



HAL
open science

L'activité réelle des enseignants dans la démarche de valorisation des élèves

Amélia Léandri, Nathalie Paradis

► **To cite this version:**

Amélia Léandri, Nathalie Paradis. L'activité réelle des enseignants dans la démarche de valorisation des élèves. Education. 2018. dumas-02046518

HAL Id: dumas-02046518

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02046518>

Submitted on 22 Feb 2019

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

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



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

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018**

**L'activité réelle des enseignants dans la démarche de
VALORISATION DES ÉLÈVES**

Amélia LÉANDRI et Nathalie PARADIS

UE 22 - CRT4

Directeur du mémoire : Guillaume AZEMA

Assesseur : Serge LEBLANC

Soutenu le 24 mai 2018

Remerciements

La rédaction de ce mémoire n'aurait été possible sans la participation et l'aide de plusieurs personnes que nous tenons particulièrement à remercier :

- M. Guillaume AZEMA, pour ses conseils, la pertinence de ses commentaires et son partage de réflexions.
- M. Serge LEBLANC et M. Guillaume AZEMA pour leurs apports théoriques et méthodologiques.
- Les quatre enseignantes ayant eu la gentillesse de nous recevoir dans leur classe, de participer à nos entretiens et surtout de nous avoir permis d'accéder à leur univers professionnel riche pour nous, jeunes enseignantes.
- Toutes les personnes qui nous ont apporté leur soutien, qui nous ont aidées dans notre questionnement.

Résumé :

Ce travail de recherche a été élaboré dans le cadre d'un mémoire de fin d'étude de master « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation », premier degré. Nous nous sommes intéressées à l'activité réelle de l'enseignant engagé dans une démarche de valorisation des élèves. S'inscrivant dans le cadre théorique du cours d'action, nous avons suivi une démarche ethnographique pour comprendre les intentions des enseignants interrogés, et y associer des actions, interactions, savoirs et types de communications. Les données ont été recueillies au sein de classes de cycles un et deux, puis mises en discussion pour aboutir à nos résultats.

Mots clés : valorisation, estime de soi, motivation intrinsèque, besoins de l'élève, climat de classe.

Abstract :

This final paper has been written as part of our Master's degree to become primary school teachers. We have been interested in teacher's practising who is involved in a process to highlight pupils' skills. Fitting in with the scope of the course-of-action theory, we followed an ethnographic approach to understand experienced teachers' intentions and linking actions, interactions, knowledges and communications. Our data have been gathered through primary school: from nursery school to the last years in school. Finally, these data have been compared leading us to our conclusions.

Key words : highlight, pupils' skills, confidence, pupils' needs, class' climate.

Table des matières :

Introduction	5
PARTIE I : CADRE THEORIQUE	7
Qu'est-ce que la valorisation ?	7
Définition de la valorisation	7
La valorisation dans les Instructions Officielles	8
Valoriser dans quel but ?	9
La valorisation pour renforcer l'estime de soi	9
Valoriser pour répondre aux besoins de l'enfant	10
Influence de la valorisation sur la motivation	11
Quelle motivation encourager ?	11
Les besoins de l'élève dans les théories sur la motivation	12
Instaurer un climat favorable à la motivation	13
Comportements facilitant la motivation autodéterminée	14
Instaurer une relation valorisante enseignant-élève	15
Une relation valorisante	15
Valoriser à travers la communication non verbale	15
Les gestes	15
Les déplacements	16
Valoriser à travers la communication verbale	16
Les encouragements	16
Le statut de l'erreur	17
Les félicitations	17
La gratitude	17
La communication non violente	17
Problématisation	19
PARTIE II : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION ET DE L'ANALYSE DES DONNEES	20
Postulats théoriques	20
Le recueil de données ethnographiques	20
Les participants	21
Les composantes	21
L'observation participante	21
L'entretien	22
Les procédés de recension	23
La collecte de données	23
La politique de terrain	24
La triangulation	24

L'explication interprétative	25
La construction de descripteurs	25
La « saturation »	25
Le groupe social témoin	25
Conditions de validité en ethnographie	26
Analyse	26
Les groupes témoins	26
Analyse cycle 1 (3 classes)	26
Analyse cycle 2 (1 classe)	27
Traitement des données recueillies	27
PARTIE III : RÉSULTATS	29
Quelle est l'intention de l'enseignant qui valorise l'élève ?	29
Les intentions en cycle 1	29
Les intentions en cycle 2	31
Points communs et divergences	32
Comment l'enseignant s'y prend-il pour valoriser ses élèves ?	33
Les valorisations de type verbal	33
Les valorisations de type non-verbal	41
La valorisation par les actes	42
CONCLUSION	48
BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXES	52
Annexe 1 : Analyse du cours d'expérience - Isabelle, PS/MS	52
Annexe 2 : Analyse du cours d'expérience - Marie, PS/MS	55
Annexe 3 : Données ethnographiques - Observation Agnès, GS	58
Annexe 4 : Script de l'entretien d'Agnès, GS	61
Annexe 5 : Observation Laurence, CE1	67

Introduction

Le travail de recherche que nous avons entrepris porte sur la valorisation des élèves en classe. Par valorisation, nous entendons le fait de donner de la valeur à des comportements positifs ou négatifs de la part des élèves comme un acte pédagogique, pour entrer dans une sorte de cercle vertueux.

Notre intérêt pour ce sujet provient tout d'abord de notre expérience personnelle en tant qu'élève. Nous avons en effet, au cours de notre scolarité, rencontré des enseignants tantôt encourageants, veillant à valoriser l'élève pour le mettre en confiance et favoriser les apprentissages, tantôt élitistes, mettant en compétition les élèves pour les inciter à toujours mieux faire. La deuxième méthode, qui vise à tirer le niveau de la classe vers le haut en donnant des notes très basses aux élèves pour les inciter à faire beaucoup mieux, amenait une partie des élèves à baisser les bras, pensant « mauvais je suis, mauvais je resterai ». La première, avec des enseignants valorisants, permettait alors aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils étaient capables de faire.

D'autre part, pour l'une d'entre nous, le fait d'être confrontée en tant que professeur des écoles stagiaire, dès le cycle 1 à des élèves de grande section de maternelle avec des comportements difficiles depuis la petite section nous a fait émettre l'hypothèse d'élèves s'enlisant dans des comportements « négatifs » que les punitions et réprimandes ne faisaient qu'asseoir dans ce « mauvais rôle ». Valoriser ces élèves dans leurs réussites et leurs comportements, apparaît être une solution plus satisfaisante pour l'élève comme pour l'enseignant. C'est pourquoi nous nous sommes interrogées sur cette thématique pour laquelle les travaux restent, au fil de nos premières recherches, assez pauvres. En effet, la valorisation semble rattachée à des questions de relation enseignant – élève, de climat scolaire, de sentiment de compétences, de motivation en contexte scolaire.

Aujourd'hui, en devenant nous-mêmes enseignantes, nous souhaitons, de par notre sensibilité à ce sujet, être de ceux qui donnent confiance en eux à leurs élèves. Ces convictions viennent rejoindre les valeurs fondamentales de l'école d'aujourd'hui, à savoir : être exigeante et bienveillante.

Ce travail de recherche nous permet donc de mener une réflexion sur les pratiques enseignantes et savoir comment valoriser nos élèves pour favoriser leur réussite scolaire et personnelle, tout en gardant un cadre et un certain niveau d'exigence. De plus, au cours de nos premières lectures et entretiens, il est apparu que la valorisation des élèves n'est pas toujours définie ni menée de la même manière. Il nous a semblé important de cibler ce qu'implique réellement valoriser un élève.

Les axes qui s'offraient à nous au départ étaient alors multiples. Nous sommes toutes deux professeurs des écoles stagiaires, l'une en cycle un et l'autre en cycle deux, nous souhaitions profiter de cette différence pour étudier les pratiques pédagogiques communes ou divergentes sur ces deux cycles.

Les premières observations réalisées de manière informelle nous ont permis de mettre en lumière certaines pratiques valorisantes telles que gestes ou formules d'encouragement, affichage.... Cependant, pour les professeurs des écoles que nous avons interrogés, la valorisation est difficile à analyser dans leurs pratiques, il existe peu de moments ritualisés ou institutionnalisés. Il semblerait

que celle-ci existe mais disséminée dans les activités de la classe et plutôt spontanée. Les observations que nous avons menées durant cette troisième période nous ont permis, par le biais de la méthode d'enquêtes de terrain, d'obtenir des éléments de réponse.

Notre étude débutera par un état des théories et études en lien avec la valorisation des élèves. Cet état de l'art nous permettra ensuite d'élaborer une problématique que nous lierons à notre cadre théorique et méthodologique de construction et d'analyse des données. Enfin nous détaillerons les résultats que nous avons obtenus et les analyserons en comparant les activités de valorisation des enseignants dans leurs intentions et leur mise en œuvre.

PARTIE I : CADRE THEORIQUE

Qu'est-ce que la valorisation ?

Définition de la valorisation

Selon Larousse valoriser c'est « l'Action de donner de la valeur, plus de valeur à quelque chose ou à quelqu'un. »

Dans l'éducation, un enseignant peut valoriser un élève pour ce qu'il est, comme il peut valoriser ses productions. Berger (2006) le relie à l'identité « La valorisation est une motivation intrinsèque qui participe directement à la construction de l'identité ». L'élève intériorise le fait qu'il a de la valeur et qu'il est capable de réaliser des productions. Cela favorise l'estime de soi.

La valorisation joue un rôle dans la scolarisation d'un élève, car « les conceptions de soi positives sont porteuses d'une dynamique de succès ». (Martinot, 2001, p.485). En effet, lorsque l'enseignant valorise un élève ou bien sa production, il lui montre qu'il a de la valeur. La valorisation joue donc un rôle important dans la construction d'une image positive d'élève et d'individu. Si l'élève ne ressent pas que l'enseignant attribue de la valeur à ses actions ou à son identité, il risque de se considérer sans valeur.

La valorisation peut parfois être assimilée aux récompenses, or la distinction doit être faite car comme l'indique Berger (2006), quand l'enseignant valorise l'élève, cela participe à la construction d'une image positive de lui-même et sans comparaison avec les autres. Mais s'il reçoit une récompense, la motivation devient extrinsèque. En valorisant, « il n'y a pas besoin de premier et de dernier. L'enseignant donne de la valeur à chacun de ses élèves simultanément. Il n'y a pas de compétition. Personne n'envie l'autre, car chacun est valorisé pour ce qu'il est et ce qu'il fait » (Berger, 2006). Or l'individu se construit aussi à travers ses interactions avec les autres et lui reconnaître de la valeur serait donc créer un lien affectif pour lui permettre de construire son identité positivement.

Cette vision rejoint l'idée de Rosenberg selon laquelle l'enseignant doit créer une qualité de lien qui permettra à l'élève de manifester de la joie d'apprendre et non pas de la peur, culpabilité ou obligation. De la même manière, il affirme que « les punitions ou récompenses desservent l'apprentissage car les élèves apprennent pour obtenir des récompenses et non pas pour la valeur même de ce qui est appris » Rosenberg (2005). Dans cette approche par la CNV (communication non violente), valoriser un élève reviendrait à lui montrer de l'empathie dans ses progrès comme dans ses erreurs, sans émettre de jugement de valeur qu'il soit positif ou négatif mais en acceptant son cheminement vers l'apprentissage dans ce qu'il a de singulier (Rosenberg, 2005).

Ainsi, nous pouvons préciser la définition de la valorisation que nous retiendrons pour cette recherche et après nos différentes lectures : parole ou acte donnant de la valeur à une personne ou à ses actes dans le but d'améliorer l'estime de soi par la motivation propre.

Nous reviendrons donc sur les concepts d'estime de soi et de motivation qui sont inhérents à la valorisation après l'avoir rattachée aux textes officiels de l'éducation nationale.

La valorisation dans les Instructions Officielles

La valorisation est bien présente dans les textes officiels dont on trouve des références aux relations enseignant-élèves dans l'optique de faciliter les apprentissages des élèves, de leur donner confiance en eux, pour construire les citoyens de demain.

C'est dans le programme de cycle un que l'on trouve des références à la valorisation, au sens où nous l'entendons, de manière explicite. Étape importante de la vie des jeunes enfants, l'école maternelle doit s'adapter à eux et les accompagner dans leur développement et leurs apprentissages en « manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. » Il est également demandé explicitement aux enseignants de cycle 1 de « s'attacher à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. »¹ On retrouve bien ici cette volonté de donner de la valeur aux réalisations de l'enfant pour l'encourager dans ses apprentissages en lui donnant confiance en lui.

Dans d'autres textes officiels régissant le métier d'enseignant, la référence à l'acte de valorisation de l'enseignant est faite de manière moins explicite et davantage orientée vers le résultat à obtenir chez l'élève en termes de compétences. Tout d'abord, dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, est intégré à la compétence « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », il est spécifié que le professeur doit instaurer une « relation de confiance et de bienveillance avec les élèves », ainsi qu'un « climat propice aux apprentissages »².

Les contenus du socle commun de connaissances de compétences et de culture et les programmes officiels font principalement référence à la construction de la confiance en soi, que l'école doit aider à accompagner chez chaque élève. D'abord dans le domaine 3 du socle commun, concernant la formation de la personne et du citoyen, dans lequel il est mentionné que l'élève « exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. »³ Cette compétence est déclinée dans le programme de cycle trois, au niveau de la contribution des enseignements au domaine 3 du socle commun, en spécifiant que « l'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres »⁴. Au-delà de l'attitude bienveillante de l'enseignant envers ses élèves, on constate ici que le but est de donner à l'enfant les

¹ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, annexe-Programme de l'école maternelle, page 1-2

² Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, NOR : MENE1315928A, Ministère de l'éducation nationale

³ Socle commun de connaissances de compétences et de culture, Ministère de l'éducation nationale, page 5

⁴ Programme pour les cycles 2 3 4, Ministère de l'éducation nationale, page 95

moyens de prendre conscience de ses propres compétences dans différents domaines.

Le rôle de l'école est une de fois de plus affirmé dans le volet 1 des programmes de cycles deux et trois, traitant des principes généraux. Il y est précisé que l'acte d'enseigner suivant les valeurs et normes d'une école républicaine et laïque « suppose une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. »⁵ Il y est spécifié l'attitude que doit adopter l'enseignant : « cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. A l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves. »⁶.

On observe donc, au travers des textes officiels, la volonté de l'institution de dispenser des enseignements avec bienveillance et de mettre en valeur ses élèves pour leur de donner les moyens de s'épanouir en tant que citoyens et en tant que personnes dans la société.

Valoriser dans quel but ?

La valorisation pour renforcer l'estime de soi

Dans la définition de la valorisation que nous avons retenue, celle-ci entretient un lien direct avec l'image qu'un individu a de lui-même.

D'après Marsollier, l'estime de soi constitue une « composante dynamique fondamentale pour la psychologie du développement et donc des apprentissages ». Il précise qu'elle désigne « la représentation, le sentiment ou l'opinion qu'une personne a de sa propre valeur » (2012, p. 48).

L'estime de soi apparaît véritablement être un besoin personnel, tel que l'indique d'ailleurs Maslow : « un individu ne peut se réaliser et s'épanouir dans sa vie si son besoin d'être reconnu et estimé n'est pas satisfait » (1956). Cette estime de soi se crée à partir de la valeur que s'accorde l'individu mais aussi de celle de son entourage. Il apparaît donc que l'école a un rôle particulier à jouer dans la valorisation de l'enfant pour renforcer l'estime de soi, en particulier dans les compétences scolaires et sociales.

Justement, pour Meram, l'école est un lieu fondamental où se construit l'estime de soi. Pour elle, « la qualité de la communication d'un jeune avec de nouvelles figures adultes le conduit régulièrement à se situer parmi ses pairs [...], le conduisent à d'incontournables comparaisons et jouent un rôle de renforcement ou de sape de l'estime de soi » (2006).

Marsollier (2012) cite les travaux d'André et Lelord⁷ (2002) qui postulent que l'estime de soi reposerait sur trois composantes en interaction : la confiance en soi (réussites, succès), l'amour de soi (amour des autres, acceptation par les autres) et l'image de soi. C'est ici l'image de soi qui nous

⁵ Programme pour les cycles 2 3 4, Ministère de l'éducation nationale, pages 54 et 162

⁶ Programme pour les cycles 2 3 4, Ministère de l'éducation nationale, page 54

⁷ Christophe André et François Lelord, *L'Estime de soi*, Odile Jacob, 2002.

intéresse plus particulièrement car André et Lelord attribuent sa création aux paroles valorisantes. Ils la définissent comme « construite à partir des représentations qu'un individu a de lui-même » et basée sur le « regard des personnes que l'on estime ». Une bonne image de soi permettrait de s'auto-évaluer de manière fiable, précise et rassurante. Or s'évaluer renvoie bien à porter un jugement sur sa valeur. Donc si un élève est valorisé, alors il s'accordera de la valeur et de l'estime en tant qu'individu et en tant qu'élève. Or comme l'affirme Martinot (2001, p. 485) « les conceptions de soi positives seraient porteuses d'une dynamique de succès ». La valorisation pourrait donc servir la réussite scolaire de l'élève.

Valoriser pour répondre aux besoins de l'enfant

Comme tout être humain, l'enfant répond à des besoins, terme défini par le Larousse comme « des choses nécessaires à l'existence ». Selon Abraham Maslow et sa pyramide des besoins (1954), ces besoins peuvent être de plusieurs natures et hiérarchisés en commençant par les besoins physiologiques, puis le besoin de sécurité, le besoin d'estime, le besoin d'appartenance et enfin le besoin d'accomplissement personnel. Selon sa théorie, le besoin de rang inférieur doit être satisfait pour pouvoir accéder à celui de rang supérieur, et la satisfaction de l'ensemble de ces besoins aboutira à l'épanouissement de l'individu. Les besoins physiologiques (dormir, se nourrir...) sont donc incontournables, viennent ensuite le besoin de sécurité d'ordre physique (avoir un toit) et psychologique (sentiment de sécurité), puis des besoins qui relèvent essentiellement de la sphère psychologique et de l'affect.

Les psychologues qui ont travaillé plus particulièrement sur les besoins des enfants ont démontré le caractère vital de ces besoins affectifs. C'est ce que décrit le concept de « fonction contenant » du psychanalyste Winnicott, selon laquelle dans les premiers moments de la vie, le contact avec la mère serait indispensable au bon développement de l'enfant. L'enfant aurait ainsi un potentiel inné dès la naissance qui, combiné à un environnement favorable, conduira à son bon développement. Le psychologue Cyrulnick parlera quant à lui de nourritures affectives, constituées de gestes, mots et attentions dont l'enfant aura besoin pour se construire.

Les besoins fondamentaux de nature psychologique sont donc à prendre en compte de manière incontournable dans toutes les sphères de vie des jeunes enfants, et donc dans le cadre de l'école. L'enseignant devra y porter toute son attention, notamment pour l'entrée en maternelle qui est une étape forte et potentiellement déstabilisante pour l'enfant. Il va en effet changer pour la première fois (ou la deuxième s'il a été en crèche) de cadre de vie. L'adulte référent va donc changer à ce moment-là de la journée, un référent qui devra veiller à la satisfaction des besoins affectifs de l'enfant exposés plus haut. L'école va ainsi accompagner l'enfant de manière « maternante » dans cette transition, tout en l'aidant à se sociabiliser et à se construire en tant qu'élève. Arrivé en fin de grande section, la plupart des enfants auront compris voire investi le métier d'élève ce qui permet un amoindrissement de l'attitude « maternante » de l'enseignant. Ainsi partir CP, l'enfant soit disposé à entrer dans les

apprentissages tout en gagnant en autonomie.

A chaque âge et pour chaque enfant, l'enseignant devra veiller à créer des conditions d'apprentissage pertinentes sur le plan individuel ou collectif. Marsollier (2012) a recensé à partir d'analyses de pédagogues, épistémologues et psychologues de l'éducation, « huit pôles de besoins psychologiques fondamentaux pour le bien-être des élèves » :

1. Se sentir en sécurité en présence de l'enseignant : bénéficier d'une relation stable avec lui et d'un cadre de confiance structurant, rassurant et bien délimité en termes de droits, de devoirs et d'interdits.
2. Se sentir motivé, stimulé par les activités qu'il propose ainsi que par son attitude : donner du sens aux situations, règles, concepts et plus globalement aux apprentissages ; comprendre les liens, les relations, les enjeux (motivations dites intrinsèques ou internes) ; ressentir du plaisir à apprendre et aller à l'école.
3. Éprouver des sentiments de justice et de respect dans les actions, les décisions, les paroles et les évaluations de l'enseignant. Qu'elles semblent légitimes et acceptables.
4. Se sentir aidé, guidé et donc respecté dans ses rythmes d'apprentissage : disposer de temps suffisant pour comprendre et apprendre.
5. Ressentir l'estime de soi, pouvoir travailler en ayant confiance en ses aptitudes : bénéficier de valorisations, d'encouragements et de renforcements positifs de la part de l'enseignant (ressentir des motivations dites extrinsèques ou externes). Éprouver la réussite, la performance dans les activités scolaires.
6. L'appartenance au groupe : se sentir reconnu, intégré et considéré par ses pairs pour ce qu'on est.
7. Disposer d'un droit à l'erreur et de la possibilité de pouvoir tâtonner, et connaître le sens et l'origine de ses difficultés et compétences.
8. Se sentir libre d'exprimer ses opinions, ses sentiments, ses hypothèses. Pouvoir le partager librement avec ses camarades. Pouvoir disposer de moments pour jouer et rire librement.
9. Pouvoir conquérir son autonomie et disposer des conditions lui permettant de se réaliser. (2012, pp. 19-20)

Dès lors, si l'enseignant ne répond pas à ces besoins, il fragilise la relation favorable aux apprentissages et les élèves vont traduire ce manque, cette insatisfaction par des actions dont bien souvent le climat scolaire en est l'indicateur.

Influence de la valorisation sur la motivation

Un élève ne pourra pas s'engager dans une tâche cognitivement ou psycho socialement difficile sans motivation. D'après Marsollier, « plus qu'un moteur, la motivation est à la fois un démarreur qui lance le sujet dans un processus d'attention-implication-compréhension et mobilise en lui une énergie pour agir et dépasser les obstacles qu'il rencontre » (2012, p. 51).

Quelle motivation encourager ?

Selon des études menées sur le sujet, la relation qui s'installe entre l'enseignant et l'élève serait directement liée à la motivation de l'élève qui aura des répercussions sur son implication dans les apprentissages. Selon la théorie de Déci et Ryan (1985, 2002), tant que l'élève répondra à la demande du professeur, l'élève sera sujet à une motivation extrinsèque insufflée par une personne extérieure et dont l'objectif est de percevoir une récompense ou le désir de plaire. L'élève peut passer par différents stades de régulation, d'abord exclusivement externe, pour ensuite percevoir une contrainte dans le

cas de la non réalisation de la tâche, puis percevoir l'utilité de son effort pour enfin intégrer la régulation et s'approprier cette motivation. L'aboutissement de ce travail relationnel devrait alors être de provoquer chez l'élève une motivation intrinsèque qui amènerait l'élève à se mettre en action par sa propre détermination, simplement parce qu'il perçoit du plaisir et de l'intérêt dans cette action.

Les besoins de l'élève dans les théories sur la motivation

On rejoint ici la théorie de l'autodétermination, selon laquelle la satisfaction de besoins psychologiques fondamentaux donne accès au bien-être. Suivant cette théorie, la sensation de bien-être sera ressentie quand l'individu aura atteint le but qu'il s'est lui-même fixé. Les besoins fondamentaux à satisfaire seront le besoin d'autonomie, de compétence et de relation à autrui. L'autonomie implique que l'action vienne de l'acteur et qu'il perçoive sa mise en activité de cette manière, que cela concerne une tâche individuelle ou de groupe. La compétence permettra à l'acteur d'évaluer la faisabilité de la tâche avec ses propres moyens, plus l'acteur se sentira compétent, plus il s'impliquera dans la tâche. Enfin, le besoin de relation aux autres sera satisfait si l'individu a un sentiment d'appartenance au groupe et le besoin de créer du lien avec une ou des personnes estimées importantes pour soi. Ainsi, les manifestations de satisfaction ou de mécontentement de ces personnes auront un impact important (Reis, 1994).

Cette théorie peut aisément être envisagée du point de vue de l'enfant. Dès le plus jeune âge, il semblerait que l'importance que les parents apportent à la satisfaction de ces besoins fondamentaux pour leurs enfants ait un impact sur leur capacité à intérioriser les normes sociales et sur leurs apprentissages.

Thérèse Bouffard et son équipe (2007) ont réalisé une étude visant à mieux connaître le rôle de l'enseignant dans le développement de la motivation des élèves.

Les huit catégories de stratégies motivationnelles retenues par cette équipe sont :

1. Souligner l'importance des efforts consentis par les élèves.
2. Favoriser l'autonomie des élèves et la stimulation cognitive.
3. Faire la promotion de la coopération entre les élèves et de la maîtrise des apprentissages.
4. Utiliser des récompenses.
5. Utiliser des punitions.
6. Féliciter verbalement un élève pour la qualité de son implication.
7. Utiliser le travail d'un élève comme modèle à suivre (émulation positive).
8. Utiliser le travail d'un élève comme modèle à ne pas suivre (émulation négative). (Bouffard et al., 2007)

Il apparaît au vu de leurs résultats que : les enseignants classent parmi les stratégies qu'ils utilisent le moins, l'émulation positive, l'émulation négative et les punitions et jugent l'émulation négative nuisible ; selon eux, l'émulation positive et les punitions auraient peu d'effets sur la motivation des élèves qui aiment l'école, mais nuiraient à celle des élèves qui ne l'aiment pas. Les élèves qui n'aiment

pas l'école reconnaissent aussi à ces deux stratégies, l'émulation positive et les punitions, un caractère plus nuisible que les élèves qui l'aiment. Les chercheuses ont constaté qu'à tous les niveaux de scolarité, une perception positive du soutien reçu par leur enseignant est ce qui assure le mieux le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement des élèves. Selon elles, la perception qu'a l'élève du soutien de son enseignant serait interprétée, comme un message implicite de reconnaissance de sa personne, de sa valeur aux yeux de l'enseignant et de la capacité d'apprendre qu'il lui attribue.

Instaurer un climat favorable à la motivation

Les études en lien avec les besoins des élèves ont également démontré qu'en classe, un climat favorisant l'autonomie et les relations interpersonnelles, renforcera l'estime de soi, la confiance et le sentiment de sécurité des élèves. Le rôle de l'enseignant est donc de mettre en place les conditions qui vont permettre ce climat propice aux apprentissages. A ce propos, dans le livret⁸ pédagogique portant sur la valorisation des élèves (académie de Nantes), le lien est fait entre le climat scolaire et une ambiance de travail [...] valorisante. Les groupes de travail ayant réfléchi autour de cette question ont produit une note de synthèse dont une partie traite de l'importance de valoriser les élèves en indiquant différents axes d'application tels que : valoriser les progrès, valoriser les réussites, valoriser les qualités, encourager avant/pendant /après l'évaluation, faire des compliments en les variant pour maintenir l'intérêt, utiliser des signaux (applaudissements,...), demander aux élèves de faire des commentaires constructifs et positifs, souligner les progrès, créer une fiche de progrès, fixer un seul objectif clair et atteignable, donner une deuxième chance.

La loi du 8 juillet 2013 fait d'ailleurs une place importante au climat scolaire avec l'objectif « d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ». A la lecture *du guide sur le climat scolaire du premier degré*, aborder le climat scolaire permet de revisiter l'ensemble de la vie à l'école sous l'angle du bien-être et de la bienveillance pour les élèves et tous les acteurs. Dans ce document, on peut noter qu'en agissant sur le climat scolaire, l'enseignant améliore l'implication des élèves dans les apprentissages et développe l'estime de soi. Il peut favoriser par ce biais, l'engagement et le moral des élèves en ayant notamment « des attentes élevées pour tous les élèves [...] pour que chacun se sente respecté et valorisé et soit dans une dynamique de progrès ».

La théorie de buts d'accomplissement instaurée par Ames (1992a et 1992b) puis reprise par Elliot et Dweck en 2005, permet de positionner l'enseignant vis à vis du climat motivationnel. Elle repose sur le postulat selon lequel l'un des buts prioritaires des individus dans les contextes d'accomplissement tels que l'école est de « développer ou manifester – à soi ou aux autres – une compétence élevée et d'éviter de paraître incompetent » (Nicholls, 1984, p.328).

⁸ Académie de Nantes. *Encourager et valoriser les élèves* [en ligne].

Ces théoriciens ont également distingué deux manières de manifester sa compétence :

- Dans un but de performance (Elliot) : en se comparant pour prouver sa supériorité, Nicholls parlera d'implication dans l'ego ;
- Dans un but de maîtrise : en cherchant à progresser dans le temps, Nicholls parlera ici d'implication dans la tâche.

Des études menées en laboratoire et en situation de classe ont montré l'efficacité supérieure du but de maîtrise sur la motivation. La poursuite du but de maîtrise implique un contexte dans lequel le choix de tâches défis est laissé à l'élève, que ses stratégies de travail soient efficaces, et qu'il soit impliqué dans le processus d'apprentissage.

Ces études ont par ailleurs démontré l'influence du climat motivationnel sur le but poursuivi, et la place centrale de l'enseignant dans la détermination de ce climat. Il apparaît alors qu'il favorisera un climat de maîtrise lorsque ses interventions seront orientées vers l'apprentissage, les progrès et la valorisation du travail et des efforts, lorsque le climat de compétition est plutôt axé sur les comparaisons interpersonnelles et une valorisation des réussites.

Comportements facilitant la motivation autodéterminée

Partant du constat que les élèves n'éprouvent pas spontanément de plaisir dans les tâches scolaires (Deci & Ryan, 2000), il est intéressant de s'attarder sur l'action que pourrait avoir l'enseignant pour faciliter cet engagement de l'élève dans les apprentissages.

Trois types de comportements (Deci et al., 1991 ; La Guardia & Ryan, 2002 ; Reeve, 1996, 2002 ; Ryan & Deci, 2000 ; Reeve, Deci & Ryan, 2004 ; Ryan & La Guardia, 1999) semblent influencer une motivation autodéterminée : les comportements qui offrent le choix aux élèves, ceux qui justifient de l'utilité de des activités scolaires, ceux qui reconnaissent les affects ressentis par les élèves.

Ainsi, laisser le choix de la tâche et des stratégies utilisées à l'élève lui permet de construire son propre raisonnement et le rend acteur de ses apprentissages. Demander à l'élève de justifier l'importance pour lui de réaliser la tâche participerait à l'internalisation des apprentissages et révélerait des raisons intrinsèques comme l'épanouissement personnel, la santé ou apporter sa contribution à la tâche ce qui génèrerait un meilleur apprentissage.

Il serait important également de reconnaître les sentiments négatifs des élèves à l'égard des activités scolaires (Déci et al., 1994 ; Koestner et al., 1984), de faire preuve d'empathie (Assor, Kaplan & Roth, 2002) et être chaleureux (Rayan & Grolnick, 1986) pour faciliter la motivation autodéterminée.

Ces différents travaux nous permettent donc de penser que la valorisation permet ou facilite la motivation intrinsèque (ou auto-déterminée) à apprendre.

Instaurer une relation valorisante enseignant-élève

Une relation valorisante

Postic (2001), postule que l'élève sait interpréter toute forme d'expression chez l'enseignant. L'aspect verbal est évidemment important mais également les formes non verbales d'expressions et même certains actes pédagogiques. L'élève décodera toutes ces informations pour les traduire en signes positifs, négatifs ou neutres. Ceux-ci pourront donc renforcer ou non la perception de la valeur que l'enseignant accorde à l'élève. L'enseignant utilise souvent ces moyens de communication à des fins d'apprentissage ou même selon Postic pour créer parfois des « réactions conditionnelles », ce qui, comme nous l'avons vu à travers divers auteurs cités dans notre apport théorique, ne peut aboutir qu'à une motivation extrinsèque. Postic confirme qu'à travers ce conditionnement « aucune relation éducative n'est possible. L'enseignant attend la confirmation de sa prévision, l'élève, la confirmation de la sanction et de l'attitude de l'enseignant à son égard ». En effet il ajoute que « le renforcement tel qu'il est analysé par les théories de l'apprentissage apparaît en pédagogie sous forme de manipulation par l'enseignant des conséquences positives (gain, récompenses, satisfactions) ou négatives (pertes, punitions, insatisfactions) de la réponse de l'élève ». En conditionnant quelquefois les conduites de ses élèves, et en éliminant « les modes d'intervention des élèves qu'il juge inefficaces, il a renforcé par des jugements valorisants (oui, c'est bien ; tu as compris, toi) les modes de réaction et les conduites qu'il désire. » Postic considère que ce conditionnement n'apporte que l'illusion de la vie réelle de la classe puisque « n'apparaissent alors chez les élèves que les réactions apprises, répétées, attendues par l'enseignant qui se gratifie lui-même ».

Par quels moyens l'enseignant va alors pouvoir communiquer avec ses élèves pour les valoriser et comment l'élève pourra percevoir cette valorisation ?

Valoriser à travers la communication non verbale

Les gestes

Postic (2001) cite parmi les formes non verbales d'expression chez l'enseignant les : « sourire, regard, froncement de sourcils, moue, mouvements de tête ou de la main, postures corporelles qui indiquent la surprise, l'attente, l'intérêt, la déception, etc. », ceux-ci sont donc immédiatement décodés par les élèves. Par exemple : « tel mouvement de sourcil de l'enseignant signale à l'élève que ses idées sont acceptées, tel autre demande une explication ou souligne une idée et appelle l'attention ; les sourcils se relèvent : l'élève est désapprouvé ».

Moulin (2004) a justement recensé des gestes de l'enseignant qui lui permettent de donner de la valeur aux élèves. Il catalogue deux types de gestes différents : Il y a « la gestualité qui privilégie le canal de communication visuel » (p.150) et la « gestualité qui privilégie le canal du toucher » (p.150). L'enseignant peut donc utiliser ces deux canaux pour valoriser ses élèves. Il utilise par exemple le pouce en l'air ou les applaudissements pour manifester la valeur qu'il donne à un élève ou à son

travail. Des gestes affectueux, comme poser une main sur la tête ou l'épaule, permettent de faire sentir à l'élève qu'il a de la valeur aux yeux de son enseignant.

Ces gestes peuvent être directement utilisés comme outils de la valorisation, ou alors ils peuvent être utilisés pour accentuer les exclamations verbales. Cependant, l'enseignant devra être attentif aux réactions de ses élèves car il est possible que ce contact puisse déplaire à un enfant. Dans ce cas, l'enseignant pourrait obtenir le résultat inverse de ce qu'il souhaitait. Respecter les émotions et les sentiments de ses élèves est aussi une manière de valoriser ce qu'ils sont et ce qu'ils ressentent.

Les déplacements

Nous pouvons inclure aux gestes valorisant les déplacements de l'enseignant dans la classe. Moulin (2004) affirme effectivement que les déplacements du maître dans sa classe lui permettent d'« affirmer sa présence » et « d'investir l'espace de la classe pour maintenir le meilleur contact avec ses élèves. » (p.146). En effet, en circulant dans les rangs, il pourra plus facilement valoriser individuellement ses élèves et créer un contact plus aisé avec ceux-ci. Passer parmi ses élèves peut déjà être perçu comme une forme de valorisation puisque l'enseignant montre qu'il accorde de la valeur aux élèves en étant avec eux et en pouvant réagir immédiatement selon leurs besoins ou comportement.

Les actes

De la même manière, des actes pédagogiques peuvent être valorisants envers un élève. Tel que le préconise Gaisne (2014), l'enseignant peut valoriser ses élèves en construisant des situations pour les mettre en posture de réussite. « Il s'agit de chercher à mettre en place des situations où l'élève peut réussir et en être valorisé ». Ces situations vont permettre à l'élève de développer son sentiment de compétence et d'évolution en lui faisant prendre conscience de ce qu'il est capable de faire. Elle ajoute que l'attitude et le regard positifs de l'enseignant vont lui permettre « de se dépasser, de surmonter ses difficultés, d'oser prendre des risques et ainsi de développer et renforcer son estime de soi. »

Valoriser à travers la communication verbale

Les actes de valorisation peuvent évidemment passer par le langage oral. Les encouragements ainsi que la reconnaissance pour un travail ou un comportement en réussite ou en progrès sont des paroles qui confèrent de la valeur à l'élève.

Les encouragements

Neslen (2012) distingue bien les compliments qui « risquent de rendre les enfants dépendants de l'approbation de l'adulte et du regard des autres » (p.205) des encouragements. L'encouragement pour Nelsen, (Ibid.), « participe à long terme au développement de la confiance en soi. » Par ses

encouragements, l'enseignant communique à ses élèves la valeur qu'ils ont pour lui. Nelson affirme encore qu' « un enfant encouragé est un enfant qui pense : je suis capable, je peux participer, je peux avoir de l'influence sur ce qui m'arrive et sur la manière de réagir à ce qui m'arrive » (p.204). L'encouragement permettrait donc à l'élève de construire une image positive de lui-même.

Le statut de l'erreur

Les erreurs peuvent elles aussi être valorisées, si on considère qu'elles ne sont pas synonymes d'échecs, mais « curseurs de réussite ». Gaisne incite les enseignants à utiliser l'erreur comme « base pour permettre à chaque élève de mesurer le chemin parcouru, pour qu'il ait conscience de ce qu'il apprend et entre dans une dynamique de progrès. » Ainsi, on valorise l'évolution de l'élève par rapport à lui-même, en partant d'un point de départ et en visualisant l'objectif.

Les félicitations

Nous avons vu que les compliments ou les félicitations pouvaient s'apparenter à une forme de renforcement positif qui pouvait donner des résultats mais sans mobiliser les facteurs motivationnels internes des élèves. Toutefois dans la même idée que celle du traitement positif de l'erreur, l'enseignant, s'il utilise une certaine forme de félicitation peut également nourrir la construction de l'estime de soi de l'élève et donc la valeur qu'il s'attribue. Il est important que l'enseignant souligne les réussites comme les tentatives de ses élèves. Féliciter les efforts permet de valoriser l'élève en reconnaissant la peine qu'il s'est donnée tout en maintenant que la réussite n'est pas encore atteinte. L'élève peut se sentir valorisé tout en sachant qu'il a encore du travail à fournir pour pouvoir atteindre un niveau de réussite et l'enseignant lui montre qu'il a confiance en ses capacités pour y parvenir.

La gratitude

Rosenberg incite les enseignants à travailler leur sentiment de gratitude envers les élèves et de le leur manifester par le biais de la CNV (décrite ci-dessous). Selon lui l'enseignant doit exprimer cette gratitude à l'élève pour lui avoir permis de créer un lien d'apprentissage. Ce lien permettra à l'élève de « manifester de la joie d'apprendre et pas de la peur » des notes ou punitions. « Une fois qu'on a réussi à l'établir (le lien de contact), le phénomène d'apprentissage devient facile et il se fait ». Ainsi l'enseignant exprime sa gratitude et peut valoriser l'élève dans le fait : de travailler, d'apprendre, de s'impliquer dans la vie de la classe et dans des projets de groupe.

La communication non violente

La communication non violente apparaît être une bonne alternative à des pratiques pédagogiques s'apparentant à du conditionnement en milieu scolaire.

D'après Marshall Rosenberg (2005), son créateur, la CNV se définit comme : « le langage et les interactions qui renforcent notre aptitude à donner avec bienveillance et à inspirer aux autres le désir

d'en faire autant ». A l'école, la CNV peut être appliquée par les enseignants et également enseignée aux élèves pour savoir parler des émotions et en comprendre la cause afin de permettre le vivre ensemble, la coopération et la compréhension d'autrui.

Rosenberg à travers la CNV prône en effet une école où l'empathie se transmet, où les enseignants ne mettent pas en compétition les élèves, ne les comparent pas entre eux en adoptant un langage bienveillant dans le but de créer un climat favorable d'apprentissage. Ces idées rejoignent donc les travaux sur le climat scolaire. Et comme nous l'avons vu précédemment, Rosenberg préconise une éducation sans récompense ni punition. Celles-ci peuvent s'apparenter, comme l'indiquent plusieurs auteurs cités dans ce mémoire, à une forme de conditionnement qui donne des résultats mais en motivant l'élève de manière extrinsèque.

Rosenberg fonde (entre autres) la CNV sur les besoins propres des individus. Son approche est effectivement basée sur la prise en compte de ces besoins et leur compréhension. Dans l'éducation, cette prise en compte des besoins de l'enfant, a pour but de favoriser l'estime de soi et le respect des autres. Cette approche propose de vivre une autorité, qui n'est pas basée sur des rapports de pouvoir, mais sur le respect des besoins de chacun.

Ainsi, en nous basant sur nos différentes lectures, nous avons recensé diverses manières possibles de valoriser les élèves. Avant d'analyser les situations réelles d'activité de valorisation dans les classes, nous souhaitons obtenir une vision théorique des possibles.

Problématisation

Au regard de l'ensemble de ces théories et de notre sensibilité de départ, il nous semble pertinent de nous intéresser à la relation enseignant / élève(s), plus particulièrement concernant les intentions de valorisation de l'enseignant envers l'élève.

Notre étude interrogera donc l'activité de valorisation de l'enseignant et se basera sur des observations sur le terrain, et des entretiens et des analyses ethnographiques pour tenter d'approfondir ces sujets dans de réelles situations de classe.

Cette activité de valorisation de l'enseignant sera analysée sur la base du cadre théorique du programme de recherche « cours d'action », un programme de recherche empirique (Theureau, 2010) sur l'activité humaine qui relie l'acteur avec son environnement dans des interactions asymétriques. Dans ce cadre, nous mènerons une enquête de terrain de type ethnographique pour identifier et comprendre les intentions de valorisation d'enseignants de cycles un et deux, en se basant sur l'observation participante de leur environnement, de leurs interactions et actions, et en menant des entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation pour tenter de les expliquer.

Nous souhaitons croiser nos données entre le cycle 1 et le cycle 2 (dans lesquels nous exerçons cette année) et également entre différents enseignants.

La valorisation servant la motivation intrinsèque de l'élève, nous envisagerons particulièrement la valorisation à l'école à travers son aspect motivationnel. Notre étude ne traitera donc pas de la motivation dans sa globalité, mais de l'implication de l'enseignant dans sa relation avec ses élèves ce qui pourra avoir par extension des répercussions sur la motivation de l'élève et ses apprentissages.

Ceci pose également la question des apprentissages à l'école et plus particulièrement dans le premier degré, qui peut être à la fois d'ordre disciplinaire, social ou identitaire.

Notre étude s'attachera donc à répondre à plusieurs questions :

Quelle est l'intention de l'enseignant qui valorise l'élève ?

Comment s'y prend-il pour la faire exister ?

Au vu de des besoins différents qui existent selon l'âge des élèves, des différences seront-elles relevées entre les manières de valoriser des élèves de cycle 1 et de cycle 2 ?

Dans quelle mesure la valorisation impacte-t-elle la construction de l'image d'élève et d'individu ?

Cette dernière question sera traitée à partir de l'intention de l'acteur qui valorise, c'est à dire de l'enseignant envers ses élèves.

PARTIE II : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA CONSTRUCTION ET DE L'ANALYSE DES DONNEES

Les recherches que nous allons mener durant notre étude seront basées sur l'observation réelle de l'activité d'enseignants de cycle 1 et 2 en situation de valorisation de leurs élèves. Cette activité sera donc située, c'est à dire qu'elle se déroule à un instant et dans un contexte donné.

Postulats théoriques

Pour mener à bien nos recherches, nous allons mener des enquêtes de terrains, alternant observations et entretiens, reposant sur des hypothèses de départ que sont l'énaction et la conscience préreflexive. Tout d'abord les hypothèses de substance, avec l'hypothèse d'énaction (Theureau, 2010) selon laquelle l'activité cognitive d'un individu résulte d'un couplage asymétrique entre son organisation interne propre et son environnement, ce qui empêche de prédire son action par un observateur externe. Une autre hypothèse de substance est l'hypothèse de conscience préreflexive (Theureau, 2010). Elle repose sur l'idée qu'un acteur peut à chaque instant montrer, raconter, commenter son action, et cette possibilité est révélatrice du couplage asymétrique entre l'acteur et son environnement, c'est ce qui est appelé "effet de surface". Enfin, cet effet de surface est dit « constitutif », c'est à dire que cette prise de conscience en faisant parler l'acteur de ce qui l'a amené à cette situation, va transformer ses activités suivantes.

Ces deux hypothèses en rejoignent une troisième, celle de l'activité-signes. Elle suppose que l'activité relie l'acteur à son environnement et produit des traces dans l'environnement de l'acteur. Cependant elle ne pourra être expliquée que par l'acteur, en lui faisant émerger sa conscience préreflexive. Cependant, dans notre démarche méthodologique de la construction et de l'analyse des données, nous avons laissé de côté l'hypothèse de l'activité-signes.

Nous mènerons une approche ethnographique dans le but de faire émerger cette conscience préreflexive sur des activités portant sur notre sujet de recherche en particulier. Ainsi, à l'aide d'une étude de l'environnement, de la culture, d'observations participantes d'activités de classe, d'interactions et d'entretiens, nous tenterons de comprendre le lien entre communications, actions, et connaissance des acteurs pour chaque intention de valorisation. Notre analyse nous dira par la suite si cette activité contient des éléments parlants, sur l'acteur et ses intentions de valorisation.

Le recueil de données ethnographiques

Theureau (2006, 2015), notamment, précise que le travail ethnographique permet d'accéder, à un certain degré, à l'asymétrie de la dynamique du couplage acteur environnement. Notre démarche reposera donc sur ce postulat.

Les participants

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de nous intéresser à des classes de cycle un et de cycle deux. La différence de niveaux nous permettra d'analyser les pratiques aux différents stades de développement de l'enfant. Notre problématique étant orientée vers les pratiques de l'enseignant, nous nous sommes intéressées à des professeurs des écoles aux profils relativement différents. Cependant, les enseignantes que nous avons choisies pour notre étude ont toute une expérience conséquente dans le métier (plus de 10 ans) et deux d'entre elles sont maître-formateur. Les deux autres font partie de groupe de travail pédagogique grâce auquel elles ont réfléchi et modifié l'aménagement ainsi que les méthodes d'apprentissage dans leurs classes. Ces quatre enseignantes nous ont donc semblé, au regard de ces critères (expérience professionnelle, pratique réflexive liées aux connaissances didactiques et pédagogiques) nous offrir des terrains d'étude pertinents pour la valorisation, d'autant plus que nous les avons sélectionnées car nous connaissions leur sensibilité pour notre thème d'étude : la valorisation.

A travers notre cadre de recherche, nous tenterons donc de comprendre et de décrire le mode de valorisation de ces quatre acteurs à partir de l'observation de leurs interactions avec leurs élèves (et leur environnement physique) et à partir d'entretiens visant à comprendre ce que disent ces « acteurs », de ces interactions, en les rapprochant de leur culture et intentions.

« Acteurs » n'étant pas considérés ici comme des entités immuables, préexistantes aux interactions, mais comme des systèmes dynamiques contraignant les interactions et, contraints et constitués par elles.

Les composantes

Dans le cadre de nos recherches, nous avons établi nos données de manière ethnographique, c'est à dire en construisant des données qualitatives grâce à des enquêtes de terrain puis en menant des entretiens pour essayer d'explicitier le couplage asymétrique entre l'acteur et son environnement, et sa conscience préreflexive. Cette méthode suppose le respect de quatre grandes composantes : l'observation participante du chercheur, l'entretien, les procédés de recension et la collecte de sources écrites ; détaillées ci-après.

L'observation participante

L'ethnographie plonge l'enquêteur dans une situation d'interaction prolongée avec l'acteur et son environnement proche afin de produire des données contextualisées et transversales pour se rapprocher au mieux du point de vue de l'acteur.

Cette situation positionne le chercheur dans deux types de situations : celles relevant de l'observation et celles relevant de l'interaction (l'acteur est co témoin).

Les informations acquises sur le terrain sont soit formalisées sous forme de traces écrites et tiennent lieu de données, soit utilisées pour l'imprégnation de l'enquêteur. Les données recueillies sont des

traces objectivées du réel observé.

Le regard du chercheur sera évidemment influencé par sa vision personnelle, mais son intention d'apprendre du terrain peut mener à une modification de sa problématique de départ. Pour cela, l'ambition première du chercheur devra être d'observer ce à quoi il n'était pas préparé.

Une autre question se pose quant à la modification des comportements du fait de la présence du chercheur. On peut répondre à cette question de deux manières :

- Becker a souligné que la présence d'un chercheur est un enjeu ou une contrainte négligeable par rapport aux enjeux ou contraintes qui pèsent quotidiennement sur le groupe.
- Quant au problème posé par les comportements modifiés, on peut tenter de limiter cette modification en intégrant concrètement l'observateur à la classe, ou tirer parti en observant les perturbations créées par l'observation.

D'une manière générale et plus particulièrement dans notre cas, nous sommes à cheval entre ces deux situations. En effet, nous sommes intervenues dans des classes de maîtres formateurs donc des classes où les enfants étaient habitués à la présence d'observateurs, et d'autre part, nous avons noté des comportements modifiés par notre présence qui ont pu être révélateurs de certaines personnalités et qui nous ont aidées à comprendre le fonctionnement du groupe. Tout en gardant à l'esprit de modifier le moins possible le fonctionnement normal du groupe, nous avons veillé à transformer les observations et interactions pertinentes en données, sous formes de notes de terrain (descriptions, photos, enregistrements).

L'imprégnation se fait par des moments où le chercheur interagit, discute, observe sans prendre de note. Il acquiert ainsi une connaissance de l'environnement de son objet d'étude. Il va ainsi commencer à en comprendre les codes, ce qui va naturellement l'aider pour l'interprétation des données relatives à l'enquête.

Lors de nos observations, nous nous sommes donc attachées à partager un moment avec l'équipe avant en premier lieu, puis de prendre un temps pour prendre contact avec les élèves. L'imprégnation en classe de CE1 a été d'autant plus efficace qu'elle concernait l'école dans laquelle l'une de nous exerce.

L'entretien

L'observation participante ne donne pas toutes les réponses au chercheur, il lui faut pour cela aller interroger le point de vue et les connaissances des participants au cours d'entretiens dont la transcription constituera des données de terrain.

Les entretiens peuvent porter sur deux types de restitutions de la part de l'interlocuteur. La consultation de référents sociaux ou connaissances qui émanent d'un savoir et pas d'une expérience personnelle, ce qui était assez marqué chez les deux professeurs des écoles maîtres formateurs avec lesquelles nous nous sommes entretenues et qui faisaient régulièrement références aux références utilisées dans le cadre de leurs mémoires réalisés pour obtenir leur spécialité de formatrices. C'est

ainsi que l'enseignante de cycle 1 qui avait fait son mémoire en littérature citait souvent Mireille Brigaudiot et l'enseignante de cycle 2 dont les travaux portaient sur les gestes professionnels faisait régulièrement référence à Dominique Bucheton. Ensuite, les restitutions de type « récits de vie », qui portent sur des expériences personnelles en lien plus ou moins direct avec l'activité observée, quand elles explicitent leurs actions et font parfois références à d'autres actions de ce type faites dans le passé, comme des conseils d'élèves que nous n'avons pas pu observer lors de nos visites.

Au-delà de la collecte d'informations relatives à l'observation réalisée, l'entretien permet aussi au chercheur de formuler de nouvelles questions ou d'orienter le questionnement en utilisant les hésitations ou les remarques en marge du sujet de l'interlocuteurs. Ce travail nous a permis d'affiner notre problématique au fil de nos entretiens.

Notre rôle en tant que chercheur est aussi de garder l'échange orienté vers le sujet étudié, pour éviter que notre interlocuteur ne s'éloigne trop de l'objectif. Dans le même temps, nous veillons à mener l'entretien à la manière d'une conversation banale du quotidien en utilisant des codes locaux pour favoriser la liberté de parole de notre interlocuteur, et récolter des informations d'autant plus intéressantes.

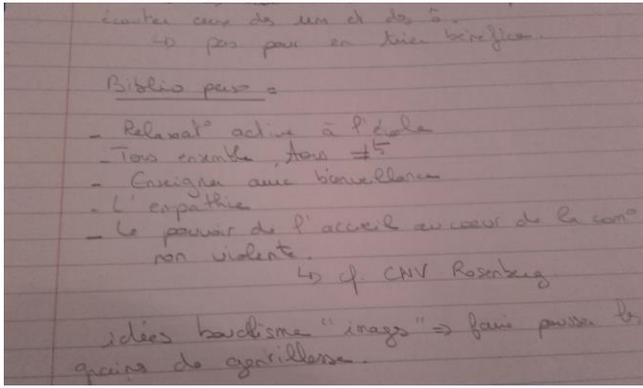
Les procédés de recension

Les procédés de recension vont permettre de collecter des données chiffrées issues de comptages, inventaires, nomenclatures, plans, listes, généalogies ... sur de petits ensembles. En début de terrain, elles permettent de situer les principaux acteurs, espaces, rythmes... pour avoir une vision globale qui cadre l'enquête. En fin de terrain, elles tiennent lieu de preuves ou de confirmations.

Le cadre de notre étude étant restreint à des observations de classes et centrées sur un acteur (l'enseignant), nous n'aurons pas recours à ce type de procédés. En début d'enquête nous situerons le contexte grâce à des données ethnographiques précises, et au moment de l'analyse, le croisement des données récoltées dans différentes classes tiendra lieu de confirmation. Il ne s'agira évidemment pas ici d'extrapoler nos résultats à l'ensemble de la profession.

La collecte de données

Dans le cadre de notre collecte de données, nous avons d'abord fait des recherches sur le sujet de la valorisation de l'élève par l'enseignant, dont la synthèse constitue la première partie de ce mémoire. Nous avons aussi collecté des données lors des observations comme des productions d'élèves, des affichages, ou des ouvrages cités par nos interlocuteurs.



Bibliographie citée par Agnès (extrait de notes)



Affichage de la classe d'Isabelle

L'enquête de terrain repose sur la combinaison permanente des différents types de données développées ci-dessus. L'éclectisme des données permet d'appréhender la réalité étudiée de manière complète. Il est donc essentiel d'exploiter la complémentarité de ces données en les recoupant et en entretenant une certaine variété dans la forme des données récoltées. Cette variété contribuera également à renforcer la fiabilité de notre enquête. Dans le cadre de notre étude, nous allons mener des observations, entretiens, recensions, données écrites autour de ce cas. L'analyse de ces données pourra ensuite être étendue à un objectif plus général.

La politique de terrain

La triangulation

Dans toute forme d'enquête, la vérification de la fiabilité des informations implique leur recoupement. Dans les enquêtes de terrain, peut s'opérer une forme de « triangulation complexe » lorsque l'on met en miroir le discours d'acteurs aux approches différentes face à une même situation problème. On pourra ainsi en observer les divergences et les similitudes dont on pourra supposer qu'elles s'appliquent à tous les individus face à ce type de problème.

Dans le cadre de notre enquête, nous nous sommes donc intéressées à deux cycles scolaires : le cycle un (avec 3 enseignantes) et le cycle deux (avec une enseignante). Ces enseignantes ont en commun l'intention de valoriser leurs élèves. Les enseignantes de cycle un ont une approche plutôt maternante, très douce et explicitement bienveillante et encourageante envers les élèves. Celle de cycle deux a une approche plus stricte, une position plus en retrait vis à vis du groupe classe, et une organisation très rythmée. Que ce soit du fait de l'âge des élèves, du contenu des programmes de chaque cycle ou de leur personnalité, nous nous intéresserons par le biais de cette triangulation, aux différents *gestes* opérés dans le but de valoriser, et nous pourrions supposer que leurs similitudes se retrouveront quelles que soient la classe et la personne enseignant.

Dans le cadre de ce type de recherche, il est aussi pertinent de s'intéresser à des personnes opérantes soumises aux demandes des enseignantes observées : comme par exemple les ATSEM ou décharge de l'enseignante de cycle un, ou d'élèves de cycles deux au regard de certaines de leurs interventions.

L'explicitation interprétative

L'explicitation interprétative est une mesure à prendre pour éviter que la production de données issues de reformulations successives de la problématique n'aboutisse à des contradictions. Cela se produit principalement du fait du dialogue intérieur que le chercheur entretient avec lui-même tout au long de son enquête et qui peut manquer d'objectivation.

Des méthodes simples permettent de réduire ce phénomène : nous avons fonctionné avec des prises de notes et enregistrements qui nous permettent de revenir sur ces données et de prendre du recul sur ce qui a été relevé. Notre choix de réaliser ce travail de recherche en binôme nous permet aussi de verbaliser nos questionnements, d'échanger, et d'éviter de dévier du sujet de départ ou de le faire manière cohérente.

La construction de descripteurs

Les descripteurs sont des observables, ou « indicateurs qualitatifs », qui vont nous permettre de recroiser nos données, de vérifier leur pertinence dans le cadre de notre étude, et d'aboutir à un résultat fiable. C'est dans ce but que nous attribuerons des « étiquettes », correspondant à différents types de valorisation, à chaque fait significatif issu de nos observations. Nous pourrions ainsi les analyser en faisant état des similitudes et différences.

La « saturation »

La « saturation » (Glaser et Strauss) est propre aux observations de terrain dont la fin de l'étude est difficile à définir. L'objectif est donc de se définir un thème ou un sous-thème d'étude et de mener autant d'entretiens que nécessaires à l'étude de ce thème ou sous-thème. Les questions restant en suspens pourront faire l'objet de recherches ultérieures.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons ainsi choisi de ne nous intéresser qu'aux intentions de valorisation de l'enseignant, sans nous préoccuper ici de la réception de cette intention par l'élève.

Le groupe social témoin

Le groupe témoin est le lieu qui nous servira de base de référence pour notre enquête, dans lequel nous mènerons nos observations participantes, nos entretiens, recensions et collectes de documents écrits. Dans le cadre de notre recherche nous allons confronter deux groupes sociaux témoins, ici deux cycles, trois classes de cycle un et une de cycle deux. Ces groupes sociaux témoins nous permettront de bénéficier d'un contexte fixe et d'entrer en interaction avec des acteurs qui en font partie et qui eux même interagissent entre eux. Le fait d'avoir deux groupes sociaux nous permet de les confronter tout en restant dans le contexte de l'école.

Conditions de validité en ethnographie

L'ethnographie est une science sociale reposant sur l'observation du chercheur et sur des données qualitatives, et pas quantitatives. Ceci pose question sur la fiabilité de ces données dont la validité reposera sur certains critères.

Sanjek en a défini trois, présentées ici sous forme de questions que nous devons nous poser à chaque étape de notre recherche, et qu'il convient de combiner pour assurer la validité en ethnographie (*The ethnographic present*, p. 621):

1. Dans quelle mesure les théorisations de l'anthropologue se fondent-elles sur des données de terrain fournies comme preuves ?
2. Est-on informé du cheminement de terrain, c'est-à-dire qui sont les informateurs et comment a-t-on recueilli leurs informations ?
3. Les décisions interprétatives prises au fur et à mesure sur le terrain sont-elles explicitées ?

Il sera donc fondamental pour la validité de notre recherche de décrire la méthodologie utilisée, présenter nos acteurs de la manière la plus précise possible et d'incorporer des extraits d'entretiens, de descriptions, de recensions et d'analyses, à notre mémoire.

Analyse

Les groupes témoins

Analyse cycle 1 (3 classes)

Nous nous sommes rendues à Lunel, dans une classe de niveau grande section de maternelle afin d'observer et d'analyser l'activité d'une PEMF durant toute la matinée. Nous avons collecté des données puis réalisé une analyse ethnographique a posteriori. Nous avons également réalisé un entretien de verbalisation directement après l'action avec l'enseignante durant le temps où ses élèves s'étaient rendus à la ludothèque. Cet entretien s'est déroulé sur la base de notes et vidéos prises durant la matinée.

Nous avons également récolté des données dans deux classes de maternelle dans des sections de PS/MS afin de "balayer" le cycle. Nous avons assisté à la moitié de la matinée dans chaque classe, donc sans observer la motricité ou la récréation. Dans ces deux classes nous avons effectué des vidéos des acteurs en situation de classe qui nous ont permis de recueillir des données d'observation et de verbalisation in situ. Puis, en fin de matinée et durant la pause méridienne, nous avons recueilli des données de verbalisation a posteriori de l'action. Au cours de ces entretiens, chaque enseignante a été invitée à expliciter, montrer et commenter les éléments significatifs pour elle lors du cours d'action. Ces entretiens ont consisté pour nous à questionner les enseignantes sur leur mise en pratique de la valorisation. Nous n'avons pas défini avec elles la valorisation afin de ne pas influencer la nature des données recueillies.

Analyse cycle 2 (1 classe)

Nous nous sommes rendues dans une classe de CE1 durant toute une matinée afin d'observer l'enseignante qui est PEMF. Nous avons là aussi recueilli des données d'observation et de verbalisation in situ par le biais de notes et vidéos, puis des données de verbalisation a posteriori de l'action, dès la sortie des élèves.

Traitement des données recueillies

Nous avons souhaité recouper les données recueillies afin de dégager les intentions de l'enseignant qui valorise l'élève et pour lesquelles nous avons utilisé des « étiquettes ».

Nous avons également souhaité traiter les données liées à la valorisation par « type » de valorisation (voir tableau ci-dessous), en nous appuyant sur les modes de valorisation recensés durant notre phase de recherche théorique et afin de répondre à la question : comment les enseignants s'y prennent-ils pour valoriser? et recenser les différences entre enseignants et entre les cycles pédagogiques (cycle 1 et 2) dans lesquels nous enseignons cette année. Nous avons donc ordonné les types de valorisation dans un tableau en différenciant les enseignantes et les cycles :

Types de valorisation de l'enseignant envers l'élève

Verbal : paroles destinées à mettre en valeur les actes ou comportements de l'élève. cf. cadre théorique : Nelsen (2012), Gaisne (2014)

Souligner ou valider les réussites	Vr
Souligner les progrès	Vp
Souligner les efforts/le travail fourni	Ve
Souligner l'apport au groupe	Vg
Valider une stratégie/ une procédure	Vs
Valider un comportement	Vc
Exprimer de la confiance en ses capacités	Vcc
Encourager	E
Féliciter	F
Remercier pour le groupe classe	R
Statut de l'erreur (voie vers apprentissage)	Er

Non verbal : assimilés ici à des mouvements ou des gestes. cf. cadre théorique : Moulin (2004)

Circuler dans la classe	NVc
Communication visuelle (regards appuyés, applaudissements, ...)	NVv
Communication via le toucher (tête, épaule...)	NVt

Actes : assimilés à des moyens pédagogiques.cf. cadre théorique Gaisne (2014), Rosenberg (2005).

Faciliter l'accès à la réussite	Af
Afficher une réussite dans la classe (perso ou de groupe)	Aa
Attitude de gratitude (lien E/e)	Ag
Prendre en compte des besoins de l'élève	Ab

PARTIE III : RÉSULTATS

Quelle est l'intention de l'enseignant qui valorise l'élève ?

Au vu des données issues des différentes classes dans lesquelles nous nous sommes rendues, nous souhaitons mettre en exergue ici, les raisons qui poussent chaque enseignant à valoriser ses élèves (en groupe ou de manière individuelle). De plus, nous souhaitons savoir si les motifs de valorisation sont les mêmes pour chacun d'entre eux.

Les intentions en cycle 1

Pour Agnès, la valorisation sert de « base » à sa classe, c'est « l'essence même ». Elle rapproche la valorisation du **climat ou de l'ambiance de la classe**. Pour elle « l'état d'esprit est déterminant pour la réussite des élèves » et c'est la valorisation qui le permet. Elle travaille les valeurs d'entraide et souhaite valoriser les réussites comme réussite de groupe, pour que les élèves soient fiers du groupe classe. Dès le début de l'année et par la suite également, elle fait réfléchir et travailler ses élèves sur les valeurs « positives » telles que l'intégration, le respect des émotions, de la différence et du respect. Pour Agnès, **valoriser c'est aussi travailler l'estime de soi**. Elle précise qu'un élève ne peut pas apprendre s'il n'a pas une bonne estime de lui-même. Sur ce point, elle souhaite leur apporter une image parfois différente de celle qu'ils ont dans leur famille (Agnès enseigne en REP et certains élèves connaissent des situations personnelles difficiles). Elle met en place des activités qui leur permettent de mettre en avant leurs productions afin d'en faire profiter le groupe.

Agnès considère également que pour un enseignant, **valoriser c'est répondre aux besoins** de ses élèves, elle le rapproche de la notion de respect envers les élèves. Ces besoins peuvent être physiologiques ou psychologiques et l'enseignant doit pouvoir les écouter et y répondre. Les élèves de la classe doivent aussi apprendre à écouter les besoins des autres et à les respecter. Elle peut interrompre une activité si celle-ci ne répond pas aux besoins de ses élèves. Elle tient à valoriser aussi leurs envies et leurs goûts. Ainsi elle souhaite répondre également au **besoin de sens** de ses élèves car, elle cite Boris Cyrulnik: la valorisation n'est efficace que si on lui donne du sens. Elle souhaite donc donner du sens aux apprentissages de ses élèves et pour les faire réussir, elle les **valorise en les mettant en situation de réussite**. Elle propose ainsi régulièrement des activités complexes démontrant par là la confiance d'Agnès pour les capacités de ses élèves.

Agnès utilise **l'erreur comme moyen de valorisation** : elle considère en effet les erreurs comme une « porte ouverte dans la possibilité de changer les choses, de les améliorer » et ainsi permettre à l'élève d'avancer grâce à son erreur, de partir de quelque chose d'a priori négatif pour aller vers du positif. Agnès a justement cité Marshall Rosenberg et la communication non violente, elle a ainsi à cœur dans sa classe d'appliquer ses principes et de **créer un lien enseignant/élève** pour permettre

l'apprentissage. De cette manière elle pense que « la valorisation permet la réussite en étant bien ». Finalement, au cours du rapprochement de nos différentes données concernant Agnès, nous avons découvert sa culture, ses valeurs qui se traduisent par différents éléments : à travers ses lectures de référence d'abord (notamment : *Relaxation active à l'école, Tous ensemble tous différents, Enseigner avec bienveillance, L'empathie, Le pouvoir de l'accueil au cœur de la communication non violente*). Ces ouvrages démontrent son intérêt pour le bien-être de l'enfant à l'école et sa volonté de répondre à leurs besoins psychologiques. Elle pense d'ailleurs que ces livres sont aussi importants que des livres pédagogiques. Ses savoirs théoriques nous ont parus être mis en application lors de notre matinée d'observation et à travers notre propre ressenti (Agnès est très douce, calme et dans l'empathie même avec nous). Ses élèves étaient d'ailleurs très calmes et respectueux les uns des autres et par rapport aux règles de vie. D'autre part, son choix d'enseigner en REP, avec des enfants souvent issus de milieux défavorisés, est intéressant pour comprendre les valeurs d'Agnès. Elle souhaite offrir à ses élèves des ressources auxquelles ils n'ont pas nécessairement accès dans leurs familles. Elle dit que la valorisation est la première chose essentielle à faire quand on est parents. Le fait de travailler le vivre ensemble et les notions de respect, de tolérance et de cohésion démontre sa vision de la société en évolution. Elle travaille à inculquer à ses élèves des principes moraux et des solutions pour communiquer et résoudre des problèmes collectivement.

Cette notion de culture⁹ répond bien aux définitions suivantes :

« Tout ensemble plus ou moins organisé de savoirs, de codes, de valeurs ou de représentations associés à des domaines réguliers de pratiques » (Lahire, 2006, p. 232).

« Vraie culture » selon Sapir. La vraie culture « refuse de considérer l'individu comme un simple rouage (...) [elle] n'est jamais un héritage du passé accepté passivement, mais implique la participation active et créatrice des membres de la communauté » (Sapir, cité par Zask, 2007, p. 146).

Pour Isabelle, la valorisation passe par le **lien que l'enseignant tisse avec l'élève**. Elle a souhaité privilégier dans sa classe les relations duelles qui permettent de sécuriser l'élève et elle démontre une **grande confiance en l'élève**. Elle laisse en effet, quand c'est possible, l'élève fixer son objectif et valider le résultat (avec son appui), pour elle, « c'est leur vision qui compte ». Ainsi, elle valorise la démarche pour qu'il prenne conscience du chemin parcouru dans l'apprentissage. De cette façon l'élève est valorisé dans ses capacités sur lesquelles il peut s'appuyer pour progresser. Si un élève trouve un nouveau procédé, elle lui demande de l'exposer au groupe et peut même construire des séances d'apprentissages à partir de cet intérêt.

Isabelle souhaite valoriser le positif à travers **le traitement de l'erreur** : pour elle, « un problème fait avancer » et elle considère que « c'est en se trompant qu'on apprend ». En effet, l'erreur permet au

⁹ Apports bibliographiques ajoutés par le directeur de mémoire : Lahire, B. (2006). Culture. In S. Mesure & P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp. 232-234). Paris : PUF.

groupe d'être dans une posture d'aide (donc favoriser un climat de classe positif) et valorise non seulement les relations d'aide mais aussi la solution à un problème. Elle valorise l'erreur à travers la solution afin d'en faire un moment d'apprentissage. L'élève ne se sent pas fautif car il a fait avancer le groupe et le groupe entier se sent valorisé car il a trouvé une solution utile à la communauté.

D'autre part, Isabelle utilise des outils valorisants pour **favoriser un bon climat de classe**. Soit pour répondre à un besoin particulier soit pour maintenir ce climat positif et donc favorable aux apprentissages. Elle a à cœur qu'au sein de sa classe, chacun se sente intégré pour pouvoir progresser et puisse évoluer dans de bonnes relations. Par exemple, la balle de la gentillesse qu'elle utilise lors de notre observation valorise les comportements de gratitude des élèves les uns envers les autres, au service du climat de classe.

Pour Marie, valoriser ses élèves, c'est **mettre en valeur leur activité et leurs réussites**. Elle souhaite qu'ils se sentent en confiance pour apprendre. Elle utilise d'une part la valorisation pour **développer la confiance en eux** qu'ont les élèves, pour qu'ils ne soient pas bloqués par des sentiments de dévalorisation ou la peur de mal faire. Elle souhaite aussi éveiller chez son élève de la confiance dans la relation à son enseignante : elle **crée un lien avec l'enfant pour le motiver**, pour qu'« il trouve plus facilement la motivation ». Elle utilise beaucoup d'**encouragements** pour qu'ils puissent atteindre leur objectif et elle valorise les réussites par des paroles, actes (photo de validation, affichage) pour que l'élève « ait envie de recommencer ».

Les intentions en cycle 2

Laurence valorise ses élèves avant tout par rapport à leurs capacités et leurs acquis mais de **manière individuelle**. Elle adapte par exemple son système de notation pour permettre à chaque élève d'être valorisé dans ce qu'il sait faire sans avoir une unique référence.

Elle valorise beaucoup leurs capacités à apprendre et à trouver des stratégies afin de les faire progresser.

D'autre part, elle **valorise ses élèves comme faisant partie d'un groupe classe**, afin que chacun puisse faire partager ses solutions en matière de stratégie et de procédures. Cela permet d'une part au groupe d'avancer, et d'autre part, cela permet de ne pas valoriser « que les meilleurs » qui sont capables de donner les résultats, mais aussi les élèves qui ont compris les procédures.

En confiant des tâches complexes à ses élèves, Laurence souhaite **valoriser leur capacité à se dépasser, à trouver la solution à un problème**. Ainsi, elle permet à ses élèves de **trouver du sens** aux apprentissages et activités. Elle rattache cela aux gestes professionnels et cite Dominique Bucheton, qui permettent aux élèves de faire des liens entre différentes notions et valorise ainsi tous les apprentissages antérieurs.

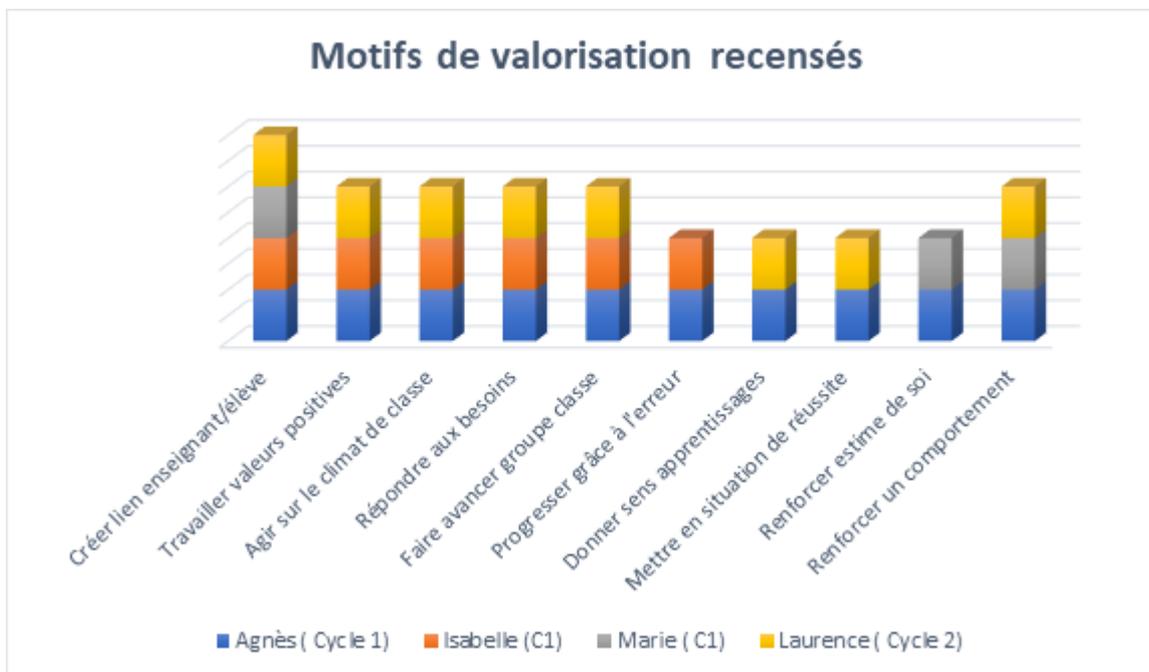
Laurence évoque également **l'attitude corporelle comme élément de valorisation**. Elle peut ainsi

créer un contact **en installant un lien avec l'élève** grâce à un geste affectueux par exemple. Elle rapproche cela d'un élan spontané, la compréhension d'un besoin chez un élève à un moment précis qu'elle aura compris et auquel elle aura répondu.

Dans cette idée, elle évoque **la valorisation à travers le climat de la classe**, dans laquelle chacun s'écoute. Elle travaille depuis le début de l'année afin de permettre aux élèves de respecter les différences de chacun au niveau des besoins scolaires et sans utiliser de jugement. Elle a appliqué en classe un outil permettant de devenir de « supers élèves » afin de travailler son comportement dans le but d'obtenir un climat de classe positif. Là encore, les élèves sont acteurs puisqu'ils se réunissent en conseil de classe afin de discuter de leur comportement de la semaine.

Points communs et divergences

A la lecture des raisons qui motivent la valorisation des enseignants nous pouvons remarquer des similarités et des différences entre nos acteurs :



Le graphique ci-dessus met en avant pour les 4 acteurs de notre étude, la volonté d'utiliser la valorisation pour créer un lien enseignant /élève. Les autres motifs de valorisation restent assez partagés.

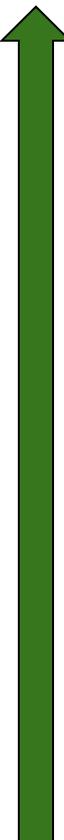
Contrairement à ce que nous pensions au départ, les motifs de valorisation ne paraissent pas différents au cycle 2. Nous verrons si cela se vérifie dans la partie suivante qui étudie les moyens de valorisation.

Comment l'enseignant s'y prend-il pour valoriser ses élèves ?

Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, les enseignants valorisent leurs élèves de différentes manières. Nous avons donc classé les différentes valorisations auxquelles nous avons assisté ainsi que celles explicitées par les enseignants au cours des entretiens en conscience pré réflexive. Ces catégories ont été définies d'après notre cadre théorique. Ces valorisations sont classées en 3 groupes : les valorisations de type verbal, les valorisations de type non verbal et les actes de valorisation. Pour chaque type de communication, nous détaillerons certaines caractéristiques, et également les intentions, savoirs ou valeurs(ou leurs évolutions) repérés.

Nous présenterons nos données en deux colonnes afin de comparer celles du cycle 1 et du cycle 2.

Les valorisations de type verbal

SOULIGNER OU VALIDER LES RÉUSSITES – Vr	
Cycle 1	Cycle 2
 <p>Marie : Oui tu en as collé UNE. Oui 3. Oui une. c'est très bien. Ah !!! gagné !! Ouéé !! super ! C'est très bien. Ouii ! A chaque fois qu'ils réussissent, je valorise. C'est pour lui montrer qu'elle a réussi. C'est très bien.</p> <p>Isabelle : Alors tu peux le prendre en photo. Dans ses réussites. Je veux qu'il réalise qu'il avait un objectif et qu'il l'a atteint.</p> <p>Agnès : Vous voyez sur les A on voit Yanis et Zahra (sourires) A l'atelier pâte à modeler je vous ai proposé de présenter vos travaux mais c'est dommage vous n'avez pas osé. En tous cas, un grand merci et bravo pour vos travaux</p>	

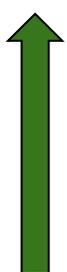
(La flèche verte traduit le mouvement d'induction de la catégorie).

Marie utilise beaucoup de langage verbal et paraverbal, ses interventions sont plus importantes dans ce type de communication : « souligner ou valider les réussites ». Elle les utilise pour montrer à ses jeunes élèves ce qu'elle attend d'eux en termes de travail scolaire. Agnès tourne ces réussites vers le groupe. Isabelle valorise les réussites à travers l'atteinte de l'objectif de l'élève.



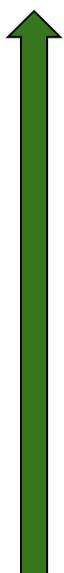
SOULIGNER LES PROGRÈS – Vp	
Cycle 1	Cycle 2
Isabelle : Dans ses progrès.	C'est par semaine, chacun colorie ses lettres, « pacifique » tout le monde colorie sa lettre parce qu'ils ne se battent pas. Si au début de la semaine ça se passe mal et que sur la fin de semaine ils font des efforts ils seront récompensés.

Isabelle attache beaucoup d'importance au fait de valoriser les progrès de l'élève, tout comme Laurence, qui fonctionne aussi en associant des objectifs propres à chaque élève.



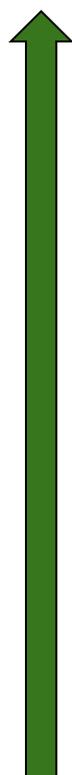
SOULIGNER LES EFFORTS / LE TRAVAIL FOURNI - Ve	
Cycle 1	Cycle 2
Marie : -Tu as fait tout ça ? -Être restée assise.	

Comme pour le moyen de valorisation « souligner ou valider les réussites », Marie utilise les verbalisations qui soulignent les efforts pour montrer à ses jeunes élèves ce qu'elle attend d'eux : ici rester assis et persévérer dans la tâche.



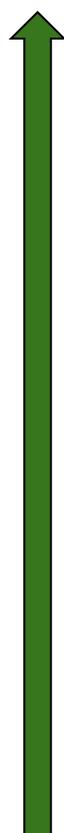
SOULIGNER L'APPORT AU GROUPE – Vg	
Cycle 1	Cycle 2
Isabelle : -Expliquer en regroupement sa "trouvaille". -C'est une bonne idée je trouve. Agnès : - C'est Aurélie qui a tenu le crayon et vous qui avez donné les mots ». - Elle valorise toujours un enfant comme un membre de la classe, sa réussite est la réussite de tous. Elle demande « comment as-tu réussi, explique-nous pour que ça nous serve? »	Tu vois Lina qui essayait d'expliquer un truc, elle s'enlise dans une explication, tu traduis toi, et elle se sent valorisée parce que on a compris, du moins moi j'ai compris mais elle ne pouvait pas le faire comprendre aux autres donc j'ai traduit.

Trois des quatre enseignantes de notre étude valorisent leurs élèves à travers leur apport au groupe classe. Elles valorisent l'élève dans son idée ou sa réussite pour que celle-ci permette au groupe entier de progresser. Pour Laurence, l'enseignante vient « traduire » l'explication d'une élève pour parvenir à cet enrichissement collectif.

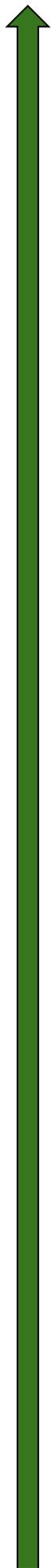


VALIDER UNE STRATÉGIE / UNE PROCÉDURE - Vs	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Isabelle : -Expliquer en regroupement sa "trouaille". -Alors tu voulais construire un camion qui roule.... Et tu penses que tu as réussi? -C'est leur vision qui compte, c'est le chemin parcouru dans leur ... heu stratégie.</p>	<p>Et puis valoriser c'est aussi dans le groupe en dictée négociée et puis c'est aussi faire justifier les procédures, tu valorises un cheminement d'esprit et tu valorises pas qu'un résultat. Tu vois Bilal il a tous les résultats parce que lui il est brillant en math, il « tout » qui va avec, voilà c'est « moi je », mais quand tu le fais justifier parfois il bloque. Ca c'est pareil en français, il y a des gamins qui sont hyper performants mais quand il faut justifier et aller expliquer aux autres alors ils se rendent compte qu'il leur manque un petit truc. Alors que des gamins beaucoup moins performants qui auront compris des trucs simples ils arriveront mieux à les justifier que d'autres plus performants. Valoriser dans la justification c'est aussi important pour ne pas valoriser que les meilleurs.</p>

Pour Isabelle et Laurence, plus que le résultat, elles valorisent la procédure, en faisant en sorte que l'élève prenne conscience du cheminement. Pour ces deux enseignantes, ce moyen de valorisation est très important et mène à l'apprentissage.



VALIDER UN COMPORTEMENT – Vc	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Marie : Suivre la règle.</p> <p>Isabelle : Ah oui c'est bien ça.</p> <p>Entretien Agnès : J'ai mis en place le tableau des comportements et dans la journée ça monte ou ça descend, les prénoms. Évidemment c'est jamais très négatif. Et avant je faisais des conseils d'enfants à la québécoise, avec critiques et félicitations, et trouver des solutions , des réparations. Donc là en fait, on préparait dans l'après midi, sur des papiers ils me dictaient des félicitations ou des critiques, alors il fallait qu'il y ait plus de félicitations que de critiques, dont ils avaient envie que l'on débâte en conseil. Mais je pense que c'est parce que ceux qui sont</p>	<p>Tu as les super élèves et chaque lettre correspond à un comportement : j'écoute les autres, je ne coupe pas la parole... donc c'est super rapide, super pacifique (je me bats pas), super soigné (je fais attention de bien rendre un travail propre) et le vendredi c'est le conseil. Donc le conseil, on est en groupe classe et on fait un peu le bilan de la semaine. Donc on est là et au bout d'un moment on a Sukeina qui dit « ben moi je pense que je vais pas avoir le super parce que cette semaine j'ai beaucoup coupé la parole ». Et la semaine dernière y en a qui... dans cette classe y en a beaucoup qui coupent</p>



félicités sont valorisés et ceux qui sont critiqués ont une porte ouverte vers la possibilité de changer les choses.

Mais parce qu'on l'a travaillé, avec des lectures, des albums... En septembre je ne fais que ça, que le vivre ensemble, la pédagogie... J'ai mis en place une séquence pour travailler que sur le vivre ensemble au travers de tris d'images, de productions d'écrits, et d'art visuel : « le tableau des actes de gentillesse » qui est là-bas.

Donc on parlait des cycles d'activités : donc le contenu ça joue aussi quand même, le contenu ça va nourrir ça aussi. Y a un livre que j'adore qui s'appelle « Fofours reçoit Sépgrave », titre nul. Il y a plein de bêtises faites de manière accidentelle au panda et le panda répond toujours « c'est pas grave » parce que c'est sa philosophie de vie, et à la fin tout le monde lui fait un cadeau pour se faire pardonner des petites catastrophes que chacun a provoqué...même si il avait dit que ce n'était pas grave. Mais c'est de la littérature pour enfant. Il faut savoir choisir dans la littérature de jeunesse des beaux portraits d'empathie, qu'ils soient normalisants : on est des exemples et on doit aussi montrer des exemples, mais sans trop sortir de la classe quelqu'un en exemple, parce que je pense que ça... c'est cette notion de groupe quoi. Et puis quand quelqu'un fait quelque chose de bien on le valorise mais on lui demande comment est ce que tu peux faire pour que nous on s'en serve ?

J'insiste sur des notions, je ne fais pas que leur dire « c'est bien d'avoir aidé machin à faire ça », on le reprend à certains moments, on a fait des listes dans certains ateliers, on fait des jeux... On le reprend, ça devient ritualisé finalement. Les jours qui suivent la séquence sur le vivre ensemble et bien ça se reprend ça. Par exemple là-bas les grandes phrases, alors certaines sont positives et d'autres négatives, tu vois j'en prends une, je la lis et ils disent « c'est bien », j'en prends un autre et ils disent « c'est pas bien ! Est ce qu'on peut ? Est ce qu'on peut pas ? ». On y revient mais sans essayer d'être lourd. C'est ce que fait la maman des bons quartiers, « dis bonjour à la boulangère », elle revient la dessus. Mais nous en classe je pense que, tant que c'est nécessaire, il faut le faire, mais avec cette idée de valorisation.

Observation Agnès :

PE : Alors on peut remercier les élèves qui ont rangé l'atelier.

PE: On doit tous réfléchir dans sa tête, comme Kenza et Ziad qui savent bien le faire ?

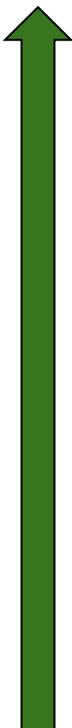
la parole, ils ne s'écoutent pas, y en avait en début d'année qui parlaient en même temps que les autres, là ça se voit un peu moins. Sinon c'est bon tu lèves la main mais tu pourras plus être interrogé parce que tu m'as coupée alors que j'avais pas fini la consigne.. Après tu essaies d'adapter au comportement de chacun et au fur et à mesure ça commence à aller mieux.

Pour travailler le vivre ensemble et des valeurs communes d'entraide et de respect, Agnès et Laurence utilisent des outils pour permettre à leurs élèves de progresser dans leurs comportements, sans stigmatiser certains enfants. Toutes deux utilisent des récompenses individuelles mais s'appuient aussi sur le groupe classe pour normaliser les comportements. Marie et Isabelle verbalisent des validations quand la règle commune est respectée. Sur cet aspect, nous pouvons remarquer des savoirs et des valeurs de la part d'Agnès qui sont véhiculés à travers des albums, des exemples servant de référence pour des enfants qui semblent en manquer à l'extérieur de l'école. Elle construit aussi les bases du vivre ensemble, indispensable à l'école comme à l'extérieur. Les comportements attendus sont récompensés comme dans la classe de Laurence, et l'on constate que ces deux enseignantes cherchent et adaptent des outils au fil des années pour y parvenir.



EXPRIMER DE LA CONFIANCE EN SES CAPACITÉS - Vcc	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Isabelle : Si elle n'avance pas, c'est pas grave, ce qui compte c'est « la prochaine fois ». Je veux lui montrer l'objectif en fait.</p> <p>Agnès : - Elles sont venues vous voir car vous êtes des enfants extraordinaires. -Cet album, est assez complexe et plus facilement adapté à un cycle 2 voire un cycle 3</p>	<p>C'est aussi une valorisation de dire on va faire un truc super difficile, je pense que vous n'allez pas y arriver, tu les mets en capacité de se dire « il va falloir que je me dépasse, il va falloir réfléchir » et la réaction est quand même géniale parce que déjà ils ont envie de faire le truc, puis ils vont se sentir valorisés parce qu'ils auront réussi à faire quelque chose dont j'avais dit que c'était difficile, donc c'est une technique aussi.</p> <p>Il faut les confronter, ils sont confrontés à une tâche complexe, à une situation problème. On a expliqué quelques trucs, bon ils ont pas tout capté, ben ils peuvent relire la règle du jeu, ils peuvent demander aux copains et ils vont essayer de trouver des stratagèmes pour résoudre cette tâche complexe. Pour eux c'était complexe donc il y avait matière à se creuser la tête, c'était pas juste « c'est bon je mets des croix j'ai compris »... C'était une tâche complexe.</p> <p>Pour le coup il va peut être dire un jour « tiens il y en a plusieurs, je vais peut être mettre un -s ». Mais du fait d'évoluer dans un groupe, je pense que tu te nourris davantage de ce qu'ils savent. D'ailleurs les enfants qui sont en difficulté dans une classe, si tu les exclus tout le temps du groupe classe, qu'ils font sans arrêt des choses différentes des autres, je pense que c'est ça qui est plus dangereux.</p> <p>Mais dans sa journée il aura pris quelques infos, il aura eu une lumière, là tu vois ce matin il aura levé la main pour répondre à certains trucs, voilà il y aura des moments dans la journée où il se raccrochera au groupe, et ça c'est valorisant !</p>

Cette valorisation en exprimant la confiance de l'enseignant dans les capacités de l'élève, est très présente dans l'entretien de Laurence. Elle exprime, en proposant des activités complexes à ses élèves, sa confiance en eux pour trouver la solution seul ou en s'appuyant sur le groupe. Agnès également, à travers son choix d'album, démontre à ses élèves, avec un récit complexe, qu'elle les pense en capacité de comprendre et de réussir. Les élèves retirent de leur réussite à des tâches difficiles d'autant plus d'estime d'eux-mêmes et s'en trouvent donc bien valorisés. Isabelle, en ne soulignant pas l'échec de son élève, lui témoigne de la confiance qui lui permettra de persévérer et d'avancer dans l'atteinte de l'objectif.



ENCOURAGER - E	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Isabelle : -Super, alors comment tu lui dis. -Encourager les bonnes relations.</p> <p>Entretien Agnès : Oui j'ai appelé Oussama qui parle très peu, qui est très discret, en fait au lieu de montrer ceux qui avaient un gros ego, sur la photo j'ai plutôt montré quelqu'un qu'on entendait peu, plutôt discret, qu'on entend jamais. De même que la première production en langage écrit qu'on a faite, la recette de sorcières, ça s'appelle « la recette d'Oussama », pour valoriser Oussama.</p>	

Agnès utilise ici les encouragements plutôt pour montrer à un élève son potentiel, et également pour que le groupe en prenne conscience. Isabelle les utilise aussi en groupe, pour favoriser un bon climat de classe.



FÉLICITER - F	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Marie : -C'est magnifique hein.- Ouah ! -Bravooo.</p> <p>Isabelle : -SUuuuper. -Très bien. -Super. -Ok, super.- Oui ! Bravo !</p> <p>Agnès (analyse ethno.) : -Elle a commencé par féliciter les enfants qui avaient rangé. -Félicité. -Oui elle est très belle. -Bravo, bravo, bravo. -Ne tarit pas d'éloges et a un mot pour chaque groupe « magnifique, bravo ».</p> <p>Observation Agnès : PE : Vous avez tous fait des choses extraordinaires, maintenant c'est le moment de venir s'asseoir » (F) PE : C'est très bien, félicitations pour ce travail (F, Vc)</p>	

Les félicitations ici recensées sont utilisées afin de renforcer l'estime de soi des élèves. Agnès, qui travaille en REP, sait que certains de ses élèves ont une estime d'eux-mêmes fragile et souhaite, grâce aux félicitations, leur faire prendre conscience de leur valeur en tant qu'élève et individu, ce qui servira de fait, les apprentissages. Marie, lorsqu'elle félicite, ajoute au renforcement de l'estime de soi, la dimension de validation de certains comportements.



REMERCIER POUR LE GROUPE CLASSE - R	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Isabelle : -Oui c'est très gentil. -C'est bien ça V. -Merciiiiii</p> <p>Agnès : -dit merci aux enfants qui avaient écrit plusieurs prénoms d'élèves de la classe. -Merci aux enfants(...)</p>	

Isabelle et Agnès utilisent les remerciements au groupe pour favoriser un bon climat de classe. Ainsi, elles évitent les comparaisons pour créer de la cohésion.



STATUT DE L'ERREUR - Er	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Marie : Ils sentent qu'ils ont le droit de se tromper!</p> <p>Isabelle : -Là je veux pas considérer ça comme une erreur mais comme une étape. -Eviter toujours la négation et les injonctions. Si je demande le rouge et que l'enfant se trompe, ne pas lui dire non mais lui montrer le rouge, tu vois. -Pour avoir envie d'améliorer ce qu'il y a de moins bon.</p> <p>Agnès : -Agnès a à chaque fois commencé par dire que ce n'était pas grave et par pointer ce qui avait été réussi. -Vous faites de très jolies choses mais... » -Mais tout va bien, on réfléchit. - « c'est pas grave, comme ça on peut en discuter ». -gestion des problèmes, elle nous a expliqué souhaiter trouver dans chaque situation négative du positif et d'avoir un point d'accroche valorisant.</p>	

Les trois enseignantes de cycle 1 ont mis l'accent sur le statut de l'erreur, qu'elles considèrent comme un moyen pour l'élève d'avancer. En "valorisant" l'erreur comme une étape dans l'atteinte de l'objectif, elles veulent lui permettre de prendre en compte le chemin parcouru. Agnès et Isabelle utilisent les erreurs pour permettre au groupe de réfléchir et de progresser en trouvant une solution.

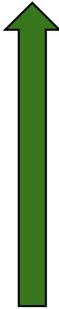
Les valorisations de type non-verbal

CIRCULER DANS LA CLASSE – NVc	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Marie : -Elle se déplace d'atelier autonome en atelier autonome pour être en relation duelle avec chaque enfant. -Alors montre moi tes escalettes.</p> <p>Isabelle : Isabelle se déplace d'atelier autonome en atelier autonome pour être en relation duelle avec chaque enfant.</p> <p>Agnès : se déplace d'élève en élève.</p>	<p>Sur ton attitude corporelle aussi, tu peux te rapprocher, mettre la main sur l'épaule, mettre la main sur la tête ...</p>

Les trois enseignantes de cycle 1 circulent beaucoup dans leur classe. Marie et Isabelle fonctionnent de la même manière : elles privilégient les relations duelles afin d'individualiser les échanges lors des temps d'ateliers, ce qui leur permet de valoriser l'élève dans sa singularité et selon son rythme d'apprentissage. Laurence et Agnès fonctionnent en atelier ou en regroupements mais se déplacent beaucoup dans leur classe. Elles sollicitent individuellement les élèves lors des ateliers. Agnès circule aussi d'élève en élève lors du temps d'accueil.

COMMUNICATION VISUELLE (regards appuyés) - NVv	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Marie : -Sourire. -Mouvement de sourcils et hochement de tête. -Regard appuyé et sourire. -Elle lève le pouce en souriant. - Grand sourire.</p> <p>Isabelle : -Sourire et haussement de sourcils. -Sourire et hochement de tête.- Sourires. hochement de tête. -Sourire.</p> <p>Agnès : -Elle est revenue sur les productions de chaque table, la classe applaudissant à chaque fois. -Un grand sourire aux lèvres. -Gestes de félicitations.</p>	<p>Sur ton attitude corporelle aussi, tu peux te rapprocher, mettre la main sur l'épaule, mettre la main sur la tête ... ou des signes</p> 

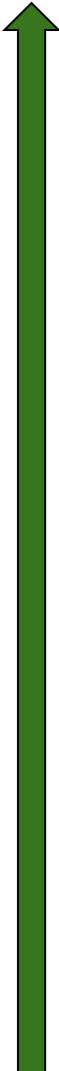
Pour Laurence, la communication visuelle est un moyen pour créer du lien entre l'enseignant et son élève. Agnès, Isabelle et Marie l'utilisent de la même manière et également pour donner plus de poids aux communications verbales. Laurence laisse de la place à ses élèves lors des phases collectives pour les rendre physiquement acteurs de leurs apprentissages.



COMMUNICATION VIA LE TOUCHER (Tête, épaule,...) - NVt	
Cycle 1	Cycle 2
	Sur ton attitude corporelle aussi, tu peux te rapprocher, mettre la main sur l'épaule, mettre la main sur la tête ... ou des signes

Laurence est la seule à avoir cité lors de notre entretien, la communication via le toucher comme étant un moyen de valorisation (même si les autres enseignantes l'utilise aussi). Nous pourrions rapprocher ces gestes, comme pour la communication visuelle, du lien que cherche à établir l'enseignant avec l'élève.

La valorisation par les actes



FACILITER L'ACCES A LA REUSSITE - Af	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Isabelle : Y'a une dimension dynamique, c'est pour ne pas être bloqué.</p> <p>Analyse Ethno.Agnès : Un atelier est souvent installé pour les élèves les plus faibles.</p> <p>Observation Agnès : PE : Qui a vu ce qu'on avait oublié ? Il me semble que Curtis l'a vu. Curtis ? Curtis : (montre le panneau en bois) PE : Ha oui en effet, nous avons oublié de mettre à jour l'affichage en bois. Merci Curtis. (Nombre pas mis à jour, la PE le change)</p>	<p>Ils font les exercices et c'est moi en fonction de ce qu'eux sont capables de faire, qui adapte. Après il faut pouvoir valoriser en fonction de là où en est l'enfant. Exemple en orthotactique : s'ils ont le début ou la fin de juste, ils ont un demi point, c'est de la valorisation. Tu es capable au moins d'écrire le début du mot. Ou quand je vais chercher Basma « je suis sûre que tu as envie de dire quelque chose », alors qu'elle est capable de passer la journée sans dire un mot. Donc tu la valorises parce qu'elle voit qu'elle est capable de faire quelque chose qu'elle aurait pas fait d'elle même.</p> <p>Mais il y a des gamins en grande difficulté dans cette classe. Moi ce que j'aime c'est qu'on ne voit pas les enfants en grande difficulté. Chacun fait, produit différemment mais fait. Moi j'aime dans une classe c'est quand on ne voit pas les enfants en grandes difficultés.</p> <p>Par exemple quand je leur dis : « ceux qui habituellement ont la dictée à trous vous ne faites que la première phrase. » y a personne qui dit rien. Ils savent très bien que eux habituellement ils ont la dictée à trou et que tant mieux autrement ils ne s'en sortiraient pas, et que là ils ne vont écrire qu'une phrase et que là ils vont essayer de faire des efforts.</p>

En cycle un comme en cycle deux, les enseignantes veillent à valoriser en facilitant l'accès à la réussite de deux manières. D'une part à l'aide de dispositifs qui permettent l'accès à la réussite par tous les élèves, en différenciant au sein de chaque activité pour la rendre accessible à tous les élèves, ou par un système de notation qui favorise la réussite des élèves (comme le système de demi points en orthotactiques de Laurence). D'autre part avec leurs gestes, en permettant à des élèves, (dont elles savent qu'ils ont les moyen de donner la bonne réponse mais qui ne parviennent pas à s'exprimer face aux groupes), de prendre la parole en situation de réussite.

AFFICHER UNE RÉUSSITE DANS LA CLASSE (personnelle ou de groupe) - Aa	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Marie :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ça leur donne envie de faire une activité avec l'adulte car ils prennent beaucoup de plaisir à être valorisé. -Est-ce que tu veux que je l'affiche ? -Quand je prends l'activité finie alors c'est une validation. <p>Isabelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Grand tableau intitulé "nos trouvailles". -Elle a dans la continuité proposé un travail sur les ponts en graphisme pour approfondir. <p>Analyse Ethno. Agnès :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Boite pour que les élèves puissent déposer leurs productions afin de les présenter à la classe. -Nombreuses affiches avaient été créées sur le thème du partage, de l'unité de la classe et de valeurs positives. -Tous les groupes sont revenus au coin regroupement pour que chacun puisse montrer aux autres ce sur quoi ils avaient travaillé. <p>Entretien Agnès:</p> <p>Alors cette année on a fait un panneau : « nos actes de gentillesse » , pas besoin d'avoir fait Saint Cyre pour y penser.</p>	

Les enseignantes de cycle 1 s'attachent à l'aspect visuel de la valorisation en affichant les réussites des élèves dans l'intention de valoriser ce qu'ils savent faire et d'encourager ces réussites. Elles ont recours au groupe, en utilisant la valeur que chaque élève apporte au regard des autres. Regard qui donnera d'autant plus de valeur au travail accompli et affiché.

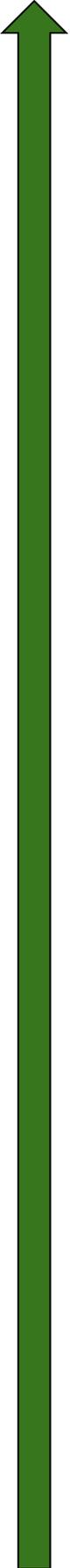


ATTITUDE DE GRATITUDE (lien E/e) - Ag	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Isabelle : -C'est important le climat, pour que chacun se sente intégré pour pouvoir progresser.</p> <p>Agnès : -elle a un mot agréable pour chacun. -Nous avons perçu la fierté et même un peu d'émotion, ce qui a sans conteste été perçu également par les enfants.</p>	

Agnès a lu les ouvrages de Marshall Rosenberg traitant de la communication non violente. Elle met en pratique plusieurs de ses savoirs relatifs à la CNV et s'efforce de créer un lien de gratitude de l'enseignant envers l'élève qui lui a permis de transmettre. Ainsi, l'élève apprend et progresse pour lui-même grâce à ce lien de contact en évoluant dans un climat bienveillant. Isabelle aussi s'efforce de créer ce lien à travers les ateliers individuels et en favorisant un climat favorable d'apprentissage.



PRISE EN COMPTE DES BESOINS - AB	
Cycle 1	Cycle 2
<p>Marie : -Ils en ont beaucoup besoin de félicitations. -C'est important pour la confiance en soi..</p> <p>Isabelle : -Alors là quand je l'utilise ((balle de la gentillesse)) c'est soit que je sens qu'il y en a besoin, au niveau de l'ambiance de la classe, dans les relations.</p> <p>Analyse ethnographique Agnès : -Agnès accueillait chaque enfant (et le parent qui l'accompagne) à la porte, d'une manière à la fois chaleureuse et respectueuse. -Elle propose des activités à ses élèves en fonction de leurs besoins. -Les tours de paroles respectés. -Elle nous a révélé qu'ils ((rituels)) étaient pensés et réalisés en fonction des élèves. Ils s'adaptent à eux et évoluent et sont ludiques. -Volonté d'Agnès de travailler en REP sur des albums captivants pour ses élèves, qui éveillent à l'imagination et à la réflexion. Elle nous a expliqué être toujours à l'écoute des besoins de ses élèves. « Si ce que j'amène n'est pas approprié, je stoppe et propose autre chose”.</p>	

- 
- Il lui tenait à cœur de répondre à nos questions.
 - Valoriser c'est écouter les besoins des enfants, les respecter. Mais respecter les besoins individuels.

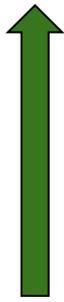
Entretien Agnès :

c'est un livre de communication non violente, ça c'est bien même pour les adultes, c'est : on écoute les besoins des autres et on exprime ses besoins. J'écoute les besoins de cette maman, la maman de Gabriel, mais je lui exprime aussi les miens et on va trouver un terrain d'entente. La valorisation finalement c'est écouter les besoins des enfants, leurs besoins physiologiques.

Dans la notion de respect, de valorisation, il y a l'écoute des besoins des uns et des autres. Je ne valorise pas parce que je veux en tirer un bénéfice je valorise parce qu'ils en ont besoin. Ben là il y en a quelques uns qui m'ont dit oui mais si ils m'avaient tous dit non je l'aurais pas fait. Parce que c'est aussi écouter leurs besoins.

La valorisation c'est aussi valoriser ce qu'ils ont fait mais c'est aussi écouter, valoriser leurs envies. Valoriser leurs goûts. Vous avez lu Mireille Brigaudiot ? Vous en avez entendu parler ? C'est la plus grande spécialiste de tout ce qui touche à la maternelle, la langue orale, la langue écrite, la littérature... Elle a fait beaucoup de livres, et ce matin c'est quelque chose que je suis allée piocher en partie dans une de ses bouquins, et elle parle bien de cette notion de goût, en littérature notamment, on va travailler en cycles, en regardant les élèves, sur ce qu'ils aiment. On va à la ferme, on se rend compte qu'ils ont vachement envie de bosser sur les petits animaux de la ferme mais on avait prévu les sorcières, et ben on fait pas les sorcières, on fait les animaux et vice versa, c'est aussi bien ça. Ça va être aussi riche qu'une autre thématique. Et si ils n'avaient pas eu envie de continuer mes lettres, à se prendre en photo, on aurait fait autre chose. C'est ça la valorisation, je valorise, je vous dis que j'entends vos besoins donc je vous valorise en vous montrant que je vous écoute. Pas trop non plus hein.

Vous voyez ce qui est marrant c'est qu'ici il y a Gabriel par exemple c'est – j'ai discuté avec la maman ce matin qui est sous tutelle- c'est vraiment un enfant très très compliqué, par moment très saoulant, mais petit à petit il arrive à baisser son ego. Bon il y a des moments où il va moins bien et il agace un peu... mais vous voyez c'est pour des enfants aussi comme ça. Et ils en parlent bien dans la bibliographie là, c'est aussi baisser notre ego. C'est ça quand on ne parle que de soi, on ressent que nos besoins ne sont pas écoutés, on veut faire ressentir qu'on existe. Donc nous on doit aussi travailler avec ces personnalités très fortes, par exemple Loïs c'est une personnalité très forte, et ne pas passer au-dessus des autres, Sukeyna elle peut être insupportable. L'écoute aussi de leur besoin c'est aussi ça, c'est qu'il n'y en ait pas qui soient tout en dessus et d'autres tout en dessous. Qu'ils soient sur la même



<p>ligne. On essaye, on n'est pas parfait, loin de là.</p> <p>Observation Agnès: PE : Maintenant que nous connaissons la date du jour, on peut écrire « vendredi » en attaché. Est ce qu'on le fait ? Tous : oui ! PE: On pourrait faire la suite des lettres de l'alphabet avec son corps. Est-ce que vous voulez continuer ? Tous : oui !</p>	
--	--

Les trois enseignantes de cycle 1 citent comme importante la prise en compte des besoins de leurs élèves. Cela tient peut-être au fait qu'elles enseignent toutes en maternelle, et à l'école maternelle les élèves évoluent de manière différente et ont donc des besoins spécifiques encore plus marqués du fait de leur jeune âge. Le B.O. de 2015¹⁰ considère d'ailleurs la maternelle comme “ Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage” “L'enseignant met en place dans sa classe des situations d'apprentissage variées [...] et les choisit selon les besoins du groupe classe et ceux de chaque enfant”. Agnès a clairement énoncé le fait que “Valoriser c'est écouter les besoins des enfants, les respecter. Mais respecter les besoins individuels”. Elle prend en compte tout au long de la journée les besoins (physiologiques comme psychologiques) de ses élèves dont la valorisation fait selon elle, partie.



ÊTRE JUSTE - Aj	
Cycle 1	Cycle 2
	<p>Enfin la valorisation c'est d'être juste, pour moi. Je suis exigeante, je suis bienveillante, mais je suis juste. Et en fait les gamins même si je les gronde ou je leur confisque un truc ils savent pourquoi et tu vois y en a aucun qui me fait du... , à part Alexis qui de temps en temps lève les yeux mais ça bon.. , ils savent que quand ça tombe ça tombe et ils savent pourquoi ça tombe. Et puis c'est pour tout le monde pareil et je justifie moi aussi pourquoi c'est ça. Donc quand tu es dans ce truc là, et même avec les CM2 que j'ai en étude, ça ne moufte pas non plus parce que tu leur dis, tu savais que tu ne pouvais pas, je te l'ai dit 3 fois tu ne l'as pas fait, PAM la sanction tombe. Donc ça tombe deux fois, trois fois et au bout d'un moment ça tombe plus.</p> <p>Mais je pense que c'est les valoriser aussi parce que c'est être juste. Tu es juste dans ce que tu dis donc tu fais, tu appliques. Après faut le faire, mais tu vois je crois que ce matin il y en a une qui l'a dit : « ha oui on sait qu'avec toi si tu dis tu fais ».</p> <p>Après il y a des personnes qui auront des façons de faire différentes et qui seront tout aussi performantes. Après tu fais en fonction de ta personnalité. Mais je pense que le côté juste c'est très important : de savoir et de justifier.</p>

¹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle : un cycle unique et cinq domaines d'apprentissage* (arrêté du 18-2-2015)

Laurence attache une importance particulière au sentiment de justice que doivent ressentir ses élèves pour se sentir valorisés. Pour elle, l'exigence et la bienveillance ne peuvent pas exister sans ce comportement de la part de l'enseignant. On pose ainsi un cadre clair et justifié, qui donne les moyens aux élèves de le comprendre, et donc de gagner en autonomie à l'intérieur de ce cadre. Ainsi, la sanction ou réprimande ne sera pas vécue comme une injustice due à un excès d'autorité de la part de l'enseignant, mais comprise et acceptée. Ainsi, chaque élève a une liberté d'action à l'intérieur de ce cadre, et tous sont au même niveau. On s'éloigne ici de la relation affective qui lie l'enfant à l'adulte, pour l'accompagner progressivement vers son rôle de futur citoyen responsable et autonome. Pour Laurence, montrer à chaque enfant qu'il est capable d'endosser ce rôle, cela constitue un acte de valorisation.

CONCLUSION

La valorisation des élèves à l'école n'est pas, a priori, indispensable pour leur permettre d'apprendre. Pourtant il nous paraissait important dès notre entrée dans le métier d'enseignantes d'introduire de la valorisation dans nos classes pour servir les apprentissages de nos élèves et favoriser un bon climat de classe. Nous avons donc souhaité à travers notre étude, analyser l'activité de valorisation d'enseignants expérimentés afin d'en comprendre les modalités.

Nos premières recherches bibliographiques nous avaient laissé penser que les ressources sur ce sujet étaient assez pauvres. Finalement, si le terme « valorisation » en tant que tel n'est pas beaucoup utilisé, il est directement rattaché à la notion d'estime de soi. Selon les différents auteurs que nous avons étudiés, la valorisation permet aussi de prendre en compte les besoins individuels des élèves, d'agir de manière positive sur le climat de classe et donne accès à une motivation intrinsèque pour apprendre.

Les données construites grâce à des entretiens et analyse ethnographique dans le cadre de la méthode cours d'action, nous ont permis de rattacher les valorisations des enseignants observés (en cycles 1 et 2) avec ces concepts issus de notre recherche bibliographique.

Les résultats obtenus quant à la question de l'intention de l'enseignant dans le processus de valorisation sont plutôt consensuels. En effet toutes les enseignantes interrogées valorisent leurs élèves afin de créer un lien enseignant /élève qui favorisera les apprentissages. Les autres motifs de valorisation restent assez partagés et sont bien liés d'une part au fait de répondre aux besoins individuels de l'élève en renforçant notamment l'estime de soi, en utilisant les erreurs pour progresser et en donnant du sens aux apprentissages. D'autre part, les enseignantes valorisent leurs élèves pour agir sur le climat de classe en travaillant des valeurs positives et en considérant les réussites individuelles comme faisant avancer le groupe classe.

En valorisant, les enseignants souhaitent également valider certains comportements pour permettre aux élèves de progresser dans leur rôle d'élève et de futur citoyen. Les intentions de valorisation ne sont pas apparues comme divergentes au cycle 1 et au cycle 2.

Concernant les manières de valoriser, certaines différences sont apparues entre le cycle 1 et le cycle 2. L'enseignante de cycle 2 valorise davantage ce qui a trait aux apprentissages pour permettre à ses élèves l'accès à la réussite. La valorisation pourrait être considérée ici comme de la différenciation. Elle valorise également beaucoup ses élèves dans leurs capacités à réfléchir et réussir, en leur proposant des tâches complexes.

Tandis qu'au cycle 1, les enseignantes paraissent plus axées sur les besoins de leurs jeunes élèves et veulent les aider à construire des repères sociaux et scolaires. Elles utilisent alors la valorisation comme outil permettant le bien être, la transmission de valeurs collectives. Les élèves sont ici valorisés dans leurs réussites mais également à travers leurs erreurs, utilisées comme moyen de

réfléchir et progresser. Les enseignantes de cycle 1 construisent le lien de gratitude mis en évidence par Rosenberg (2005) dans la communication non violente en utilisant la valorisation comme moteur de motivation intrinsèque et bien différent des récompenses/punitions qui priveraient les élèves du plaisir d'apprendre.

Toutefois, notre étude présente une limite importante : il est difficile de parler de valorisation en se basant uniquement sur l'activité de l'enseignant. En effet, la valorisation n'est effective que si l'élève la reçoit comme telle. En effet, il nous semble que parfois, l'élève ne reçoit pas la valorisation de la manière dont l'envisage l'enseignant. Or, à notre sens, la valorisation prend sens dans la corrélation entre l'intention de l'enseignant et l'élève qui la vit comme telle.

Nous pensons par conséquent qu'il pourrait être pertinent d'interroger le point de vue des élèves en s'intéressant au fait qu'ils se sentent ou non valorisés dans les actions mises en place dans ce sens par leur enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- Berger, P. (2006) *Invitation à la sociologie*. Paris : La découverte.
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique. Repères pour l'éthique de l'enseignant*. Lyon : Chronique sociale.
- Martinot, D. (2001) *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation 27, 483-502
- Moulin, J-F. (2004). *Le discours silencieux du corps enseignant*. Carrefours de l'éducation, France : Armand Colin.
- Nelsen, J. (2012). *La discipline positive*. Paris : Editions du Toucan.
- Postic, M. (2001), *La relation éducative*. Chapitre II : Le fonctionnement de la relation. Paris : Presses Universitaires de France. Puf.
- Rosenberg, M (2005- réédition). *Les Mots Sont Des Fenêtres (Ou Bien Ce Sont Des Murs) - Introduction À La Communication Non Violente*. Editions : La découverte.
- Winnicott, D.W., (1978). *Processus de maturation chez l'enfant : développement affectif et environnement*. Paris, Payot.
- Cyrulnik, B., (1993). *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.

Reuves :

- Laguardia et Ryan (2000), Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théories de l'autodétermination et applications, *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Olivier de Sardan, J. P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (1), 71-109.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147-177.

Sites internet :

- Académie de Nantes. *Encourager et valoriser les élèves* [en ligne]. Nantes. [Consulté le 29 septembre 2017]. Disponible sur le Web : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/86-livret-complet-lv_1478178573498-pdf
- Thérèse Bouffard et autres (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Université du Québec : Montréal. [Consulté le 22 novembre 2017] Recherche financée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS. Disponible sur le web : www.mels.gouv.qc.ca
- Eduscol (2013). *Guide agir sur le climat scolaire à l'école primaire* [en ligne]. Paris : Dgesco [consulté le 22 novembre 2017] Disponible sur le web : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf
- Rosenberg, M (2005). *Eduquer sans récompense ni punition*. Conférence sur la Communication Non-Violente (C.N.V.). Belgique : Liège.CNV Média. Youtube [consultée le 18 03 2018]. Disponible sur le web : https://www.youtube.com/watch?v=53_qlO_8qqo.

Publications gouvernementales :

- Ministère de l'Education Nationale (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle : un cycle unique et cinq domaines d'apprentissage* (arrêté du 18-2-2015). Disponible sur le web : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Ministère de l'Education nationale (2015). *Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* (arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015). Disponible sur le web : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753
- Ministère de l'Education nationale (2015). *Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* (arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015). Disponible sur le web : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
- Ministère de l'Education Nationale (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, (décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015). Disponible sur le web : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- Ministère de l'éducation nationale (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, (arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013). Disponible sur le web : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

ANNEXES

Annexe 1 : Analyse du cours d'expérience - Isabelle, PS/MS

Le vendredi 9 mars 2018. Isabelle, Professeur des écoles depuis 23 ans. Classe double niveaux : PS/MS. Isabelle a repensé toute l'organisation spatiale et pédagogique de sa classe avec 2 autres collègues depuis la rentrée 2017.

Matin, 9h06. Après une séance de visionnage des animaux de la ferme sur diapositives au cours de laquelle Isabelle pose des questions aux élèves, retour dans la classe. Chaque élève prend un atelier individuel puis s'ensuit un temps de regroupement sur l'ellipse tracée au sol. Durant le temps de mon observation, la classe est très calme. Il y règne une atmosphère très paisible. Isabelle et son Atsem parlent doucement. Isabelle se déplace d'atelier autonome en atelier autonome pour être en relation duelle avec chaque enfant. (Nvc) Elle est souvent accroupie et parle de manière posée. Elle sourit beaucoup. Elle est très attentive à l'élève qui est avec elle. Elle paraît être en analyse de la situation, ce qui donne l'impression qu'elle s'intéresse réellement à la réflexion et à la production de l'élève.

Les affichages dans la classe sont intéressants : au fond de la classe Isabelle a disposé un grand tableau intitulé "nos trouvailles" (Aa). Différentes formes y étaient affichées le jour de notre venue. Isabelle explique qu'une élève a récemment détourné des formes d'un atelier d'appariement pour en faire des pochoirs. Isabelle lui a proposé d'expliquer en regroupement sa "trouvaille" puis a affiché ses productions (Vs, Vg). Un autre élève a fabriqué des ponts en 3D avec de la colle et du papier, Isabelle a affiché sa production puis a ajouté différents ponts photographiés ainsi que l'oeuvre d'un artiste représentant des ponts, elle a dans la continuité proposé un travail sur les ponts en graphisme pour approfondir (Ab).

Les lettres de l'alphabet affichées ont été fabriquées et décorées par les élèves et les différentes formes graphiques affichées sur un autre mur proviennent de photos prises par les élèves. "Afin qu'ils s'approprient l'espace et les concepts".

Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en autoconfrontation	L
I : Alors montre moi la construction que tu as faite. SUuuuper (F) ((sourire et haussement de sourcils)) (NVv). !!!Alors là qu'est-ce que tu voulais construire ?	N : Lorsque tu vas voir G, qu'est-ce que tu veux faire ?	1
Elève 1 : un camion avec des roues qui roulent.	I : à chaque fois que je suis en relation duelle, je veux que l'enfant verbalise. Je veux savoir où est-ce que lui en est par rapport à son objectif. Je veux qu'il se sente valorisé (elle appuie sur le mot car elle connaît notre objet d'étude) mais pas seulement dans ses réussites (Vr)...	5
I : Et là se sont les roues ?	N : c'est-à-dire ?	10
E1 : hochement de tête	I : Dans ses progrès (Vp) et pas seulement par rapport à mes attentes. Là G., s'il ne m'avait pas dit que c'était un camion, je ne suis pas sûre que j'aurais reconnu ((rires)). Mais en le faisant verbaliser je veux qu'il réalise qu'il avait un objectif et qu'il l'a atteint. (Vr) Et il était super content de lui ! Parfois ils estiment avoir réussi alors que moi pas tellement mais c'est leur vision qui compte, c'est le chemin parcouru dans leur ... heu stratégie. (Vs)	15
I : humm. Et là qu'est-ce que c'est ?		20
E1 : C'est le camion, il peut aller très vite avec ses... ses... vitesses.		
I : D'accord, explique-moi comment tu l'as construit ?		
E1 : heu...D'abord, j'ai mis un bout et après... j'ai mis ceux-là ((il montre)) et après j'ai cherché des roues toutes pareilles.		
I : Très bien (F). Et est-ce qu'il roule alors ?		
E1 : Ouiiiiii !!!		
I : Fais-le rouler, je regarde.		
E1 ((le fait rouler en faisant les bruitages)) : vouuuuuuuu		
I : Super (F) ! Alors tu voulais construire un camion qui roule... Et tu penses que tu as réussi (Vs)? oui ? (sourire et hochement de tête) (NVv) Alors tu peux le prendre en photo. (Vr)		
E1 part cherche l'appareil photo en souriant.		

<p>I : On avait dit tout à l'heure que tu essaierais de compter encore plus loin sur la frise numérique. Tu es prête ? E2 : Oui !! I : Allez vas-y je t'écoute. E2 : 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,... heu... 13... I : Ok, super (F)!!! dis donc tu as vu jusqu'ou tu es allée ?! E2 : oui... I : Montre-moi. E2 montre le 17. I : Non, tu es allée jusque là (elle montre le 16) : le 16. Et après moi je te le dis pour demain : c'est le 17. Le 1 et le 7. Aujourd'hui on en est là (montre le 16) et demain tu iras jusqu'au 17. Tu le dis ? E2 : 17. I : Oui ! Bravo ! (F) ((sourires)) (NVv)</p> <p>((Isabelle s'approche d'une petite fille qui essaie de placer des billes dans un support, mais vient de les faire tomber. Isabelle me chuchote qu'elle les fait tomber à chaque fois avec une petite grimace amusée mais bienveillante.)) I : Dites-moi les copains, S. a fait tomber les billes de leur boîte et je crois qu'elle est embêtée parce que ça lui arrive souvent. Comment on pourrait faire pour l'aider ? V : eh ben on peut l'aider à les ramasser ! I : oui c'est très gentil.(R)((hochement de tête)) (NVv) mais comment on pourrait l'aider pour que la prochaine fois, les billes ne tombent plus ? ((Plusieurs élèves réfléchissent.)) V : Eh ben S ; elle peut heu... elle peut se mettre sur un tapis pas terre et ... heu... oui l'ouvrir la boîte quand elle est déjà assise par terre ! I : Tu entends S. ce que te proposes V ? S : Hoche la tête. I : Tu n'ouvres la boite que quand la boite est posée bien à plat sur le tapis. C'est bien ça V (R)? V : oui I : merciiii (R)! C'est une bonne idée je trouve.(Vg) On essaie comme ça pour voir ?</p> <p>Après une chanson et quelques activités rituelles, Isabelle sort une balle de ping pong. I : Qu'est-ce que j'ai là dans mes mains ? Elèves : la balle de la gentillesse !! Oui. Est-ce que quelqu'un la veut ? Plusieurs élèves lèvent la main. I : Allez M. tu commences. Je la fais rouler jusque toi. Qui veux tu remercier ? M : Je veux dire merci à L. pasqu'il m'a aidé à ranger mon activité tout à l'heure. I : D'accord. (M. fait rouler la balle vers L.) alors vas-y dis-le lui. M : Merci L ; de m'avoir aidé à ranger tout à l'heure.</p>	<p>N : Alors avec E. tu peux m'expliquer ce que tu fais ? I : oui là c'est pareil, heu... en fait.... Ce que j'ai voulu faire avec elle, c'est que si elle n'avance pas, c'est pas grave, ce qui compte c'est « la prochaine fois ». Je veux lui montrer l'objectif en fait.(Vec) L'étape d'après. Aujourd'hui on en est là et demain...</p> <p>N : Là si j'ai bien compris, c'est pas la première fois que S. faisait tomber les billes ? ((rires)) I : Non ((rires)) fffou bon c'est sûr que c'est embêtant, après yen a partout et tout mais bon heu... il faut se servir de ce « problème » pour avancer. C'est pour ça « comment on pourrait l'aider » ? c'est le genre de situation où tu vois... c'est vraiment la voie de l'apprentissage quoi. Là je veux pas considérer ça comme une erreur mais comme une étape. (Er) N : oui tu es restée très positive... I : ben oui, même si c'est pas évident ((sourire)) il faut, je pense hein, je pense ! éviter toujours la négation et les injonctions. Si je demande le rouge et que l'enfant se trompe, ne pas lui dire non mais lui montrer le rouge, tu vois ?(Er) Je crois que c'est en se trompant qu'on apprend aussi.(Er)</p>	<p>22</p> <p>25</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>35</p> <p>40</p> <p>45</p> <p>49</p>
---	---	---

<p>I : L., as-tu quelqu'un à remercier ? L : oui, je veux dire merci à S. parce qu'elle m'a aidé à me boutonner. I : Super, alors comment tu lui dis (E) ? L : merci ! I : et toi S. Tu veux remercier quelqu'un ? ((plusieurs doigts se lèvent)) attendez, S veut remercier quelqu'un peut être ? S. oui je veux dire merci à C. et L. d'être mes copains. I : Ah oui c'est bien ça.(Vc) ((sourire)) (NVv) ((S'ensuivent plusieurs échanges de balle. Puis vient l'heure de la récréation.))</p>	<p>N : Avec cette balle de la gentillesse, ils étaient très calmes. Qu'est-ce que tu as fait là alors ? I : Alors là quand je l'utilise c'est soit que je sens qu'il y en a besoin, au niveau de l'ambiance de la classe, dans les relations(Ab), soit qu'il n'y a pas de raison forcément... N : comme aujourd'hui ? I : Oui oui... ça va avec le reste, ce que je te disais un peu... c'est important le climat, pour que chacun se sente intégré pour pouvoir progresser(Ag)... et que chacun voit le positif dans la relation à l'autre. Faut encourager les bonnes relations(E). Ils ont tendance à venir rapporter le négatif donc là, ce moment, c'est le positif. : ils le font par un autre biais. Tu vois..., c'est vraiment un cercle vertueux. Pour prendre le contrepied des comportements négatifs. C'est ça l'entraide, c'est vachement important je pense.</p>	<p>50 55 60 65 70 75 77</p>
	<p>[...] Je crois que la valorisation pour moi c'est voir tout ce qui est de bon pour progresser, pour avoir envie d'améliorer ce qu'il y a de moins bon(Er). Y'a une dimension dynamique, c'est pour ne pas être bloqué (Af).</p>	<p>75 77</p>

Annexe 2 : Analyse du cours d'expérience - Marie, PS/MS

Le vendredi 9 février 2018. Marie, Professeur des écoles depuis 11 ans et directrice depuis 9 ans.
Classe double niveaux : PS/MS

Matin, 9h15. La classe revient de la salle de motricité. Les élèves se déchaussent et enfilent leurs chaussons puis chacun va choisir une activité individuelle.

Marie est une enseignante dynamique et impliquée. Elle a repensé avec 2 autres collègues (dont Isabelle) l'organisation pédagogique et matérielle de leurs classes par le biais d'ateliers autonomes. La classe est très agréable dans son aménagement avec des plantes, des affichages bienveillants. De nombreuses productions artistiques d'élèves sont affichées aux murs. Elle se déplace d'atelier autonome en atelier autonome pour être en relation duelle avec chaque enfant. (Nvc). Elle se positionne de la même manière avec chaque enfant : elle se place à côté de lui en orientant son corps dans sa direction. Elle maintient une proximité physique et garde son regard tourné en direction de l'élève. Elle articule les mots et adopte un phrasé particulier, qui paraît à la fois ferme et rassurant.

Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en autoconfrontation	L
M : Regarde, ici tu as des gommettes et tu peux en coller 3 sur ta carte. ((elle montre 3 doigts)) Allez, choisis bien ! ((E1 en choisit une et la colle))	N : Alors là qu'est-ce que tu fais ? M : Là je vois que ce n'est pas évident pour elle alors je... heu... je reformule. Des fois il faut redire pour que l'enfant y arrive en fait...	1
M : Ça te plaît ? ((sourire)) (NVv) E1 : Ouiiii !! M : Combien tu en as collé ? E1 : 3 ((elle montre 3 doigts)) M : J'ai dit que tu as COLLE. Si tu en as collé 3 je t'en donne plus alors ? Combien tu en as mis sur ta carte ? Tu en a collé... ? ((elle lui montre la gommette)) E1 : Un.	c'est important pour la confiance en soi. (Ab) et la confiance en soi c'est pour... heu... que les enfants se sentent bien dans leur activité. Et justement quand on valorise (sourire) on veut que l'enfant trouve plus facilement de la motivation et ne soit pas bloqué par des sentiments de dévalorisation ou la peur de mal faire... qu'ils sentent qu'ils ont le droit de se tromper! (Er)	5
M : Oui tu en as collé UNE. (Vr) (mouvement de sourcils et hochement de tête) (NVv) ((E1 choisit puis colle une autre gommette)) M : Stop ! on va les compter, combien tu en as collé ? E1 : 2 ! M : 2 ! ah je crois qu'on se rapproche ! (Vp) ((mouvement de sourcils et hochement de tête)) (NVv) Tu peux en mettre combien encore ? (...) et j'avais dit qu'on pouvait en mettre combien ? E1 : 3 M : Oui 3. (Vr) Alors montre moi avec tes doigts, tu peux encore en coller... (elle montre 1 doigt)... oui une ! (Vr) ((E1 colle une autre gommette)) M : Tu as fait 3 c'est très bien (Vr) ((regard appuyé et sourire)) (NVv) !! Qu'est-ce que tu en penses ? E1 : ((grand sourire)) M : c'est magnifique hein (F) ? est-ce que tu veux que je l'affiche ? (Aa) E1 : heu... oui ! oui !		10
		14
	N : On voit que tu l'encourages beaucoup... qu'est-ce que tu cherches à faire là ?	15

<p>Marie s'approche d'une table individuelle où une petite fille essaie de reproduire des cartes à l'aide de pièces aimantées. Il y a quelques erreurs.</p>	<p>M : A chaque fois qu'ils réussissent, je valorise. (Vr) Ça peut être : le résultat, l'autonomie ou bien autre chose comme heu... par exemple être restée assise ou suivre la règle. (Vc, Ve)</p>	20
<p>M : Essaie dans l'autre sens peut être. ((E2 Tourne la pièce. Elle se positionne comme sur le modèle.))</p>	<p>Ils en ont beaucoup besoin de félicitations (Ab). Ça leur donne envie de faire une activité avec l'adulte car ils prennent beaucoup de plaisir à être valorisé. (Aa)</p>	25
<p>M : Ah !!! gagné !! (Vr) E2 en place une seconde M : Ouéé !! super !(F) C'est gagné ? allez on vérifie ? ((E2 acquiesce)) C'est très bien (Vr), ((elle lève le pouce en souriant))(NVv) quand tu la gagnes tu les mets dans la boîte.</p>	<p>N : Là aussi on voit que tu l'encourages beaucoup...</p>	26
<p>Marie va ensuite à l'atelier Pâte à modeler où un petit garçon fabrique depuis plusieurs minutes des « escalettes ». Marie m'explique qu'en début de semaine, la classe s'est rendue dans une salle communale pour fabriquer des biscuits locaux et que cet atelier permet aux enfants de reproduire les gestes appris là-bas.</p>	<p>M : Oui c'est pour lui montrer qu'elle a réussi (Vr), et pour lui donner envie de recommencer. Là tu vois, quand je fais ça elle se dit : j'ai les félicitations de la</p>	30
<p>M : Alors montre moi tes escalettes. (NVc) Ouah ! bravo (F) ! tu as fait tout ça ? (Ve) ((en désignant un tas d'« escalettes ») (NVv) E3 : oui et après... je ... je les ai posées ici...là, toutes.</p>	<p>maîtresse, et du coup elle a envie de recevoir des félicitations.</p>	33
<p>M : c'est très bien. (F) Montre moi avec les moules comment tu fais. E3 fait la démonstration.</p>	<p>N : Ici, avec les escalettes tu prends une photo. Quelle signification tu donnes à cette photo ?</p>	35
<p>M : Ouii ! ((grand sourire))(NVv) Allez je prends la photo ! tu vois j'ai pris la photo. ((elle lui montre)).</p>	<p>M : Oui alors... heu... en fait c'est ... une façon de montrer de la fierté et de pouvoir le montrer.</p>	40
	<p>N : c'est à dire ?</p>	
	<p>M : ils ne sont pas tous dans cette dynamique, parfois je prends juste la photo pour garder une trace de l'activité mais quand je prends l'activité finie alors c'est une validation. (Aa)</p>	45
	<p>N : comme ici ?</p>	
	<p>M : oui c'est ça.</p>	
	<p>M : (...) mais tu sais, je pense qu'il ne faut pas toujours valoriser sinon ils n'ont plus envie de s'améliorer.</p>	50

	<p>N : mais pour toi qu'est-ce que c'est la valorisation dans ta classe?</p> <p>M : ah bah c'est mettre en valeur... on peut le dire ça?</p> <p>N :((hochement de tête))</p> <p>M : donc mettre en valeur l'activité de l'enfant.</p>	<p>55</p> <p>57</p>
--	---	---------------------

Annexe 3 : Données ethnographiques - Observation Agnès, GS

Agnès est PEMF dans l'une des écoles maternelles de LUNEL. Elle a accepté de nous recevoir dans le cadre de notre thématique de recherche portant sur la valorisation des élèves. Au cours d'un échange au sujet de la valorisation des élèves avec une autre PES de la faculté d'éducation, celle-ci nous a fait part (avec enthousiasme) de sa visite d'observation dans la classe de Grande section d'Agnès qui valorisait énormément ses élèves et **l'avait d'ailleurs elle-même beaucoup aidée personnellement dans son positionnement en tant que PES**(Ab). Nous avons donc contacté Agnès en lui présentant notre thématique de recherche. Elle a immédiatement accepté notre venue (dans un moment pourtant compliqué de sa vie personnelle) et nous a d'emblée confirmé que cette thématique l'intéressait et que pour elle la valorisation des élèves constitue « l'essence même de sa classe, ce sur quoi tout repose ».

Agnès a en charge une classe de Grande section de maternelle qui est située à Lunel au cœur d'une cité HLM, « un quartier difficile » nous a indiqué l'ATSEM. Agnès a qualifié quant à elle ses élèves, d'enfants fragiles mais avec un bon niveau. La majorité des familles est issue de l'immigration et de nombreux enfants sont scolarisés en PS ou TPS en ne maîtrisant pas du tout ou peu la langue française. Certains enfants de la classe d'Agnès ont également des difficultés avec la langue française. Nous sommes entrées dans l'école en même temps que les parents et enfants lors de l'accueil du matin. **Nous avons ainsi pu constater qu'Agnès accueillait chaque enfant (et le parent qui l'accompagne) à la porte, d'une manière à la fois chaleureuse et respectueuse. Elle nous a d'ailleurs précisé que la valorisation commençait dès cette étape**(Ag). Une mère d'élève souhaitait lui parler d'un rendez-vous avec un partenaire de l'école. Agnès lui a laissé une ouverture dans l'écoute tout en mettant des limites, nous a-t-elle dit. Agnès se comporte avec ses élèves de manière bienveillante réfléchie et ferme quand il le faut. Elle nous apparaît comme une maîtresse sécurisante, avec des méthodes et valeurs claires. Elle s'exprime de manière calme et posée. « Il paraît que je suis la maîtresse la plus sévère de l'école » nous dit-elle sur un ton difficile à interpréter. **Avec nous, Agnès est très à l'écoute, soucieuse de répondre à nos interrogations**(Ab) et véritablement à l'aise sur le terrain de la valorisation, qui la passionne. Cependant elle veille à ne pas dépasser le cadre de notre recherche et nous présente humblement ses outils et méthodes. Elle utilise des tableaux qu'elle a elle-même créés pour coller au plus près des besoins des enfants en analysant et en harmonisant différentes méthodes. Elle avait préparé à notre attention, des articles, une bibliographie et des références d'ouvrages et manuels dont elle se sert pour sa pratique personnelle, étant plus ou moins directement en lien avec la valorisation des élèves.

Nous avons rapidement été frappées par l'ambiance qui régnait dans la classe dès les premières minutes ; ambiance de classe qui n'a d'ailleurs pas changé au cours de la matinée d'observation : les enfants étaient très calmes, nous n'avons pas constaté de disputes. Les déplacements étaient fluides et quelques élèves sont venus nous parler, avec un très bon niveau de langage. Nous avons été très étonnées de cette ambiance de classe bien différente de celle à laquelle nous nous attendions dans un quartier populaire et une école classée en REP et à fortiori un vendredi. De la même façon, certains élèves de cette classe ont des comportements difficiles ou en grande difficulté, pourtant au cours de cette matinée, nous n'avons pas pu les distinguer (ou très brièvement) dans le groupe classe. Une élève est accompagnée par une AVS et la maîtresse qui complète pendant 1 jour ½ Agnès est présente en surnombre certains jours, comme c'était le cas lors de notre visite d'observation, ce qui lui a permis de prendre en charge un groupe lors d'un atelier de langage.

Dès l'accueil, **Agnès propose des activités à ses élèves en fonction de leurs besoins**(Ab, Af) puis laisse une **boîte pour que les élèves puissent déposer leurs productions afin de les présenter à la classe**(Aa) durant le regroupement. A notre intention, elle montre la boîte en nous disant : « c'est pour les valoriser ». Toujours pendant le temps d'accueil, **un atelier est souvent installé pour les élèves les plus faibles** (Af). **Agnès se déplace d'élève en élève**(NVc) et a très souvent **un mot agréable pour chacun**(Ag). Nous avons peu entendu l'Atsem au cours de cette matinée, nous avons eu l'impression

que les rôles et activités étaient définis et rodés. Toutefois, nous avons pu noter qu'elle participait à la dynamique de valorisation des élèves par des gestes ou des mots : « c'est magnifique » concernant la production d'un élève.

Des élèves se sont trompés au cours des ateliers de l'accueil, Agnès a à chaque fois commencé par dire que ce n'était pas grave et par pointer ce qui avait été réussi (Er). De la même manière, quand le niveau sonore devenait trop important, elle intervenait en disant « vous faites de très jolies choses mais... » (Er)

Les temps de regroupement ont été très importants au cours de cette matinée (où un temps pour que les élèves se rendent aux toilettes était proposé, y compris pour permettre aux enfants de bouger). Nous avons été frappées par le fait que ces regroupements se passaient dans le calme, et pouvaient durer en longueur tout en maintenant l'attention des élèves. Les échanges étaient fluides et les tours de paroles respectés (Ab). Ces temps de regroupement ont été très intéressants à analyser du point de vue de la valorisation. Au cours de notre entretien avec Agnès, elle nous a révélé qu'ils étaient pensés et réalisés en fonction des élèves. Ils s'adaptent à eux et évoluent et sont ludiques. (Ab)

Dès l'installation au coin regroupement, une de ses élèves lui a demandé pourquoi nous étions présentes ce jour-là. Elle a répondu : « elles sont venues vous voir car vous êtes des enfants extraordinaires (Vcc) ». Le ton était donné.

Lors d'une « bêtise » d'un élève, Agnès a pris un ton ferme tout en disant : « mais tout va bien, on réfléchit (Er) ». Elle a repris un problème qui s'était déroulé lors du temps de rangement des activités de l'accueil : les enfants qui avaient dessiné à la table dessin/écriture n'avaient que très peu rangé et d'autres enfants avaient rangé à leur place. Là aussi elle a commencé par féliciter les enfants qui avaient rangé (F), a expliqué pourquoi il était important de ranger mais a conclu par « c'est pas grave, comme ça on peut en discuter » (Er).

Elle est revenue sur les productions de chaque table, la classe applaudissant à chaque fois (NVv). Elle a félicité (F) et dit merci aux enfants qui avaient écrit plusieurs prénoms d'élèves de la classe (R) sur une feuille.

L'affichage de classe nous a également intéressées : outre de nombreux travaux d'élèves exposés, nous avons constaté (avec les précisions d'Agnès) que de nombreuses affiches avaient été créées sur le thème du partage, de l'unité de la classe et de valeurs positives ex : affiche de nos actes de gentillesse (Aa). Les albums étudiés avaient des thèmes portant sur les valeurs d'intégration, les émotions, la différence, ...

Les ateliers prévus au cours de la matinée étaient au nombre de 3. Ils portaient tous sur l'album étudié en classe avec Agnès : Charles à l'école des dragons. Cet album, est assez complexe et plus facilement adapté à un cycle 2 voire un cycle 3. Ce choix nous est apparu intéressant car il démontre la volonté d'Agnès de travailler en REP sur des albums captivants pour ses élèves, qui éveillent à l'imagination et à la réflexion (Ab). Le thème de l'album lui aussi n'est pas anodin puisqu'il traite de la différence et des difficultés du personnage principal. En effet, Charles est pareil à beaucoup d'enfants : il attend que quelqu'un le pousse un peu et l'encourage à prendre son envol. Le parallèle avec Agnès et sa philosophie de classe n'est pas difficile à faire...

L'Atsem supervisait donc un premier atelier dans lequel les élèves devaient réaliser un travail de dessin guidé de Charles le dragon. Aurélie, la deuxième enseignante de la classe, présente en surnombre ce vendredi, prenait en charge un atelier de langage dans lequel les élèves de son groupe devaient décrire, en dictée à l'adulte, Charles de manière précise.

Agnès, quant à elle dirigeait un deuxième atelier de langage dont l'objectif était d'écrire la suite de l'album. Agnès nous a précisé que c'était la première fois avec cette classe qu'elle mettait en place ce type d'exercice. Là encore, nous avons été surprises par la manière dont s'est déroulé l'atelier : dans le calme, le respect des enfants les uns envers les autres. Les élèves dictaient leur récit, Agnès écrivait et guidait. A la fin de l'atelier, elle leur relit le texte puis leur demande, un grand sourire aux lèvres (NVv) : « Alors, comment vous trouvez cette histoire ? » l'un des élèves répond alors : « c'est

la plus belle histoire que j'ai entendue » et Agnès de répondre : « oui elle est très belle (F) avec des gestes de félicitations (NVv) et d'ajouter « bravo, bravo, bravo (F) ». Nous avons perçu la fierté et même un peu d'émotion, ce qui a sans conteste été perçu également par les enfants (Ag).

Pendant le temps de latence, lorsque les ateliers ont été rangés et que les enfants se dirigent vers le coin regroupement, Agnès a pris le temps de demander à l'Atsem : « ça va ? ils ont aimé ? ». Lorsque nous sommes revenus sur ce moment au cours de notre discussion, elle nous a expliqué être toujours à l'écoute des besoins de ses élèves. « Si ce que j'amène n'est pas approprié, je stoppe et propose autre chose (Ab) ». Selon elle, pour valoriser un enfant, il faut valoriser ce qu'il fait mais aussi leurs goûts. Changer de thématique si les élèves n'accrochent pas cela signifie « je vous dis que j'entends vos besoins ». Et de là les problèmes d'égo peuvent être réglés, car elle a ajouté que l' « on a un gros égo quand nos besoins ne sont pas écoutés. »

Ensuite, tous les groupes sont revenus au coin regroupement pour que chacun puisse montrer aux autres ce sur quoi ils avaient travaillé (Aa). Là encore, Agnès ne tarit pas d'éloges et a un mot pour chaque groupe « magnifique, bravo » (F) « merci aux enfants (R) qui ont écrit ce texte, c'est Aurélie qui a tenu le crayon et vous qui avez donné les mots ». (Vg)

Lors de la sortie à la ludothèque et du temps de récréation, Agnès a demandé à la seconde enseignante de prendre en charge le groupe pour pouvoir avoir un temps suffisant d'entretien avec nous. Il lui tenait à cœur de répondre à nos questions (Ab) et elle se mettait en retrait, modérant même notre enthousiasme.

Elle nous a laissé diriger l'entretien et demandé sur quoi nous souhaitions revenir.

Au sujet de sa gestion des problèmes, elle nous a expliqué souhaiter trouver dans chaque situation négative du positif et d'avoir un point d'accroche valorisant (Er). Elle nous a expliqué que si les adultes sont dans des injonctions négatives, l'ambiance de la classe est délétère et que s'ensuit une mauvaise ambiance. Par exemple, si des enfants courent dans la classe avant de venir se regrouper, au lieu de les réprimander, on peut leur dire : les enfants ici vous attendent.

Concernant les moments où Agnès a laissé le choix aux élèves dans les activités, elle nous a confirmé que s'ils lui avaient dit qu'ils voulaient arrêter, elle aurait respecté leurs choix. Pour elle, valoriser c'est écouter les besoins des enfants, les respecter. Mais respecter les besoins individuels. (Ab)

Sur la question de la valorisation et de notre interrogation sur la différence entre valoriser et conditionner, pour Agnès, l'enseignant ne doit pas tirer de bénéfice de la valorisation. Elle a ajouté que les élèves peuvent réussir dans les apprentissages sans bien-être à l'école. Pour elle, « la valorisation permet la réussite en étant bien ». Elle cite ensuite Boris Cyrulnik pour lequel la valorisation n'est efficiente que si on lui donne du sens : pour le bien des autres, pour les soutenir, et pour que les apprentissages aient un sens. Les élèves doivent apprendre comment ils apprennent, d'où ils viennent et où ils vont.

Justement, Agnès nous a dit passer le mois de septembre à travailler sur le climat scolaire, l'estime de soi, les liens entre élèves et le groupe classe. Pour ensuite être capables de construire les apprentissages ensemble. Et au travers de la valorisation, elle valorise toujours un enfant comme un membre de la classe, sa réussite est la réussite de tous. Elle demande « comment as-tu réussi, explique-nous pour que ça nous serve ? » (Vg) l'état d'esprit de sa classe est déterminant pour la réussite des élèves. Elle utilise la métaphore du terreau comme étant la base dans laquelle se trouve la valorisation. Sans elle on ne peut pas grandir et s'épanouir. Elle est utilisée dans sa classe comme un moteur, son essence même.

Annexe 4 : Script de l'entretien d'Agnès, GS

Agnès : Vous voyez le lien corps esprit comme il est important ? C'est qu'est-ce que je ressens dans mon corps, avec des mots qui sont ceux des enfants. Vous savez c'est les livres Calme et tranquille comme une grenouille, il y en a deux, vous voyez j'ai un synoptique des activités que je peux leur proposer.

J'ai beaucoup de listes comme ça, par exemple ici cette liste, j'ai acheté un bouquin aux éditions Jouvance et du coup j'ai fait une liste : Capter et maintenir l'attention des élèves, et hop ! 12 trucs pour qu'ils se sentent bien et que j'arrive à les garder concentrés.

Donc quand j'ai des bouquins comme ça j'essaie de faire des petites listes.

Nous montre une liste : donc ça c'est la valorisation, c'est l'entraînement en fait. Mais vous le savez déjà tout ça.

On pourrait rajouter ces livres à ma bibliographie : Calme et attentif comme une grenouille, Les mots sont des fenêtres (ou bien des murs) c'est un livre de communication non violente, ça c'est bien même pour les adultes, c'est : on écoute les besoins des autres et on exprime ses besoins. J'écoute les besoins de cette maman, la maman de Gabriel, mais je lui exprime aussi les miens et on va trouver un terrain d'entente. La valorisation finalement c'est écouter les besoins des enfants, leurs besoins physiologiques. Ça c'est bien décrit dans ce bouquin, c'est le premier.

Ça vous parle pas ? En général il faut avoir bien été malade ou avoir eu un bon coup dur pour lire ce genre de bouquin, non je plaisante. Attention ça peut transformer votre vie.

Continue la bibliographie :

Relaxation active à l'école

Tous ensemble tous différents

Enseigner avec bienveillance

L'empathie

Le pouvoir de l'accueil au cœur de la communication non violente

Alors dans non violent y a pas une histoire de conflit, c'est pas des groupes humains qu'on veut séparer. La communication non violente c'est « la bonne communication ». Ça ça m'a beaucoup appris aussi.

Dans la notion de respect, de valorisation, il y a l'écoute des besoins des uns et des autres. Je ne valorise pas parce que je veux en tirer un bénéfice je valorise parce qu'ils en ont besoin. La valorisation c'est la première chose essentielle à faire même quand on est parents, et malheureusement souvent on apprend ça un petit peu tard.

Pour moi ce sont des livres aussi importants que des livres pédagogiques. Parce qu'après je l'ai appliqué.

Donc c'est le livre, les mots sont des murs, donc bienveillance, tolérance, respect. Mais en même temps on est pas des bénis oui oui ! Si on a envie de dire à un parent qu'il nous gonfle on peut lui dire, mais autrement. Et puis on s'écoute aussi.

Après y a ça aussi que j'adore : Pour que les tout petits apprennent à s'exprimer, c'est les québécois qui ont fait ça. Ils ont travaillé sur des enfants de moins de 5 ans parce qu'évidemment pour pouvoir les valoriser il faut aussi qu'on travaille l'estime de soi.

« A l'attention des éducatrices et des éducateurs qui œuvrent pour l'éducation de la petite enfance », c'est même pas pour les enseignants.

« Hôpital sainte Justine au Québec, pour l'amour des enfants ».

Ça explique comment un tout petit, quand il n'a pas le langage, peut construire l'estime de lui-même et pourquoi on peut pas apprendre quand on n'a pas une bonne estime de nous-même. Sentiment d'insécurité... C'est pas très difficile à lire mais c'est quand même un petit peu chiant. Comment lutter contre les pensées trop égocentriques, quelles sont nos attitudes éducatives, quelles sont nos activités... là je vais vous dire on devrait l'avoir dans notre packaging quand on commence notre

boulot. Vous voyez c'est des recherches personnelles.

Ce qu'il y a c'est qu'à chaque fois vous allez devoir trouver des exemples, vous avez débroussaillé le chemin, vous avez trouvé plein de bonnes choses à mettre en terre, à semer. Et puis après il va falloir montrer comment ça a bien poussé, quelle image ça peut prendre dans la classe pour pas que ça soit uniquement des bonnes idées théoriques.

Et une dernière chose qui m'a fait penser à vous, dans une revue d'un syndicat, une super interview de Boris Cyrulnik que j'adore, qui parle du pouvoir de l'école et de la résilience, et il y a deux mots que j'ai retenus c'est « soutien » et « sens ». Et c'est vrai que la valorisation elle est efficace si on donne du sens à ce qu'on fait. Et valoriser pour valoriser ça sert à rien. Alors que valoriser pour soutenir, pour montrer que ce que l'on fait a du sens pour eux pour grandir et pour le bien des autres alors oui, la valorisation est soutien et sens. Finalement on explicite notre acte de bienveillance. Vous êtes d'accord ?

Et la dernière chose qui m'a beaucoup aidée aussi, mais ça je pense pas que vous allez pouvoir le mettre, c'est toutes les lectures sur le bouddhisme. Je ne suis pas bouddhiste mais j'ai lu une quinzaine de livres là-dessus parce que c'est une philosophie de vie.

Il y a des livres qui peuvent être utilisés, par exemple moi je fais beaucoup de métaphores, par exemple : arrose les graines de gentillesse que tu as dans le cœur, là c'est les graines de méchanceté que tu as fait pousser... D'ailleurs ça donne lieu des fois à des choses très rigolotes : « mais j'avais plus d'eau pour arroser ma graine de gentillesse... ». Des fois c'est très très efficace.

La métaphore comme « acte éducatif » est-il recevable ?

Quelle est votre problématique [...]

Moi la valorisation je la conçois comme un moteur de la classe. C'est l'essence même de ce qui fait fonctionner la classe. Ça va plus que pour l'enfant en difficulté.

Ce qui est marrant c'est que vous êtes venues voir la valorisation dans ma classe et dans l'école j'ai la réputation d'être la plus sévère de toutes. La plus exigeante ! Mais la valorisation permet d'aller plus loin...

Amélia : Quand vous écrivez la date, à la fin tu leur dis : on peut écrire les jours en attachés ? Est ce qu'on le fait ? Tu t'attendais à quoi ?

Agnès : Ben là il y en a quelques-uns qui m'ont dit oui mais si ils m'avaient tous dit non je l'aurais pas fait. Parce que c'est aussi écouter leurs besoins. Je l'ai déjà fait lundi et mardi, s'ils sont épuisés, si ce que j'amène, bon ça n'arrive jamais parce qu'il y a suffisamment d'entrain, mais ça peut arriver des fois le vendredi après-midi tu vois je fais toujours des choses différentes, il n'y a que de la manipulation...mais il peut m'arriver de prendre des micro-décisions et d'annuler quelque chose que j'avais prévu parce qu'ils ne peuvent plus, parce qu'ils ne sont pas dedans. Je vais pas leur hurler dessus en leur disant « oh bande de nazes ! Nianiania... », donc c'est ça aussi l'écriture de la date en attaché, s'ils m'avaient tous dit « on est épuisés » ça faisait 40 min, c'était pas très grave si je faisais pas ce qu'on avait prévu.

Amélia : cette question est ce qu'on le fait est revenue plusieurs fois, tu le fais tout au long de la journée en fait ?

Agnès : C'est aussi pour qu'ils sachent où ils en sont.

Amélia : Par exemple pour l'alphabet : A, B, C, D et ensuite tu leur dis est ce que vous voulez continuer ? Comme ça ils arrivent à fixer ABCD, c'est ça ?

Agnès : je sais pas

Amélia : Quand tu leur a montré les photos de l'alphabet qu'ils ont fait avec leurs corps ?

Agnès : ha oui quand je leur ai montré les photos ! Oui s'ils m'avaient dit « ça me gonfle » on l'aurait pas fait. De toute façon j'ai une panoplie d'activités que je peux leur proposer. La valorisation c'est aussi valoriser ce qu'ils ont fait mais c'est aussi écouter, valoriser leurs envies. Valoriser leurs goûts. Vous avez lu Mireille Brigaudiot ? Vous en avez entendu parler ? C'est la plus grande spécialiste de tout ce qui touche à la maternelle, la langue orale, la langue écrite, la littérature... Elle a fait beaucoup de livres, et ce matin c'est quelque chose que je suis allée piocher en partie dans une de ses bouquins, et elle parle bien de cette notion de goût, en littérature notamment, on va travailler en cycles, en regardant les élèves, sur ce qu'ils aiment. On va à la ferme, on se rend compte qu'ils ont vachement envie de bosser sur les petits animaux de la ferme mais on avait prévu les sorcières, et ben on fait pas les sorcières, on fait les animaux et vice versa, c'est aussi bien ça. Ça va être aussi riche qu'une autre thématique.

Et s'ils n'avaient pas eu envie de continuer mes lettres, à se prendre en photo, on aurait fait autre chose. C'est ça la valorisation, je valorise, je vous dis que j'entends vos besoins donc je vous valorise en vous montrant que je vous écoute. Pas trop non plus hein.

Vous voyez ce qui est marrant c'est qu'ici il y a Gabriel par exemple c'est – j'ai discuté avec la maman ce matin qui est sous tutelle- c'est vraiment un enfant très très compliqué, par moment très saoulant, mais petit à petit il arrive à baisser son ego. Bon il y a des moments où il va moins bien et il agace un peu... mais vous voyez c'est pour des enfants aussi comme ça.

Et ils en parlent bien dans la bibliographie là, c'est aussi baisser notre ego. C'est ça quand on ne parle que de soi, on ressent que nos besoins ne sont pas écoutés, on veut faire ressentir qu'on existe. Donc nous on doit aussi travailler avec ces personnalités très fortes, par exemple Loïs c'est une personnalité très forte, et ne pas passer au-dessus des autres, Sukeyna elle peut être insupportable. L'écoute aussi de leur besoin c'est aussi ça, c'est qu'il n'y en ait pas qui soient tout en dessus et d'autres tout en dessous. Qu'ils soient sur la même ligne. On essaye, on n'est pas parfait, loin de là.

Nathalie : Et tu disais « pour qu'ils sachent où ils en sont », c'est à dire ?

Agnès : Ça c'est la psychologie cognitive, Mireille Brigaudiot elle explique ça extrêmement bien dans ses livres. C'est que les enfants comprennent comment ils apprennent, où ils en sont et vers où ils vont. C'est les procédures, c'est l'objectif, c'est de là où ils viennent. C'est pour ça que quand je montre des livres d'enfants d'autres années précédentes c'est pour leur dire : c'est vers là que vous allez aller, mais on va prendre le temps nécessaire pour faire quelque chose qui ressemble à ça, parce qu'il y a quelques jours vous avez travaillé sur les lettres de l'alphabet donc si vous connaissez les lettres, vous connaissez les mots, donc vous allez pouvoir nous donner les mots. Donc c'est ça la psychologie cognitive, c'est qu'est-ce qu'il se passe à l'intérieur de la boîte crânienne ? Ça ça marche très bien, et M Brigaudiot elle explique que ça marche dès la PS donc si tu peux acheter PROG : Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle, elle décrit des classes de petite section, des cycles d'activités à l'école maternelle... C'est pas facile à lire mais c'est extraordinaire ! Y a la langue orale, y a la littérature, moi j'ai fait mon mémoire de PEMF en me servant à 70% de M. Brigaudiot que sur la littérature. Et puis y a aussi l'apprentissage du code alphabétique, la phonologie, l'écriture...

Amélia : Tu disais au moment des photos : là je valorise quand tu as montré un enfant qui avait été pris en photo ?

Agnès : Oui j'ai appelé Oussama qui parle très peu, qui est très discret, en fait au lieu de montrer ceux qui avaient un gros ego, sur la photo j'ai plutôt montré quelqu'un qu'on entendait peu, plutôt discret, qu'on n'entend jamais.

De même que la première production en langage écrit qu'on a faite, la recette de sorcières, ça s'appelle « la recette d'Oussama », pour valoriser Oussama (E).

Amélia : Quand tu leur as dit « qui a écrit la date ? », là des petites filles répondent donc tu les félicites

et là un petit garçon dit « ben moi j'ai pas pu le faire parce que je faisais autre chose... ». On voyait qu'il aurait aimé l'avoir fait pour avoir les mots gentils de la maîtresse.

Agnès : Et qu'est-ce que j'ai fait ?

Amélia : T'as pas relevé, t'as enchaîné avec ton rituel de la date.

Agnès : C'est un peu chaud quand même comme moment.

Amélia : Mais y a t il besoin de les relever ces moments-là ?

Agnès : Là c'est parce que j'ai pas entendu, mais je peux pas tout relever. Il y a aussi des moments où il faut les laisser tout seuls. C'est très stimulant comme moment et on peut pas toujours les stimuler.

Amélia : Et là qu'est-ce qu'il va le motiver ? Est-ce que ça va être de répondre aux attentes de la maîtresse ?

Agnès : Vous avez l'impression qu'ils sont comme ça les élèves de ma classe ?

Amélia : Non mais je me suis posée la question juste à ce moment-là. Le fera t-il parce qu'il a envie d'être bien vu ou parce qu'il veut écrire la date ?

Agnès : Non ils ont jamais envie d'être bien vus. Je pense que dès qu'il y a quelque chose qui est bien fait ça retourne vers le groupe.

Ça j'y travaille beaucoup, on a fait tout un tas d'activités sur le vivre ensemble, sur les photos, matin et après-midi pendant deux/trois jours, plein d'activités. Et voilà, que ça revienne toujours vers le groupe.

Il y a aussi autre chose que je fais qui est valorisant, mais je sais pas si vous pouvez l'écrire parce que c'est quand même un peu vieille France, donc cette année parce qu'on a quand même des élèves très très difficiles, j'ai mis en place le tableau des comportements et dans la journée ça monte ou ça descend, les prénoms. Évidemment c'est jamais très négatif. Et puis deux fois par semaine, j'ai acheté des images (le truc des années 50, bien ringard) et les mardis et jeudi (une fois Aurélie une fois moi) on écrit 4 prénoms, un dans chaque groupe, qu'on sélectionne, et on leur offre un cadeau/une image (Vc). Au début il y a eu des pleurs, des mamans qui sont venues se plaindre ... Mais on leur dit : « tu peux ne pas avoir eu d'image et avoir fait quelque chose de bien, mais cet enfant là , on lui fait plaisir ». On fait plaisir à tours de rôles pour un acte, une gentillesse, évidemment si on a arraché l'œil du voisin on n'a pas d'image... Mais il y a cette notion de collectivité. Ça veut dire que l'on récompense là 4 enfants et entre eux ensuite ils font des échanges.

Nathalie : Mais est ce que ça arrive qu'il y en ait qui n'en ont jamais ?

Agnès : Non, il faut essayer de trouver des... A priori c'est assez entraînant si on le reprend ça dans la journée. Et avant je faisais des conseils d'enfants à la québécoise, avec critiques et félicitations, et trouver des solutions, des réparations.

Donc là en fait, on préparait dans l'après-midi, sur des papiers ils me dictaient des félicitations ou des critiques, alors il fallait qu'il y ait plus de félicitations que de critiques, dont ils avaient envie que l'on débâte en conseil (Vc).

Nathalie : c'était en groupe ?

Agnès : oui

Nathalie : mais même quand ils dictent ?

Agnès : oui oui

Après il fallait essayer de passer les histoires de « il m'a pas prêté le vélo dans la cour ».

Mais en fait, ça fait deux ans que je ne le fais plus parce que je n'ai plus vraiment besoin, ça me prenait du temps pour quelque chose qui n'était pas vraiment nécessaire. Mais je peux raconter.

Et après on prenait 20 minutes, tous en rond et il fallait expliciter les félicitations et critiques et puis la critique appelait à réparation. Comme les québécois, mais en GS avec des élèves qui parlaient mal, ça marchait bien. Après il fallait passer par plusieurs réunions, comme ça ça change les choses. **Mais je pense que c'est parce que ceux qui sont félicités sont valorisés et ceux qui sont critiqués ont une porte ouverte vers la possibilité de changer les choses (Vc).**

Ça montre que chaque année il faut qu'on trouve des outils pour pouvoir réguler ces enfants : soit les narcissiques, soit les enfants qui n'arrivent pas à s'exprimer et qui sont violents... Je pense que la pédagogie n'est pas l'unique réponse, c'est pas les propositions. Même les enseignants, formateurs ou inspecteurs qui disent qu'il n'y a jamais d'enfants qui s'ennuient, que tout dépend de ce qu'on leur propose, qu'il n'y a jamais d'enfants pénibles que tout dépend de ceux qu'on leur propose... c'est pas vrai. Moi je ne suis pas d'accord. Je peux vous proposer les meilleures séances qui soient, s'il n'y a pas quelque chose pour réguler ça et pour travailler ça en amont et en aval, je suis désolée, il y a des élèves de cette classe qui auraient été très pénibles.

Nathalie : C'est vrai que de l'extérieur on ne remarque pas les enfants difficiles.

Agnès : Et pourtant là on est en ZEP, dans le quartier le plus difficile de Lunel. Et je peux vous dire que si y en a un qui se casse la figure, ils vont tous aller le ramasser. **Mais parce qu'on l'a travaillé, avec des lectures, des albums... En septembre je ne fais que ça, que le vivre ensemble, la pédagogie « pouet pouet ». J'ai mis en place une séquence pour travailler que sur le vivre ensemble au travers de tris d'images, de productions d'écrits, et d'art visuel : « le tableau des actes de gentillesse » qui est là bas (Vc).**

Amélia : et cette séquence vous la faites toutes les deux ?

Agnès : Non, c'est moi qui le fait et le reste de la semaine ils font autre chose. Ils étaient sur un autre cycle avec Aurélie qui les a un jour et demi par semaine.

Amélia : Ont-ils fait la même séquence en PS ou MS ? Si oui tu aurais eu besoin de le refaire en GS ?

Agnès : Non ils ne le font pas, et si jamais je l'aurais refaite en moins long.

Ils font des choses plus classiques ici, des choses plus « maternelle », tu vois à quoi ça peut ressembler ...

Je pense que ce qui est important c'est de pouvoir donner du pouvoir aux mots à travers la littérature. Je pense que c'est pour ça qu'il faut lire Mireille Brigaudiot, parce que c'est elle qui nous donne le pouvoir d'aider les enfants à comprendre les textes qu'on leur lit, à les rendre efficaces. Donc à travers les lectures sur le vivre ensemble que j'ai lues à ce moment-là et qu'on a pu travailler ensemble, ils ont quand même pu vraiment construire des connaissances, les réinvestir... Les années précédentes, la plupart du temps on leur lit des histoires pour leur lire ou c'est des questions fermées ou des questions ouvertes, ou y a pas de notion de cycles entre eux ou l'enseignant n'a pas évalué là ou va être la difficulté, ou y a pas un texte noyau et des textes qui viennent aider ce premier texte noyau... C'est hyper technique finalement, ce que je fais c'est de la technicité. Alors même si des fois je vais sur mon compte pinterest pour me dire « tiens je vais faire ma séquence sur le vivre ensemble qu'est-ce que je vais pouvoir y mettre », on sait au niveau de la technique ce qu'on ne veut pas faire et ce qu'on veut faire. Après je ne vous dis pas que je suis...

Interruption

Donc on parlait des cycles d'activités : donc le contenu ça joue aussi quand même, le contenu ça va nourrir ça aussi. Y a un livre que j'adore qui s'appelle « Fofours reçoit Sépgrave » -titre nul- Il y a plein de bêtises faites de manière accidentelle au panda et le panda répond toujours « c'est pas grave »

parce que c'est sa philosophie de vie, et à la fin tout le monde lui fait un cadeau pour se faire pardonner des petites catastrophes que chacun a provoqué...même si il avait dit que ce n'était pas grave. Mais c'est de la littérature pour enfant. Il faut savoir choisir dans la littérature de jeunesse des beaux portraits d'empathie, qu'ils soient normalisants : on est des exemples et on doit aussi montrer des exemples, mais sans trop sortir de la classe quelqu'un en exemple, parce que je pense que ça... c'est cette notion de groupe quoi. Et puis quand quelqu'un fait quelque chose de bien on le valorise mais on lui demande comment est-ce que tu peux faire pour que nous on s'en serve ? (Vc)

Amélia: Donc à la fin c'est vraiment un état d'esprit que tu construis dans ta classe ?

Agnès : Oui, c'est la priorité de tout. En fait avec cet état d'esprit tu peux tout leur faire faire d'un point de vue pédagogique. J'ai pas besoin de faire des choses hyper complexes ... je dis pas qu'il faut faire de grosses bourdes... mais c'est ça qui fait le terreau, et c'est des choses que tout le monde peut faire. Et cet état d'esprit... Alors cette année on a fait un panneau : « nos actes de gentillesse », pas besoin d'avoir fait saint cyre pour y penser. (Aa)

Présentation du tableau :

- Jouer ..
- Écouter ma maman ...
- Partager mes jouets ...
-

Bon après ça vole pas très haut.

- Laisser les autres tranquilles
- Ranger les jouets des copains

Ils ont écrit comme ils pouvaient c'est au mois d'octobre. En tout cas les actes de gentillesse ils savent ce que c'est.

Ça c'est un atelier, dictée à l'adulte.

Amélia : donc ils ont les outils pour bien faire ?

Agnès : Ils ont les outils, et ils s'entraînent. J'insiste sur des notions, je ne fais pas que leur dire « c'est bien d'avoir aidé machin à faire ça », on le reprend à certains moments, on a fait des listes dans certains ateliers, on fait des jeux... On le reprend, ça devient ritualisé finalement. Les jours qui suivent la séquence sur le vivre ensemble et bien ça se reprend ça. Par exemple là-bas les grandes phrases, alors certaines sont positives et d'autres négatives, tu vois j'en prends une, je la lis et ils disent « c'est bien », j'en prends un autre et ils disent « c'est pas bien ! Est ce qu'on peut ? Est ce qu'on peut pas ? ». On y revient mais sans essayer d'être lourd. C'est ce que fait la maman des bons quartiers, « dis bonjour à la boulangère », elle revient là-dessus. Mais nous en classe je pense que, tant que c'est nécessaire, il faut le faire, mais avec cette idée de valorisation (Vc).

Annexe 5 : Observation Laurence, CE1

Le 09/02/2018

Environnement :

Nous observons ce jour dans la classe de Laurence, Professeur des écoles maître formateur en classe de CE1 dans une école primaire à Montpellier. L'école se situe dans un quartier résidentiel, à proximité de zones plus populaires, ce qui permet une certaine hétérogénéité au sein des classes, dont celle de Laurence.

Laurence a passé son CAFI-PEMFP l'an dernier ce qui explique ses références à son travail de recherche sur les gestes professionnels (théories, auteur...). En discutant avec Laurence, on perçoit facilement son intérêt pour la pédagogie et son désir de renouveler ses pratiques régulièrement. Laurence à bientôt 12 ans de carrière, une classe bien organisée qui traduit une certaine maîtrise de son métier. En même temps, elle a veillé à continuer à maintenir une réflexion sur sa pratique tout au long de sa carrière, que ce soit au travers de groupes d'analyses de situations professionnelles ou de spécialisation, pour ne pas tomber dans une routine qui fonctionne, mais ennuyeuse pour l'enseignant, et par extension pour les élèves.

Sa classe est spacieuse, lumineuse et colorée, elle a eu la chance d'avoir été rénovée l'an passé. D'un côté les bureaux sont disposés en frontal vers le tableau, une grande table marque la séparation avec les coins regroupement et bibliothèque. Nous nous installons dans un premier temps sur la grande table au fond de la classe. Dans un rapide entretien Laurence nous demande si nous voulons rester la moitié de la matinée ou la matinée entière, dans tous les cas elle suivra son programme habituel. Nous resterons la matinée entière pour avoir une vue d'ensemble.

Les élèves entrent en classe à 9 heures dans le calme et se préparent pour le premier rituel de la journée « chaque jour compte ». Tout au long de la matinée, les activités s'enchaînent à raison de 15 à 30 min par activité, pour terminer par 30 minutes d'ateliers en mathématiques. D'un point de vue général, les élèves semblent être familiarisés avec chacun de ces temps et le passage d'une activité à l'autre se fait de manière relativement fluide.

Pour la séance de mathématique qui a lieu de 10 heures à midi, Ayoub, un élève de la classe Ulis se joint aux CE1.

Le planning de la journée est le suivant :

- 9:00 à 9:15 : rituel « chaque jour compte » : décomposition et encadrement du nombre
- 9:15 à 9:30 : La tire lire : une somme est donnée, on la décompose en monnaie
- 9:30 à 9:45 : Orthotactique
- 9:45 à 10:00 : Vocabulaire : manipulation du dictionnaire
- 10:00 à 10:30 : dictée négociée
- 11:00 à 11:30 : calcul mental /calcul réfléchi
- 11:30 à midi : atelier de mathématiques :
 - Multiplications en atelier dirigé
 - Atelier du potager (bataille navale)
 - Atelier des bons de livraison

Script de l'entretien :

L: Ils font les exercices et c'est moi en fonction de ce qu'eux sont capables de faire, qui adapte.(af)

Après il faut pouvoir valoriser en fonction de là où en est l'enfant.

Exemple en orthotactique : s'ils ont le début ou la fin de juste, ils ont un demi point, c'est de la valorisation. Tu es capable au moins d'écrire le début du mot (af).

Où quand je vais chercher Basma « je suis sûre que tu as envie de dire quelque chose », alors qu'elle est capable de passer la journée sans dire un mot. Donc tu la valorises parce qu'elle voit qu'elle est capable de faire quelque chose qu'elle aurait pas fait d'elle-même. (af)

C'est aussi une valorisation de dire on va faire un truc super difficile, je pense que vous n'allez pas y arriver, tu les mets en capacité de se dire « il va falloir que je me dépasse, il va falloir réfléchir » et la réaction est quand même géniale parce que déjà ils ont envie de faire le truc, puis

ils vont se sentir valorisés parce qu'ils auront réussi à faire quelque chose dont j'avais dit que c'était difficile, donc c'est une technique aussi (Vcc).

A: Cette technique marchera-t-elle pour tous ? N'y a-t-il pas un risque que certains décrochent ?

L: Elle marche pour beaucoup, pas pour tous mais en tout cas ils sont acteurs. Parce que ça peut être ennuyeux qu'on te balance des mots et que tu doives les écrire sur une ardoise pour trouver la bonne orthographe. Du coup il faut trouver **un petit truc pour essayer de valoriser l'activité**.

A: Quand tu les mets en ateliers autonomes on rejoint ce mode de valorisation ? Parce que nous si on y va ils nous disent tous qu'ils n'ont pas compris.

L: Première séance d'atelier tu as forcément des trucs qui dysfonctionnent parce que la consigne du potager est difficile, sauf que la consigne est sur la fiche mais je ne leur ai pas dit, mais ils pouvaient la lire mais ils n'ont pas tous eu le réflexe. Il y a des groupes comme Raja et Paul, ça a permis qu'ils se mettent d'accord, que l'un qui avait compris explique à l'autre, après ils ont joué et on ne les a plus entendus. Après tu as peut-être deux groupes qui ont dysfonctionné comme Alexis et Cheryne qui n'ont pas réussi à se mettre d'accord, donc tu le vois globalement et tu sais que ça va être repris et qu'ils vont y jouer à la maison parce que je vais leur donner les trucs et qu'au bout d'un moment la règle elle sera acquise. Mais leur balancer le truc avec déjà tout, non. **Il faut les confronter, ils sont confrontés à une tâche complexe, à une situation problème.** On a expliqué quelques trucs, bon ils ont pas tout capté, ben ils peuvent relire la règle du jeu, ils peuvent demander aux copains et ils vont essayer trouver des stratagèmes pour résoudre cette tâche complexe. Pour eux c'était complexe donc **il y avait matière à se creuser la tête**, c'était pas juste « c'est bon je mets des croix j'ai compris » ... C'était une tâche complexe. (Vcc)

A: Il n'y a pas le risque d'en perdre certains ? Les plus faibles ?

L : Pour les ateliers, tous les enfants qui sont en grande difficulté par exemple là pour les maths, ils étaient tous dans le même atelier. Donc idem... C'est un atelier parce qu'eux je sais que quand ils viendront **à la multiplication ils auront besoin de moi là, plus que de se nourrir des autres** sur les autres ateliers. Tandis que tous les autres élèves, ce sont des élèves qui sont relativement performants, donc **ils sont capables d'aller voir les copains et de trouver des copains pour leur expliquer leurs stratégies**. Mais le G4 qui avait le travail sur fichier, ils devaient finir un truc, ils sont tous ensemble en maths.

Après il y a des moments en maths où on fait des rallyes maths, on en a fait un la semaine dernière, ou là **je remélange les groupes**. Donc **ces enfants qui sont en difficulté vont se nourrir de ce qui peut être fait par les meilleurs**. Mais là dans ces ateliers là ils seraient pommés si je les mettais au milieu de gamins qui sont déjà trop avancés par rapport à eux.

N : Mais sur la dictée négociée ce n'est pas la même chose ?

L : Sur la dictée négociée c'est hétérogène, parce que là aussi ils arrivent à choper quelques trucs. Alors évidemment Ilyas vous avez vu comment il écrit, il est à mille lieux de ça. Mais pour le coup il va entendre « là il faut un S », il va voir des mots qui sont séparés... Pour le coup il va peut-être dire un jour « tiens il y en a plusieurs, je vais peut-être mettre un s ». Mais du fait d'évoluer dans un groupe, je pense que tu te nourris davantage de ce qu'ils savent. **D'ailleurs les enfants qui sont en difficulté dans une classe, si tu les exclues tout le temps du groupe classe, qu'ils font sans arrêt des choses différentes des autres, je pense que c'est ça qui est plus dangereux.** (Vcc) Moi c'est mon avis, après Goigoux et tous les trucs ils en parlent aussi : il faut qu'une majorité du temps ils puissent être dans un groupe classe et qu'ils puissent entendre les mêmes choses, faire les mêmes choses, même si tu as ... C'est ce que fait Goigoux avec Lectotino Lectorinette ou Lector Lectrix, tu as une multitude de petites tâches simples qui sont pour le plus grand nombre, quitte à ce que tu avances plus doucement, mais ils font tous la même chose. Quand tu bosses sur Lectotino Lectorinette chacun va prendre des explications des uns ... Évidemment qu'Ilyas il est tellement paumé dans tout

son métier d'élève, alors forcément il va pas te faire ... subitement ça va pas être miraculeux. **Mais dans sa journée il aura pris quelques infos, il aura eu une lumière, là tu vois ce matin il aura levé la main pour répondre à certains trucs, voilà il y aura des moments dans la journée où il se raccrochera au groupe, et ça c'est valorisant ! (vcc)**

N : Est ce que les mettre en groupe c'est pas déjà les valoriser ? Chaque élève qui va apporter quelque chose c'est pas déjà de la valorisation ?

L : Oui c'est un peu ça aussi... Le risque du groupe c'est que tu as un effet où tu en as un qui va étouffer le reste. **Et puis valoriser c'est aussi dans le groupe en dictée négociée et puis c'est aussi faire justifier les procédures, tu valorises un cheminement d'esprit et tu valorises pas qu'un résultat.** Tu vois Bilal il a tous les résultats parce que lui il est brillant en math, il « tout » qui va avec, voilà c'est « moi je », mais quand tu le fais justifier parfois il bloque. Ça c'est pareil en français, il y a des gamins qui sont hyper performants mais quand il faut justifier et aller expliquer aux autres alors ils se rendent compte qu'il leur manque un petit truc ? Alors que des gamins beaucoup moins performants qui auront compris des trucs simples ils arriveront mieux à les justifier que d'autres plus performants. **Valoriser dans la justification c'est aussi important pour ne pas valoriser que les meilleurs.** Après valoriser c'est compliqué, **tu les fais sans t'en rendre compte, c'est un peu transversal** quand même (Vs). **Sur ton attitude corporelle aussi, tu peux te rapprocher, mettre la main sur l'épaule, mettre la main sur la tête (Nvt) ... ou des signes (Nvt),** tu vois Lina qui essayait d'expliquer un truc, elle s'enlise dans une explication, **tu traduis toi, et elle se sent valorisée parce que on a compris,** du moins moi j'ai compris mais elle ne pouvait pas le faire comprendre aux autres donc j'ai traduit. (Vs + Vg)

Après il y a plein de jeux comme ça ou je ne réfléchis pas et je ne me dis pas « oulala tu vois là Lina je vais te valoriser ». C'est pas possible, **je le fais dans l'instant, je l'ai pas prévu.** Je sais quand même que je vais raccrocher un truc, et que ça va être entendu, que je veux que tout le monde écoute... **Valoriser c'est ça aussi, c'est avoir une ambiance de classe où chacun s'écoute. Mais là je sais pas si on part pas un peu dans tous les sens...**

Après dans les gestes professionnels, dans la valorisation si tu prends Bucheton, tout ce qui est étayage, pilotage, tissage... faire des liens avec ce qu'ils ont vu avant, avec ce qui a pu se passer à la maison... Pilotage c'est plus toi qui dirige la classe, plutôt pour les débutants. Atmosphère. C'est intéressant ce qu'elle fait Bucheton. Pour le CAFI-PEMF j'avais vu des conférences intéressantes, il y a même des vidéos de classe sur néo prof, elle explique la gestion de classe c'est super intéressant. Elle a fait un truc sur les postures aussi enseignant / élèves. En fonction de la posture de l'enseignant l'élève adopte une posture particulière. Goigoux aussi a bossé là-dessus

A : D'où vient la différence entre le groupe du fond qui a une méthode ... Ils sont parfaits ! Et les autres ?

L : Ha oui les colonnes, ça c'est parce que les colonnes on le fait en dictée flash, et ils ont transposé d'eux même, moi j'ai rien dit. Parce que quand on fait la dictée flash le lundi, le mardi et le jeudi enfin quand on a le temps parfois c'est que deux fois. Donc ils écrivent tous une phrase sur l'ardoise et moi je passe pour repérer.

Oui une phrase parce que deux c'est trop et je la fais varier dans la semaine, par exemple « aujourd'hui VOUS observez blablabla.. ».

Au tableau après je sépare les mots et je mets les graphies que j'ai repérées et ensuite on justifie chaque graphie et au fur et à mesure j'efface et il reste la phrase correcte.

Donc ce groupe là ils ont transposé et ils ont fait la même chose, mais jamais leur ai dit parce qu'il y a plein d'autres groupes qui ne le font pas. Là on a commencé il n'y a pas longtemps mais après ça sera bien de pouvoir se regrouper pour travailler sur les méthodes. Se dire toi pourquoi ça ne fonctionne pas, pourquoi vous ne vous entendez pas, comment on pourrait faire ?

A : Le fait qu'il y ait Raja et Paul ensemble c'est un hasard ?

L : C'est un hasard mais je les laisse. Il faut qu'ils restent ensemble. Parce qu'elle ne supporte pas

qu'on lui dise quoi que ce soit, lui pareil mais un peu plus coulant, mais elle vraiment elle est affreuse, elle ne supporte pas qu'on la contredise.

A : Lui du coup se mettait dans son coin et corrigeait de son côté.

L : oui ils ne s'écoutaient pas et là ça commence un peu. Et pour le potager c'est pareil je savais que ça allait foirer tous les deux, enfin foirer ... Mais finalement ça a pas foiré parce que Raja au bout d'un moment elle se dit « bon là je peux pas jouer donc qu'est-ce que je fais ? » donc elle a été obligée d'écouter Paul. Donc groupes hétérogènes c'est bien en dictée flash aussi, même si au début ils justifient pas bien, ils disent « moi je l'écris comme ça alors c'est comme ça ». Mais comme ils sont habitués en classe à justifier tout le temps tout le temps pour la moindre des choses-là ils justifient plutôt pas mal. C'est une habitude. Puis moi j'aime bien justifier c'est mon dada (*rires*).

Enfin la valorisation c'est d'être juste, pour moi. Je suis exigeante, je suis bienveillante mais je suis juste. Et en fait les gamins même si je les gronde ou je leur confisque un truc ils savent pourquoi et tu vois y en a aucun qui me fait du... A part Alexis qui de temps en temps lève les yeux mais ça bon... Ils savent que quand ça tombe ça tombe et ils savent pourquoi ça tombe. Et puis c'est pour tout le monde pareil et je justifie moi aussi pourquoi c'est ça. Donc quand tu es dans ce truc-là, et même avec les CM2 que j'ai en étude, ça ne moufte pas non plus parce que tu leur dis, tu savais que tu ne pouvais pas, je te l'ai dit 3 fois tu ne l'as pas fait, PAM la sanction tombe. Donc ça tombe deux fois, trois fois et au bout d'un moment ça tombe plus.

Mais je pense que c'est les valoriser aussi parce que c'est être juste. **Tu es juste dans ce que tu dis donc tu fais, tu appliques.** Après faut le faire, mais tu vois je crois que ce matin il y en a une qui l'a dit : « **ha oui on sait qu'avec toi si tu dis tu fais** ».

Après il y a des personnes qui auront des façons de faire différentes et qui seront tout aussi performantes. **Après tu fais en fonction de ta personnalité.** Mais je pense que le côté juste c'est très important : **de savoir et de justifier.**

Quand il y a du brouhaha ils savent que ce n'est pas normal et ils se recentrent d'eux même. C'est une classe difficile, ça bouge dans cette classe.

N&A : Ça ne se voit pas du tout, on ne trouve pas qu'il y ait du bruit. Et ils travaillent !

L : **Mais il y a des gamins en grande difficulté dans cette classe. Moi ce que j'aime c'est qu'on ne voit pas les enfants en grande difficulté.**

Chacun fait, produit différemment mais fait.

Moi j'aime dans une classe c'est quand on ne voit pas les enfants en grandes difficultés.

Par exemple quand je leur dis : « ceux qui habituellement ont la dictée à trous vous ne faites que la première phrase. » y a personne qui dit rien. Ils savent très bien qu'eux habituellement ils ont la dictée à trous et que tant mieux autrement ils ne s'en sortiraient pas, et que là ils ne vont écrire qu'une phrase et que là ils vont essayer de faire des efforts (Af).

A : c'est vrai que quand je suis passée dans les groupes, notamment dans celui de Lina qui est aussi en difficulté et Raja qui est dure, qui lui dit « non mais tu dis n'importe quoi ». Mais au moment d'écrire « elle » je lui dit « et « elle » comment tu l'écris » elle répond « moi elle je l'écris pas » et c'est vrai qu'il n'y avait pas l'air d'y avoir de jugement.

N : Et ça tu l'as travaillé avec eux, le jugement... ?

L : Ha oui, au début de l'année c'était pas trop ça quand même. J'ai un peu ramé mais après ils savent, on a le truc des super élèves du vendredi...

N : Ha oui ? C'est quoi ?

L : Ben en fait... ben je l'ai choppé sur internet et après j'ai adapté, mais tu as les super élèves et chaque lettre correspond à un comportement : j'écoute les autres, je ne coupe pas la parole... donc c'est super rapide, super pacifique (je me bats pas), super soigné (je fais attention de bien rendre un

travail propre) et le vendredi c'est le conseil. Donc le conseil, on est en groupe classe et on fait un peu le bilan de la semaine. Donc on est là et au bout d'un moment on a Sukeina qui dit « ben moi je pense que je vais pas avoir le super parce que cette semaine j'ai beaucoup coupé la parole », tu vois (rires). Et la semaine dernière y en a qui... dans cette classe y en a beaucoup qui coupent la parole, ils ne s'écourent pas, y en avait en début d'année qui parlaient en même temps que les autres, là ça se voit un peu moins. Sinon c'est bon tu lèves la main mais tu pourras plus être interrogé parce que tu m'as coupée alors que j'avais pas fini la consigne... Après tu essaies d'adapter au comportement de chacun et au fur et à mesure ça commence à aller mieux. (Vc)

C'est par semaine, chacun colorie ses lettres, « pacifique » tout le monde colorie sa lettre parce qu'ils ne se battent pas. **Si au début de la semaine ça se passe mal et que sur la fin de semaine ils font des efforts ils seront récompensés. (Vp)** Mais si toute la semaine ils ont coupé la parole ils savent qu'ils n'auront pas leur, je leur donne un... à l'espe c'est pas très bien vu mais je leur donne un petit bon point et après ils font la collecte de 6 bons points et je leur offre une grande carte sur les contes ou sur les métiers, les animaux...

C'est sûr que le gamin qui n'a jamais de carte c'est tristounet, mais bon qu'est-ce que tu veux faire. Là ils ont leur texte à lire derrière la carte, ils sont contents, ils découvrent des métiers, des animaux...