiquez maintenant la fréquence à laquelle vous réalisez ces gestes professionnels (Toujours / Souvent / Rarement / Jamais).

18. **1) Vous n'hésitez pas à revenir en arrière malgré votre progression si une majorité des élèves rencontrent des difficultés dans une notion. ***

Une seule réponse possible.

- Toujours
 Souvent
 Rarement
 Jamais

19. **2) Vous indiquez aux élèves des moyens pour comprendre et retenir ce qu'ils doivent faire ou apprendre (grille de critères, étapes au tableau, affichage ...). ***

Une seule réponse possible.

- Toujours
 Souvent
 Rarement
 Jamais

20. 3) Vous donnez des indices si des élèves ne réussissent pas au bout d'un certain temps. *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

21. 4) Vous donnez les objectifs à atteindre en début de séquence ou de séance. *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

22. 5) Vous rappelez les connaissances nécessaires en début de séance. *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

23. 6) En fin de séance, vous procédez à une phase d'institutionnalisation en rappelant ce qu'ils ont travaillé. *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

24. 7) Vous montrez aux élèves leurs progrès tout au long de l'activité (encourager l'auto-évaluation, réaliser des feedback fréquents, ...). *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

25. 8) Vous procédez à un désétayage au fur et à mesure que les élèves progressent dans l'apprentissage. *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

26. 9) Vous proposez régulièrement des exercices de réinvestissement afin de réactiver les connaissances des élèves. *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

27. 10) Vous donnez ou redonnez un exemple lorsque les élèves sont en difficulté. *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

28. 11) Vous reformulez la consigne lorsque vous voyez que les élèves ont des difficultés. *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

29. 12) Vous questionnez régulièrement les élèves sur les procédures qu'ils utilisent. *

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Êtes vous d'accord ...

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les phrases suivantes (Tout à fait d'accord / D'accord / Pas d'accord / Pas du tout d'accord)

30. 1) Pensez-vous que chaque personne possède un certain niveau de capacité, qui ne soit pas vraiment modifiable. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

31. 2) On peut apprendre de nouvelles choses sans pour autant que cela ne modifie notre niveau de capacité. *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

32. 3) Quel que soit le niveau de capacité de chacun, il est toujours possible de l'améliorer *

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Vous, plus particulièrement ...

Pour finir, pouvez-vous nous renseigner à votre sujet ?

33. 1) Je suis professeur.e des écoles depuis (nombre d'année) :

34. en ce moment en Cycle ou en spécialisation :

Plusieurs réponses possibles.

- Cycle 1
- Cycle 2
- Cycle 3
- Autre : _____

35. 2) Je suis :

Plusieurs réponses possibles.

- une femme
- un homme

36. J'ai ans (votre âge en année)

37. 3) Je suis en couple :

Plusieurs réponses possibles.

- Non
- Oui

38. 4) J'ai des enfants :

Plusieurs réponses possibles.

- Non
- Oui

39. Si oui, Je pense que cela a une incidence sur ma pratique professionnelle.

Plusieurs réponses possibles.

- Non
- Oui

40. 5) J'étais quel type d'élève :

Plusieurs réponses possibles.

- Bon.ne
- Dans la moyenne
- En difficulté

41. 6) J'étais perturbateur.rice :

Plusieurs réponses possibles.

- Non
- Oui

42. 7) Un souvenir marquant en tant qu'élève :

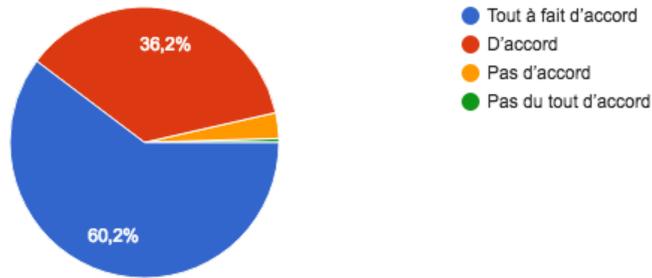
43. 8) Un souvenir marquant en tant que professeur.e :

Merci de votre participation.

L'enseignement à l'heure actuelle ...

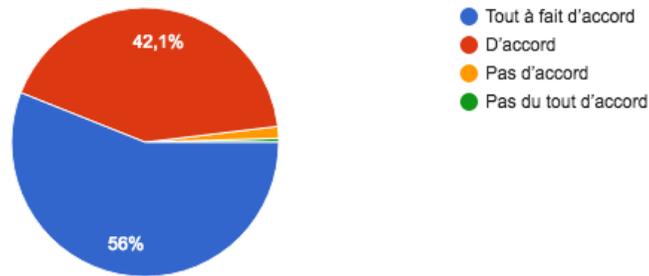
1) Vous devez établir des priorités car votre métier d'enseignant.e est polyvalent.

425 réponses



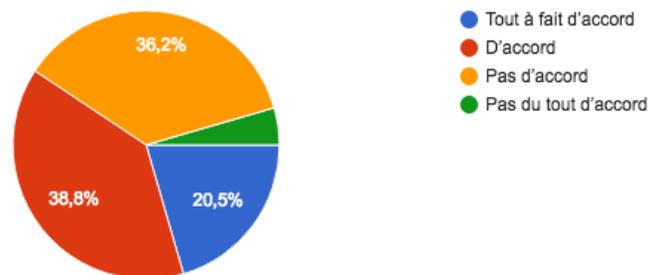
2) La société dans laquelle nous vivons est en perpétuelle mutation, c'est pourquoi en tant qu'enseignant.e vous...ester en phase avec ces changements.

425 réponses



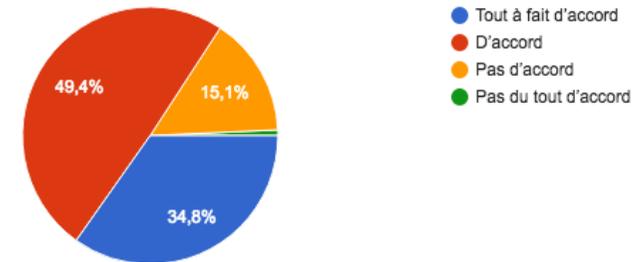
3) Vous n'avez pas le temps en classe de mettre en place des dispositifs visant à faire progresser autant les élèves en difficulté que les autres élèves.

425 réponses



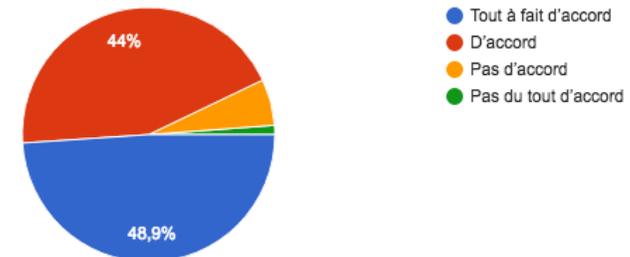
4) Vous répétez les consignes même si les élèves semblent les avoir bien à l'esprit.

425 réponses



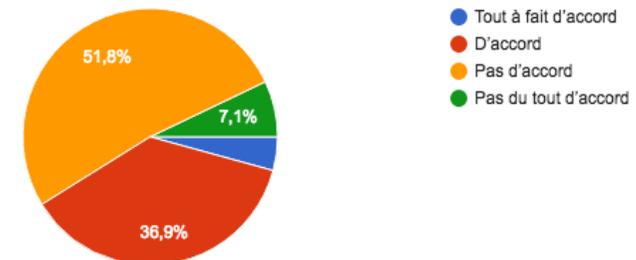
5) Vous devez adapter vos exigences afin de mettre chaque élève en situation de réussite.

425 réponses



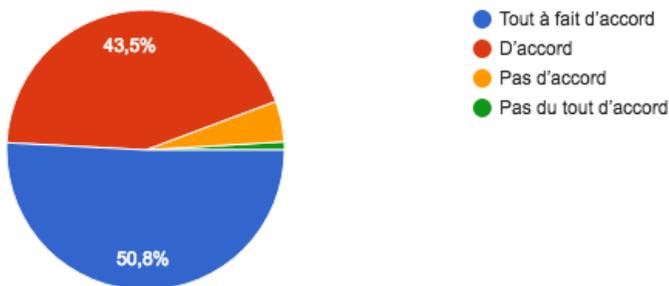
6) Lorsqu'un élève en difficulté décroche du système scolaire, c'est dû au fait qu'il ne se sente plus concerné par les enseignements.

425 réponses



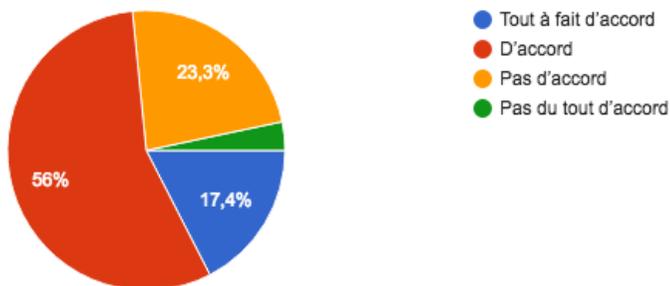
7) Toutes les conditions ne sont pas rassemblées actuellement pour pouvoir réduire les inégalités de réussite scolaire.

425 réponses



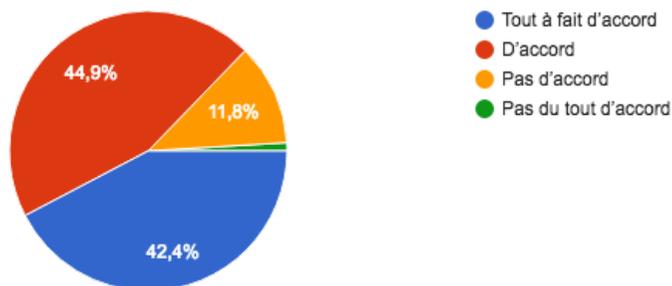
8) Vous adaptez les règles de vie en classe pour les élèves au comportement trop difficile afin de leur éviter des problèmes et ainsi ne pas les en détourner.

425 réponses



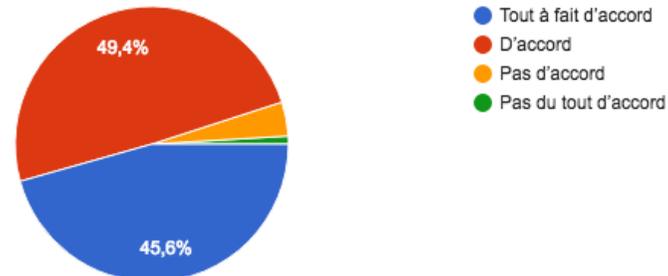
9) De manière générale, les effectifs élevés en classe sont la cause d'apprentissages difficiles et de climats de classe perturbés.

425 réponses



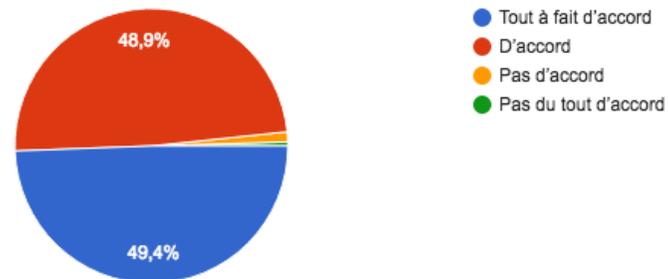
10) Même si tous n'en ont pas le besoin, il est important de rappeler les connaissances nécessaires à la bonne c...on ou à la réalisation d'une activité.

425 réponses



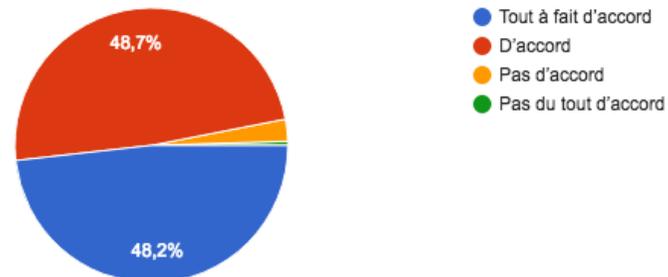
11) Il faut prendre du temps de remédiation en classe (hors APC) afin de prendre en compte les difficultés spécifiques de chacun.

425 réponses



12) Quand les élèves ne sont plus attentifs, vous avez recours à des stratégies pour récupérer leur attention.

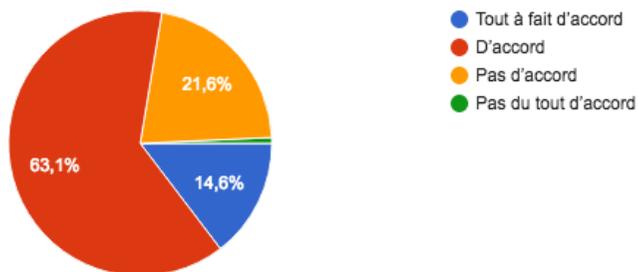
425 réponses



Et avec les élèves en difficulté ...

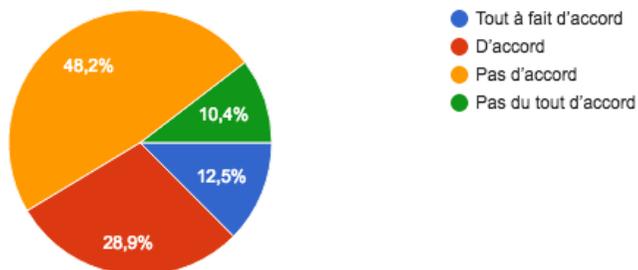
1) Afin qu'ils progressent, vous faites très régulièrement faire le point avec les élèves en difficulté.

425 réponses



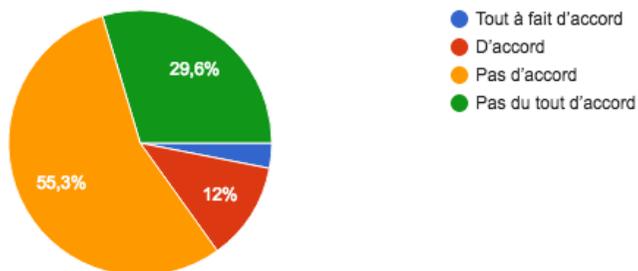
2) Le travail en groupe est complexe à mettre en place avec les élèves en difficulté.

425 réponses



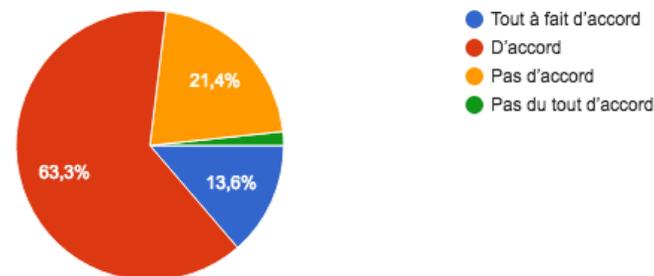
3) Malgré plusieurs explications, votre élève ne comprend toujours pas l'activité à faire. Cela ne sert plus à...tégies de compréhension ou d'exécution.

425 réponses



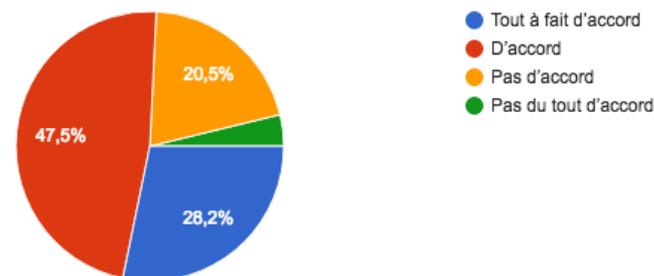
4) En plus du temps consacré aux apprentissages, vous sensibilisez fréquemment vos élèves à l'identificati...qu'ils puissent y palier et progresser.

425 réponses



5) La différenciation n'est pas suffisante quand l'hétérogénéité d'une classe trop grande.

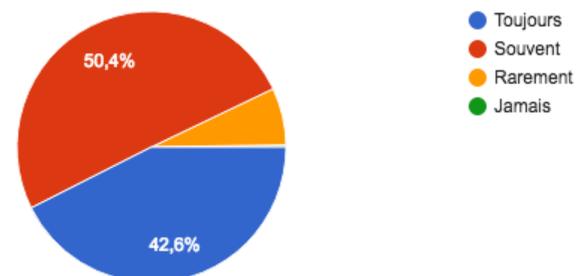
425 réponses



Les gestes professionnels ...

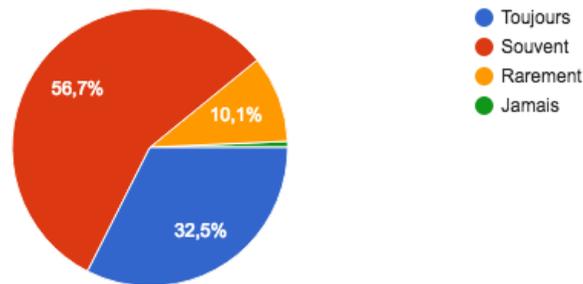
1) Vous n'hésitez pas à revenir en arrière malgré votre progression si une majorité des élèves rencontrent des difficultés dans une notion.

425 réponses



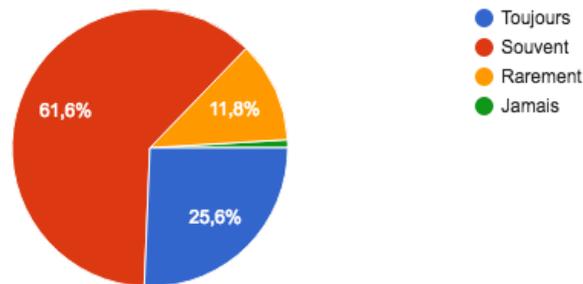
2) Vous indiquez aux élèves des moyens pour comprendre et retenir ce qu'ils doivent faire ou apprendre (grill...itères, étapes au tableau, affichage ...).

425 réponses



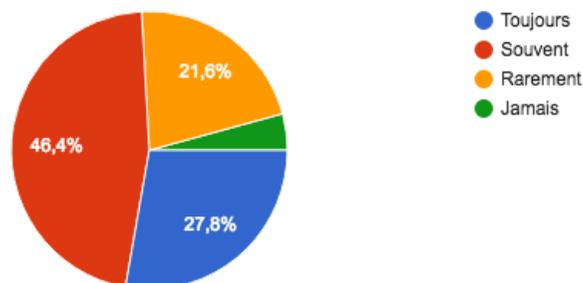
3) Vous donnez des indices si des élèves ne réussissent pas au bout d'un certain temps.

425 réponses



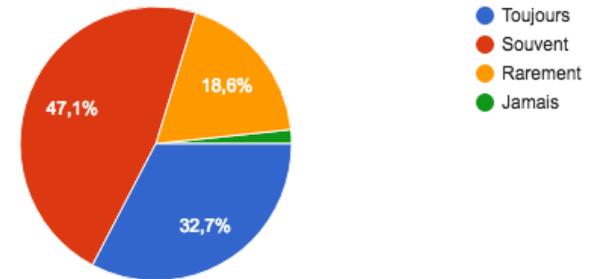
4) Vous donnez les objectifs à atteindre en début de séquence ou de séance.

425 réponses



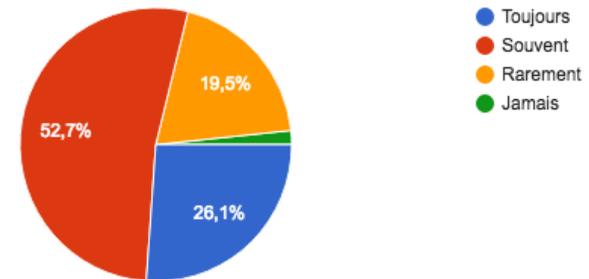
5) Vous rappelez les connaissances nécessaires en début de séance.

425 réponses



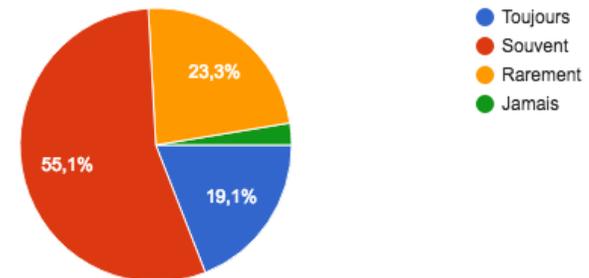
6) En fin de séance, vous procédez à une phase d'institutionnalisation en rappelant ce qu'ils ont travaillé.

425 réponses



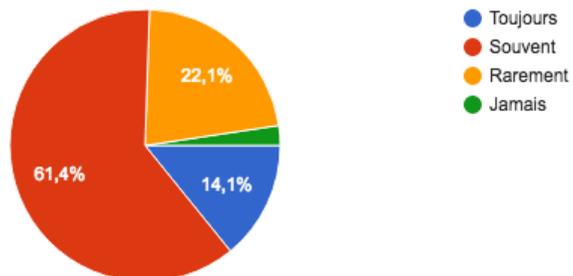
7) Vous montrez aux élèves leurs progrès tout au long de l'activité (encourager l'auto-évaluation, réaliser des feedback fréquents, ...).

425 réponses



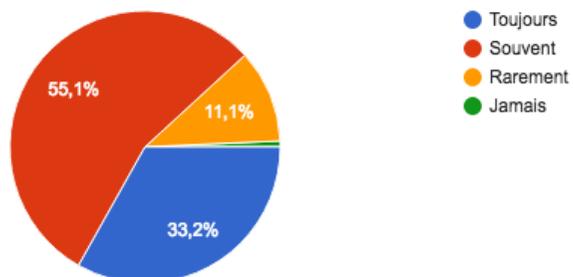
8) Vous procédez à un désétayage au fur et à mesure que les élèves progressent dans l'apprentissage.

425 réponses



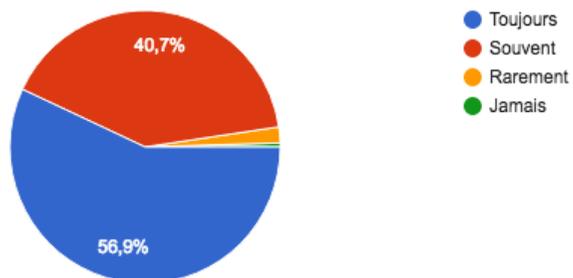
9) Vous proposez régulièrement des exercices de réinvestissement afin de réactiver les connaissances des élèves.

425 réponses



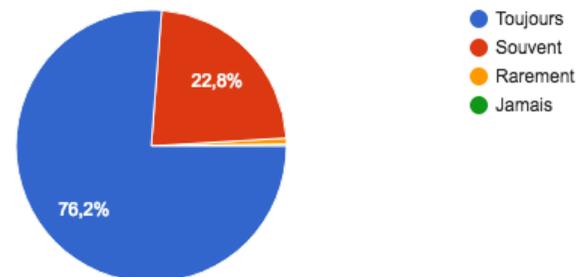
10) Vous donnez ou redonnez un exemple lorsque les élèves sont en difficulté.

425 réponses



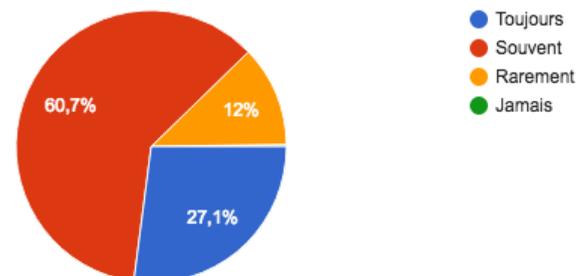
11) Vous reformulez la consigne lorsque vous voyez que les élèves ont des difficultés.

425 réponses



12) Vous questionnez régulièrement les élèves sur les procédures qu'ils utilisent.

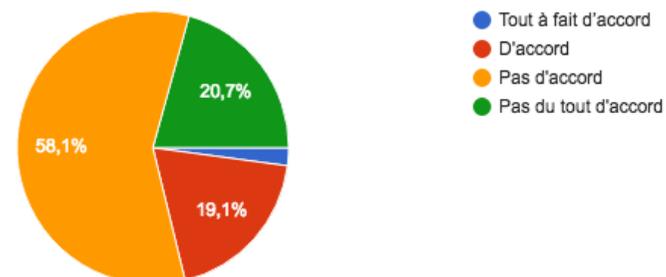
425 réponses



Êtes-vous d'accord ...

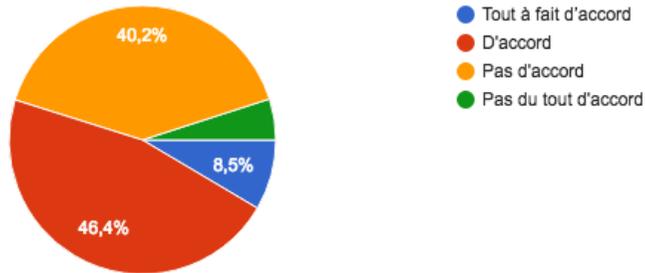
1) Pensez-vous que chaque personne possède un certain niveau de capacité, qui ne soit pas vraiment modifiable.

425 réponses



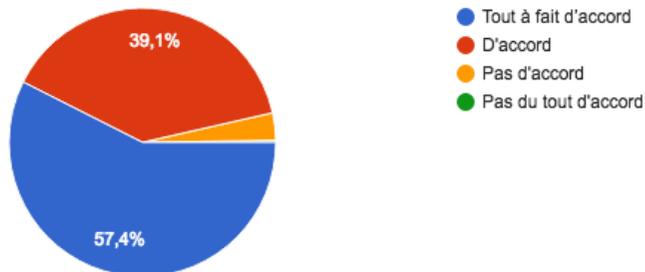
2) On peut apprendre de nouvelles choses sans pour autant que cela ne modifie notre niveau de capacité.

425 réponses



3) Quel que soit le niveau de capacité de chacun, il est toujours possible de l'améliorer

425 réponses



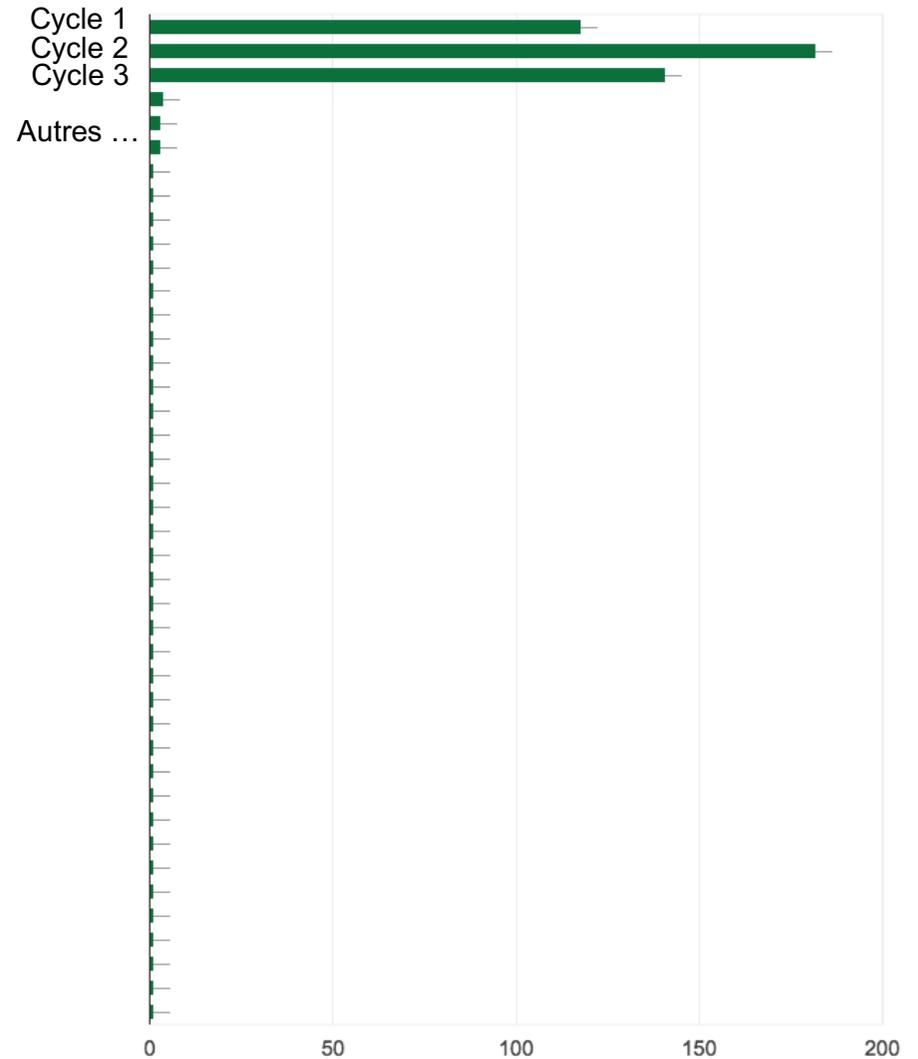
Et vous plus particulièrement ...

1) Depuis combien de temps vous exercez le métier d'enseignant ?

2) Dans quel niveau ...

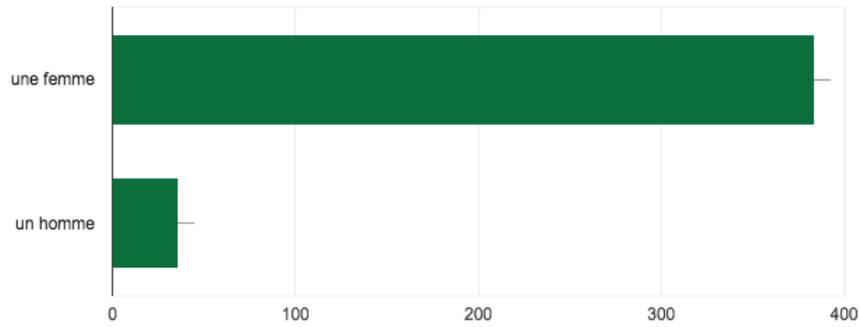
en ce moment en Cycle ou en spécialisation :

421 réponses



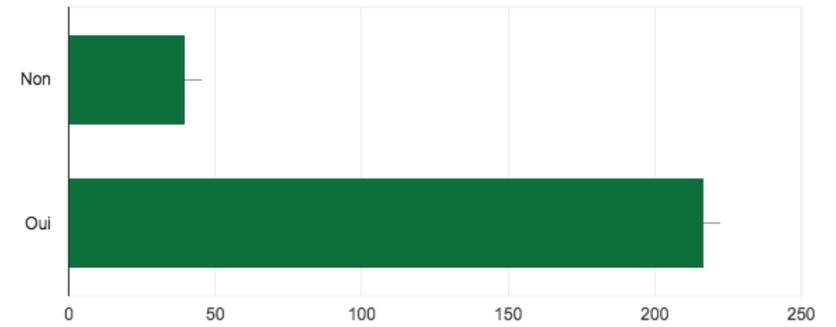
2) Je suis :

420 réponses



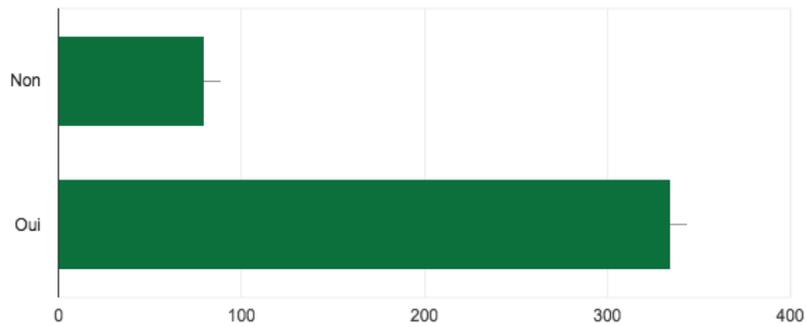
Si oui, Je pense que cela a une incidence sur ma pratique professionnelle.

255 réponses



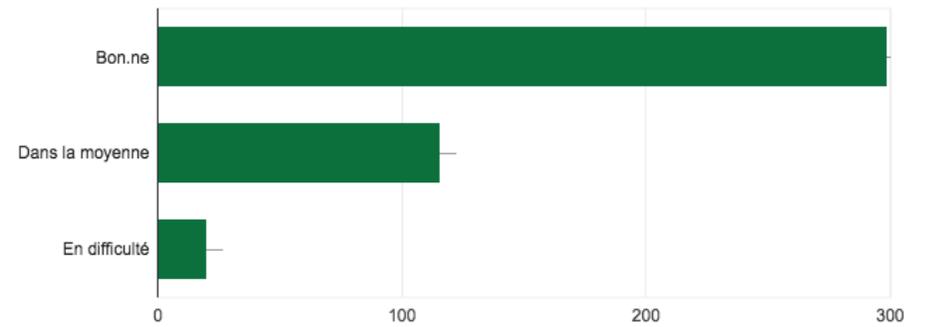
3) Je suis en couple :

414 réponses



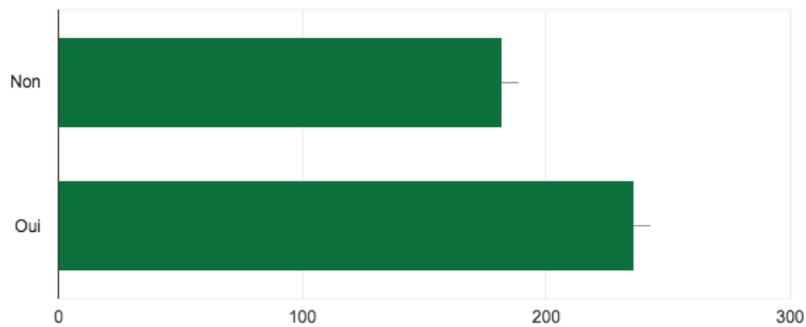
5) J'étais quel type d'élève :

422 réponses



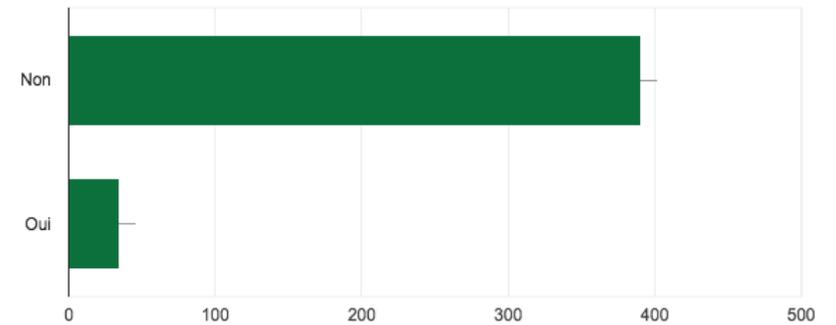
4) J'ai des enfants :

416 réponses



6) J'étais perturbateur.rice :

421 réponses





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : La posture de l'enseignant

Quelle(s) influence(s) sur les apprentissages ?

Auteur : Doriane BEL

Résumé : Ce mémoire offre une étude de l'influence de la posture de l'enseignant et ses gestes professionnels sur les apprentissages. En arrivant dans l'enseignement, la question de l'impact du maître sur le comportement et le travail des élèves s'est imposée à moi. Et plus précisément comment dans la relation professeur-élève les deux parties s'influencent. Le comportement des élèves conditionne l'enseignant qui adapte sa posture. A leur tour, les élèves réagissent, produisent un stimulus réponse qui agit sur leur réussite scolaire ainsi que sur le rapport à l'enseignant ...

Pour tenter de mieux comprendre ce phénomène, j'ai élaboré puis analysé une enquête diffusée en ligne auprès de professeurs des Écoles.

Mots clés : Posture professionnelle, estime de soi, relation maître-élève, bienveillance, enseignement explicite, sciences de l'éducation, école primaire

Summary : This essay presents a study about the influence of the teacher's position and his professional gestures on the learning process. When I started teaching, the question of the teacher's impact on pupils' work and behavior came to me as something obvious. And more specifically, how both sides, teacher and pupils, have an influence on each other through their relationship. The pupils' behavior influences the teacher who will adapt his or her position. In turn, the pupils will react, make a stimulus in response that will have an impact on their academic success as much as their relations with their teacher...

So as to better understand this phenomenon, I've created, and analyzed afterwards, an online survey among primary school teachers.

Key words : professional position, self-esteem, teacher-pupil relationship, benevolence, meaningful teaching, education sciences, primary school