



HAL
open science

L'accompagnement de l'enseignant novice par le formateur tuteur dans la gestion de l'élève perturbateur

Sylvie Mangeot

► **To cite this version:**

Sylvie Mangeot. L'accompagnement de l'enseignant novice par le formateur tuteur dans la gestion de l'élève perturbateur. Education. 2018. dumas-02149883

HAL Id: dumas-02149883

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02149883>

Submitted on 14 Oct 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

« METIERS DE L'EDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »

Mention

Parcours

Encadrement éducatif

Conception de Dispositifs d'Accompagnement Éducatif
(CDAE)

Domaine de Recherche : Disciplines Contributives

Centre Rodez

MÉMOIRE

L'accompagnement de l'enseignant novice par le formateur tuteur dans la gestion de l'élève perturbateur

Directeur de Mémoire
Pascale Aguirre

Co-Directeur de mémoire

Membres du jury de soutenance :

Soutenu le :

Année Universitaire 2017-2018

Remerciements particuliers pour Madame Aguirre, disponible, constructive, et toujours bienveillante dans son accompagnement :

« L'élève le plus emporté et qui paraît le plus intraitable est toujours démonté et vaincu par le calme du maître. Éclairons ce point par un exemple. Un désordre grave s'est produit dans la classe, une punition a été jugée nécessaire, le maître l'a infligée. Ce qui peut arriver de plus grave alors, c'est une sorte de révolte de la part de l'élève qui est l'objet de cette répression ; cette révolte se traduit par un geste malséant, par un mot peu convenable, mettons les choses au pire, par une parole injurieuse. L'enfant agit évidemment sous l'empire d'un sentiment violent, son imagination s'exalte, d'autant plus qu'il sent auprès de lui des témoins de la lutte qui s'engage et que, parmi eux, il s'en trouve un certain nombre peut-être prêts à l'admirer.

Si le maître engage la lutte avec l'enfant, le voilà dans la nécessité très grave ou de céder, ce qui compromet son autorité, ou d'employer la force, ce qui compromet sa dignité. L'instituteur, maître de lui-même, songe d'abord qu'il est homme et qu'un homme ne saurait être insulté par un enfant. Il se contente donc de sourire au spectacle de cet être faible qui commet l'erreur de se croire un moment le plus fort ; il apaise d'un simple geste l'émotion qui s'était manifestée dans la classe. Il évite de parler au coupable et, s'il a une observation courte à faire, c'est aux autres qu'il l'adresse, c'est sous le ridicule et presque d'un seul mot qu'il abat cette grande colère. Le petit rebelle était préparé pour le combat, son épée a frappé dans l'eau, il est désarmé il est vaincu et tout honteux de son escapade. Dans une heure, le maître peut l'appeler et lui tenir le langage de la raison. Il pourra l'écouter, il demandera pardon, il acceptera la punition. Le maître qui, par sa tenue, par ses gestes, par ses éclats de voix désordonnés, par ses colères constantes, vraies ou feintes, par des menaces exagérées qu'il lui est impossible de mettre à exécution, apparaît ridicule se retrouve complètement perdu aux yeux de ses élèves. Il ne les dominera jamais, il ne les disciplinera pas. Arrivât-il à les battre, il ne les empêchera pas de se moquer de lui. »

Jean Gaillard, Article « Discipline scolaire », Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, dirigé par Ferdinand Buisson, édition de 1882.

SOMMAIRE :

INTRODUCTION

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre I : L'ÉLÈVE « PERTURBATEUR » p.3

1. D'où vient-il ? p.3
 - 1.1. L'être idéal
 - 1.2. Le cancre
 - 1.3. Le « mauvais » élève
 - 1.4. L'élève en échec devient l'« échec scolaire » :
 - 1.5. L'élève difficile
 - 1.6. L'élève en difficulté
2. Qui est-il dans la classe ? p.10
3. Qu'est-ce qu'« il » perturbe dans la classe ? p.12
4. Qu'est ce qui le perturbe dans la classe ? p. 13

Chapitre II : CONNAISSANCES INDISPENSABLES POUR GÉRER LES ÉLÈVES PERTURBATEUR.....p.16

1. La prise en charge des élèves perturbateurs au cours de l'histoire : de l'instituteur à l'enseignant « inclusif »... p.16
2. Quels sont les savoirs, savoir-faire, savoir-être à transmettre, construire et conscientiser chez les jeunes enseignants ? p.19
 - 2.1. Une approche par la connaissance et la compréhension des besoins spécifiques de l'élève perturbateur.
 - 2.2. Une approche par la connaissance pédagogique et didactique du maître

Chapitre III : LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ENSEIGNANT DÉBUTANT.....p.31

1. Le travail de l'enseignant p.31
 - 1.1 Définir le travail de l'enseignant
 - 1.2 La professionnalisation de l'enseignant
 - 1.3 La pratique réflexive
2. Le développement professionnel p.39
 - 2.1 Le concept
 - 2.2 Le développement professionnel de l'enseignant novice
 - 2.3 Le sentiment d'efficacité professionnelle
 - 2.4 Les habiletés émotionnelles
3. Analyse du travail de l'enseignant des enseignants p.47
 - 3.1 Exemples d'analyses
 - 3.2 Le travail réel dans la formation, l'exemple de la vidéo formation
4. L'accompagnement dans le métier : le rôle du maître formateur de terrain p.58
 - 4.1 Les missions du maître formateur
 - 4.2 Le tutorat

PROBLÉMATIQUE – HYPOTHÈSES p.66

PARTIE EMPIRIQUE :

I. MÉTHODE..... p.67

II. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS p.75

PARTIE CRITIQUEp. 102

CONCLUSIONp.108

BIBLIOGRAPHIEp.109

ANNEXESp.116

INTRODUCTION

Lorsqu'il s'est agi de motiver une demande de congé formation à mon Directeur Académique, pour entreprendre ce parcours universitaire, j'ai instinctivement mis en évidence le temps réflexif pour nourrir, enrichir et structurer les connaissances dont je pourrais disposer : « *Cela me permettrait d'élargir mes perspectives professionnelles, et ainsi poursuivre et compléter ma réflexion personnelle en lien direct avec les missions dont j'ai la charge : en tant que maître formateur pour accompagner les étudiants où les stagiaires d'une part et d'enseignante avec la prise en compte de ces difficultés dans la champ scolaire d'autre part.* » Ces mots n'étaient pas des coquilles vides.

Depuis mes débuts professionnels je n'ai cessé de mettre mon énergie au service des élèves, de tous les élèves, afin de les engager dans des processus de réussite. La réflexion sur la difficulté scolaire, à la recherche d'organisations pédagogiques efficaces en classe, est le moteur principal de mon engagement professionnel, en particulier lorsque la situation scolaire nous confronte à un « cas ». Le « cas », l'élève agité, ou pas, mais qui perturbe l'enseignant et la classe entière. Travailler avec lui, l'accompagner vers des apprentissages, prendre en compte ses difficultés n'ont pas toujours été les préoccupations de l'école. La massification, les attentes sociales, l'école inclusive le rendent -elles plus visible aujourd'hui ? En parallèle, au regard d'une enquête syndicale** auprès des 1766 professeurs des écoles stagiaires 2016-2017, ces jeunes enseignants vivent une entrée dans le métier très « difficile, stressante, fatigante, empêchant de vivre sereinement son nouveau métier ». Pour 55, 2% d'entre eux c'est la gestion de la difficulté scolaire qui est particulièrement source de stress, le suivi sur le terrain est jugé trop faible et privilégiant davantage la « posture d'évaluation au détriment d'une posture de formation ».

L'enseignant novice vit une situation professionnelle très difficile confronté à l'élève « perturbateur » et ne se sent pas suffisamment accompagné sur le terrain. Qu'est ce qui est difficile dans la gestion de l'élève perturbateur ? Qu'est ce qu'il interroge dans nos pratiques ? Qu'elles conditions de formation favoriser ? Comment optimiser la relation enseignant novice/ formateur de terrain ?

L'élève « perturbateur », l'enseignant « novice », le formateur « de terrain » c'est ainsi que la réflexion théorique s'est organisée naturellement, en trois chapitres, pour une revue de littérature permettant la mise en évidence les besoins spécifiques de ce « triangle professionnel ». Une fois ces besoins mis en évidence, l'investigation tentera de répondre aux questions posées en étudiant le travail réel de l'enseignant novice :

* <https://www.snuipp.fr/system/resources/.../Enquête%20SNUipp%20PES%202017.pdf>

- Organisant les connaissances théoriques indispensables dans un outil de formateur.
- Interrogeant le côté émotionnel des relations avec un élève ciblé « perturbateur » par l'analyse de données sur les pratiques déclarées.
- Proposant un dispositif de vidéoformation en autoconfrontation accompagnée ramenant un réel différé dans la relation enseignant novice/formateur de terrain, amenant l'enseignant novice à une analyse réflexive sur la situation vécue.

L'analyse des résultats obtenus permettra de proposer des outils et un format de formation tenant compte des difficultés, participant au développement de compétences professionnelles favorisant la gestion de l'élève « perturbateur » scolaire.

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre I : L'ÉLÈVE « PERTURBATEUR »

Les travaux relatifs à la définition du concept d'élève « perturbateur » sont nombreux. Il s'agit dans ce premier chapitre de convoquer en premier lieu notre histoire, afin de poser dans une première partie les fondations de notre travail de recherche sur l'évolution des concepts, des définitions, des approches : **de l'élève idéal au perturbateur scolaire, du bonnet d'âne à une pédagogie inclusive prenant en compte des besoins spécifiques de l'élève**. Le dernier paragraphe de ce chapitre, permettra de concentrer notre réflexion sur la classe d'aujourd'hui, pour définir les problématiques visibles soulevées par l'élève dit « perturbateur » dans la classe et apporter un éclairage sur le terme « perturbateur ». Ce chapitre permettra en conclusion, de définir plus précisément le terme « perturbateur », de mettre en évidence des besoins spécifiques, d'un l'élève considéré comme perturbateur de la « classe », et pour lequel il faudra apporter des réponses en formation dans le cadre du développement professionnel des enseignants novices.

1. D'où vient-il ?

1.1 L'être idéal

En 1762, Jean-Jacques Rousseau a bien conscience d'une réalité psychologique propre à l'enfant : « *Commencez donc par bien étudier vos élèves, car, très assurément, vous ne les connaissez point* » (préface de *L'Émile*) ; « *Le petit d'homme n'est pas simplement un petit homme* », pense déjà Charles Darwin en observant son propre fils dans une « esquisse biographique du petit enfant » en 1877. Un travail empirique sur l'enfant est déjà engagé par les penseurs évolutionnistes militant pour une éducation basée sur des méthodes actives en laissant un peu de côté la morale et la justice. Mais dans son article « Discours sur le mauvais élève », Houssaye (2008) rappelle qu'avant le début du XXème siècle, c'est la philosophie, s'inspirant de la vision des grands penseurs « *qui trace les lignes en matière d'éducation* ».

Le « perturbateur » est alors un élève, situé du côté du « mal » dans une définition de l'éducation comme un rapport entre le bien et le mal.

Prairat (1997) confirme que les trois invariants du « mal » sont la paresse, l'insubordination et l'atteinte aux mœurs alors que le bon élève est travailleur, obéissant et loin des choses du sexe. C'est **l'élève idéal** de Kant qui doit recevoir une éducation basée sur la discipline, la culture, la civilité et la moralité pour passer de l'état d'animal à celui d'homme :

« La sauvagerie est l'indépendance à l'égard de toutes les lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu de bonne heure. Ainsi, par exemple, on envoie d'abord les enfants à l'école, non pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'y accoutument à rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, afin que dans la salle ils sachent tirer à l'instant bon parti de toutes les idées qui leur viendront. » (Kant, Réflexions sur l'éducation).

Le docteur Magloire Bourneville ou plus près de nos régions d'Occitanie, le docteur Itard à la fin du XVIII^{ème} siècle contribueront à une réflexion plus pédagogique en posant la problématique de **l'éducabilité**. Pour le petit Victor trouvé dans les forêts de l'Aveyron, les spécialistes de l'époque voyaient alors un « idiot de naissance » à l'« idiotisme incurable ». Le docteur Itard va observer, écouter, inventer des jouets éducatifs, utiliser les situations de la vie quotidienne ». En faisant le pari de l'éducabilité de Victor, il a bouleversé une vision résignée de l'éducation... ouvert une voie que d'autres vont explorer après lui. » (Mérieu, les grands dossiers des sciences humaines n° 45).

1.2 Le cancre

C'est avec Binet, dans un désir de « scientiser » la psychologie et la pédagogie, que les « mauvais » se transforment en « **cancres** ». L'école publique étant devenue obligatoire, on s'aperçoit que tous les petits français ne suivent pas en classe de la même façon, le gouvernement lance alors un dépistage et soulève la question de « l'enfant anormal scolaire », de « l'arriéré scolaire » : faut-il le laisser dans l'hôpital qui ne propose pas de classe, créer des classes spécialisées dans l'hôpital ou faut-il au contraire l'intégrer à l'intérieur des écoles comme le réclame les médecins aliénistes depuis Magloire Bourneville ?

C'est Alfred Binet qui sera chargé de créer les outils de dépistage (test ancêtre du QI) afin de départager les éducatibles pour l'École et les non éducatibles pour l'hôpital :

ce début de siècle divisera le travail et les prises en charges entre **justice** (pour l'enfance coupable ou victime), **médecine aliéniste** (pour les arriérés inéducables),

classes spéciales (pour les arriérés perfectibles) et **œuvres privées** (institutions pour enfants sourds ou aveugles). (Chauvière et Plaisance, 2008).

En 1907, Binet définit dans ses recherches le terme « d'orthopédie mentale » pour « mettre les facultés des débiles en forme » et expliquer qu'il était plus utile d'apprendre à apprendre à ces enfants « qui ne savaient pas écouter ni regarder, ni se tenir tranquilles » avant de leur apprendre les notions. Il développe ses méthodes dans un ouvrage de 1909 « Les idées modernes sur les enfants. »

Bernard Andrieu (« une archive inédite de la psychologie des cancrès », 2013) explique comment Binet a interrogé les enseignants :

« Il a demandé aux instituteurs et directeurs d'école de lui désigner les élèves qu'ils considéraient comme inintelligents, comme idiots : est-ce que ces élèves que vous me désignez comme inintelligents et idiots et arriérés le sont-ils vraiment ?

Il dispose d'une échelle mise au point par Vaney pour situer le niveau d'instruction de ces élèves, et des questions :

Est-ce que ce sont des élèves qui sont malades ?

Est-ce que ce sont des élèves qui ont des difficultés scolaires ?

Est-ce que ce sont des élèves qui ont des difficultés d'intelligence réelle ?

Il va définir les élèves qui sont des cancrès comme des élèves qui sont retardés de plus de trois ans, retardés par rapport à une norme scolaire. Est-ce que ce retard est dû à une instabilité, est-ce que ce sont des élèves instables, (comportement, attitude, irrégularité scolaire) ou est-ce que ce sont des élèves véritablement arriérés et si ils sont arriérés alors oui il faudra mettre en place une pédagogie spécifique pour ces enfants-là, et donc des classes spécialisées d'où, évidemment après, la question des enfants anormaux ».

La question des tests de mesure en psychologie est toujours un débat passionné de nos jours. Binet est un fondateur de la psychologie différentielle avec lui la psychologie scientifique est lancée.

1.3 Le « mauvais élève » :

La psychologie scientifique est en plein essor au début du XX^{ème} siècle. Claparède en Suisse, Decroly en Belgique, Bouchet en France, Montessori en Italie continuent avec Binet de s'interroger au développement de l'enfant et ouvrent les voies pour une « éducation nouvelle ». Si les approches diffèrent ils ont un point commun : si l'élève est mauvais, c'est que la pédagogie n'est pas adaptée. Le **mauvais élève** est une victime de l'école née des travaux scientifiques. Victime de l'organisation de l'école et de ses méthodes qui ne respectent les phases de développement de l'enfant ou qui ne prennent pas en compte la spécificité de l'enfant par rapport à l'adulte. Certains comme Wygotski ou Wallon dans son livre « l'enfant turbulent : étude sur les retards et les anomalies du développement mental » (1925) considèrent le milieu social comme central dans le développement de l'enfant. Piaget, bien sûr qui étudie les fonctions cognitives de l'enfant suivant une méthode clinique. C'est de l'étude de ce comportement et sa compréhension qui guidera l'efficacité de l'apprentissage : « *Quand vous apprenez quelque chose à un enfant, vous lui ôtez à jamais l'opportunité de l'apprendre par lui-même.* » -Jean Piaget- Apprendre est un acte naturel, entraînant une série d'obstacles que l'élève doit progressivement franchir. Bertrand Ravon dans sa thèse sociologique confirme : « ...les psychologues

des débuts de la Troisième République, époque de la scolarisation obligatoire de tous, et de grands pédagogues ont posé les premiers jalons de ce qu'ils nomment alors le « retard scolaire ». (Ravon, 2000)

1.4 L'élève en échec devient l' « échec scolaire » :

« Paradoxalement, plus on a réussi à l'école et plus l'échec scolaire est devenu dominant. Pour cela, il a fallu que l'école soit perçue comme le lieu de la condition de la réussite. Devenue l'école de tous, elle s'est voulue l'école pour tous. En raison de sa fonction sociale devenue dominante pour tous, l'école est devenue l'enjeu de tous. Il y a toujours eu de bons et de mauvais élèves à l'école, mais les conséquences sociales étaient loin d'être aussi déterminantes » Houssaye (2008 p233). Il indique la sociologie comme créatrice du « mauvais élève » dans les années 50. Philippe Mazereau va dans ce sens en s'appuyant sur les travaux de Ravon (cité plus haut) faisant de *« l'histoire de l'échec scolaire comme problème public, une rencontre fondatrice entre sociologie et psychologie où s'affrontent deux visions de l'intégration sociale : l'individu au service du rendement économique de la société ou la société au service de la promotion sociale de l'individu. Dans ce mouvement, la psychologie individuelle, longtemps dominante, laissa progressivement la place aux investigations sociologiques de l'échec scolaire »* (Mazereau, 2016).

Les outils de la sociologie vont mettre en évidence la relation entre l'appartenance sociologique et l'accès à l'éducation. C'est ce que Forquin développe dans un article dans la revue française de pédagogie pour expliquer l'exigence des années 50 à 60 d'égaliser ces chances d'accès. Les statistiques montrent que l'échec scolaire frappe davantage les enfants des milieux populaires. Forquin rend compte de la multiplicité des enquêtes sur le sujet qui précisent que c'est la composante « culturelle » et non la composante « économique » qui pèse sur la réussite scolaire. (Forquin 1982). Cette entrée sociologique permet à Houssaye de conclure que le « mauvais élève est le produit du rejet de l'école et du rejet social ».

1.5 L'élève difficile :

Le mauvais élève n'est plus seulement en retard scolaire : « c'est de plus en plus le caractériel, dont on ne parle plus en tant que tel : on préfère maintenant évoquer l'élève « **difficile** ». C'est un élève instable, immature affectivement, au moi fragile, qui éprouve des sentiments d'insécurité et d'anxiété, et qui a des difficultés dans les apprentissages scolaires » Houssaye (2008). La psychologie sociale des années 80 et la psychopédagogie des années 90 vont aider le sociologue à définir l'élève difficile, synthèse dans ce tableau :

Pierre Marc	Psychologie sociale 1984 : distingue trois types :	LES BONS <i>Travailleurs, attentifs, disciplinés, ils entrent dans les et accèdent à la norme.</i>	LES MAUVAIS NON OPPOSANTS <i>Lents, rêveurs, peureux, effacés. Ils développent une sous culture proche de l'école.</i>	LES MAUVAIS OPPOSANTS <i>Amuseurs paresseux, inattentifs. Ils témoignent d'une culture différente de celle de l'école.</i>
Philippe Jubin	Directeur de SEGPA (pédagogue) 1988 : trois types de « tête à claques puis en 1991 : le « chouchou »	Perturbateur entravant systématiquement le bon déroulement du travail organisé par le maître, agaçant le pouvoir, remettant en cause, cassant le climat d'unité affective, rapport de force en permanence.	Se met en hors jeu affectif, refuse la relation basée sur le manque d'amour.	Physiquement gênant, récuse l'activité et la participation.
Régine Sirota	Sociologue (1988) après observations en classe, repense les représentations en cours	BON ÉLÈVE : Attentif, vivant, actif, il demande 2 fois plus à intervenir, prend la parole hors contexte 4 fois plus, est repris 3 fois plus par la maîtresse, que accepte bien ce comportement : surenchère.		MAUVAIS ÉLÈVE : Se déplace 2 fois plus dans la classe, bavarde plus, répond sur sollicitations ou rappel à l'ordre : tente de s'esquiver.

François Testu	Professeur en psychologie en 1994, étude en chronobiologie.	Les « mauvais élèves » sont plus sensibles aux variations de vigilance au cours de la journée que les « bons » élèves qui ont un investissement cognitif moindre.			
Jean-Marie De Ketele	Docteur en psychologie, en 1993 définit 4 types d'élèves :	Le mauvais élève : passif replié, peu doué	Le mauvais élève, peu travailleur, dissipé, indiscipliné.	Le bon élève actif, sociable, intelligent.	Le bon élève appliqué discipliné.
Daniel Gayet	Professeur en science de l'éducation en 1998 : l'observation de l'élève inadapté conduit à 3 types d'enfants en difficulté.	Type cognitif Retard dans l'acquisition des connaissances et des compétences.		Type inadapté Caractériel, perturbé ou perturbateur, agressif envers les autres, trouble dans la relation sociale.	Type inhibé Fermé aux autres et dépendant des adultes, il ne perturbe pas la classe.

C'est dans ces années 90 que Perrenoud définira dans un cadre que Houssaye désignera comme une sociologie de l'éducation, le « métier de l'élève » (c'est également, et ce point sera peut-être utile ultérieurement, à cette époque que les professeurs d'école stagiaires sont à l'école primaire puisque la moyenne d'âge de PES en Aveyron pour l'année 2017 est de 28 ans).

Perrenoud dans son ouvrage propose de décrire et d'expliquer le concept de « métier d'élève ». Lors d'une conférence, il explique la démarche qu'il a voulu poursuivre dans ce concept : « *Je voulais, comme beaucoup de sociologues des années 1970, analyser l'échec scolaire en allant au-delà du constat réitéré de " l'inégalité des chances " et des hypothèses explicatives fondées sur les thèses de la reproduction. Je souhaitais comprendre les médiations, les micros mécanismes par lesquelles l'échec scolaire se fabrique, au jour le jour, dans la salle de classe.* » (**Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ?**)

(Philippe Perrenoud, 1996).

Son analyse de l'inégalité sociale devant l'échec tient du fait que certains enfants reçoivent de leur famille tous les codes pour entrer dans le métier d'élève et d'autres non. C'est un métier qui convoque souvent l'implicite, le « curriculum caché » pour comprendre les rituels, les règles, les outils, les comportements.

Dans cette analyse le bon élève accepte ce travail, maîtrise les contenus, participe à la classe, respecte les règles et peut compter sur un environnement familial cohérent. Le mauvais élève résiste, se méfie, conteste et souvent un milieu familial perturbé pour ne pas dire en démission.

1.6 L'élève en difficulté :

Brigitte Monfroy (2002), explique dans son article le passage à la fin des années 80 de « l'échec scolaire » à l' « l'élève en difficulté ». Il se traduit par l'arrivée d'une nouvelle « réalité pour les enseignants » et pour les élèves en échec, d'une nouvelle politique de prise en charge. Cela va entraîner des changements institutionnels incarnés dans la loi d'orientation de 1989 : L'objectif de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 est de « conduire d'ici à dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP) et 80 % au niveau du baccalauréat » et l'enfant en difficulté doit être pris en charge par l'équipe éducative : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. (...) Pour garantir ce droit, la répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situations objectives, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour objet de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté de bénéficier d'actions de soutien individualisé. » (Extrait de la loi d'orientation 1989, Loi Jospin).

Monfroy souligne que la définition de « l'élève en difficulté » n'est pas plus précisée, elle reste à la réflexion de l'équipe éducative. La recherche qu'elle mène a pour objet d'étude la situation de classe quotidienne. Cette étude me permet de dresser une dernière typologie de l'élève en difficulté, celle des enseignants qui y sont confrontés. Il se dégage de cette enquête basée sur des entretiens semi-directifs d'un échantillon d'enseignants deux types de figures et deux types de diagnostics sur les compétences intellectuelles supposées :

Figure de retrait : Comportements de lenteur, apathie, repli sur soi, l'inhibition, l'immaturation, l'émotivité, la tristesse, la timidité, le manque de confiance en soi l'isolement.	Figure de résistance : Comportements perturbateurs, provocateurs, affalement sur le bureau, toujours debout, qui chante, qui parle à voix haute, qui se balance sur sa chaise, qui fait des crises, qui tape sur son voisin, élève instable, agressif, hyperactif.
Élève sans potentialités : limité, déficient, pas doué	Élève qui présente des potentialité : intelligents

En majorité, les enseignants interrogés considèrent les attitudes et comportement comme origine de la difficulté donc intrinsèque à l'élève (sa famille, sa situation sociale).

De cette recherche, trois conclusions : Monfroy (2002)

- « La difficulté professionnelle de l'enseignant est donc au centre du vécu de la difficulté scolaire de l'élève. C'est à partir de là, nous l'avons vu, que se construit le discours des enseignants qui se nourrit de la description et de l'interprétation des comportements des élèves. »
- « On peut faire l'hypothèse que les enseignants, en raison de leur trajectoire biographique et professionnelle et de leur rapport au métier, ont des seuils de tolérance différents face à ces comportements. »
- « Cette difficulté professionnelle, marquée subjectivement par un fort sentiment d'impuissance, n'est pas sans conséquence sur le devenir scolaire des élèves, étant donné les pratiques qui peuvent en découler : déresponsabilisation, signalement au RASED, demande d'orientation en CLIS ».

Les deux premiers points seront repris dans le chapitre suivant, car les représentations que les enseignants se forgent sur l'élève « idéal » constituent un axe de la réflexion de ma phase exploratoire.

2. Qui est-il dans la classe ?

Nous constatons au fil de ce petit voyage dans notre histoire, que le vocabulaire associé pour décrire l'élève bon ou mauvais, cancre ou arriéré, en échec ou pas, difficile ou perturbateur n'est pas anodin : il dépend des pôles de recherche qui l'analyse et donne les directions de sa prise en charge et de sa place au sein de l'École. Pour l'enseignant plus proche de moi c'est avant tout un prénom : « Kevin » qui se ferme comme une huitre et refuse tout travail, « Ludovic » qui crie, insulte, frappe tout ce qui s'approche à moins de 1 mètre de lui, « Jonathan » qui attend la récréation pour se battre, « Michel »

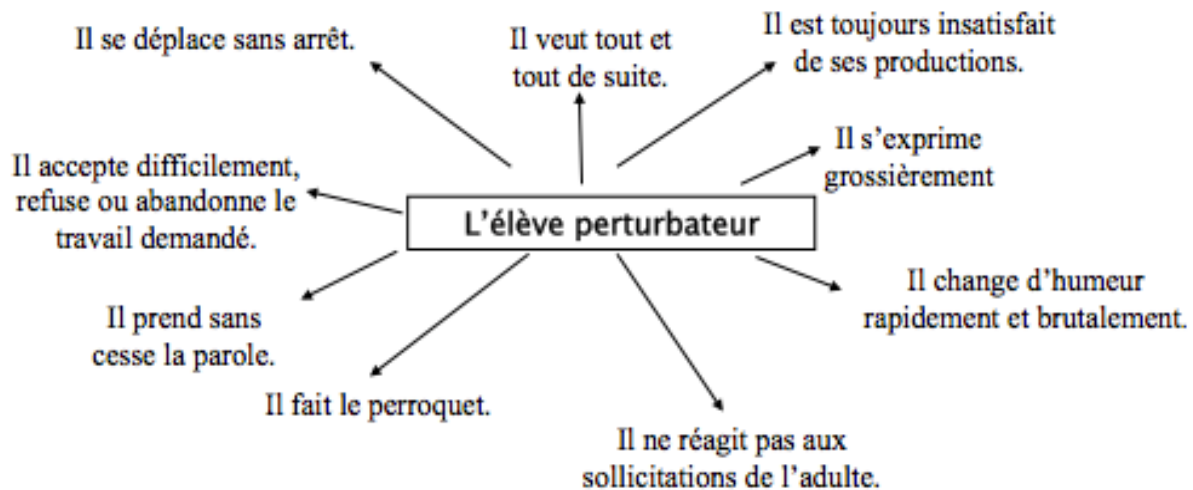
le chapardeur, qui parle tout le temps ne peut rester assis à sa place et s'échappe de l'école dès qu'il peut avec son butin de la journée, « Micheline » préférant se mutiler l'oreille plutôt qu'entrer en classe, « Dimitri » ou « Mélina » présents uniquement les matinées qu'il faut accompagner dans un retour à la collectivité, « Ishan » transformant en arme dangereuse le moindre crayon, stylo, pinceau...

Nous sommes loin du cancre accroché au radiateur du fond de la classe, ce terme de **« perturbateur »** recouvre des réalités très différentes. Thierry Troncin (2010) indique que le curseur se déplace de **« l'enfant au comportement scolaire perturbant à l'enfant inscrit dans les troubles de la conduite et du comportement. »**

L'approche est **complexe**, le « perturbateur » à l'école ne se manifeste pas forcément toute la journée, toute la semaine, avec tous les adultes, dans tous les domaines d'apprentissage, dans toutes les formes de travail proposées, dans tous les lieux. Il peut ne pas se manifester du tout, il peut répondre aux remarques verbales ou pas, peut accepter un règlement ou pas. Il peut être en difficulté d'apprentissage ou pas. Thierry Troncin permet de réfléchir sur le concept de « trouble », la notion de comportement et la notion de conduite. Troncin (conférence 2010)

Concepts de Troubles	Notion de comportement	Notion de conduite
État de dysfonctionnement comportemental, relationnel et psychologique d'un individu en référence aux normes attendues pour son âge. Inscrit dans le champ du déficit par rapport à une norme statistique et comportementale.	L'ensemble des réactions, observables objectivement, d'un organisme (d'un individu en l'occurrence) qui agit en réponse à une stimulation.	Une intentionnalité, un choix délibéré, intégrant les dimensions de volonté, d'intention et de moralité sous-jacentes aux actions.

Ces élèves, par leurs attitudes, leur langage, leur comportement, leurs **symptômes visibles** mettent en difficulté les enseignants, c'est avec le schéma de Troncin



... que je ferai la transition avec le paragraphe suivant

3. Qu'est ce qu' « il » perturbe dans la classe ?

Dans leur article de recherche sur le « vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires (Martin, Morcillo, Blin 2004) les chercheurs ont interrogé les enseignants en vue d'une étude de l'intérieur. S'appuyant sur Prairat, ils définissent les perturbations scolaires comme des atteintes aux deux facettes du « vivre ensemble » :

- la facette régulée de l'ordre scolaire : les lois formalisées dans le règlement interne
- la facette ritualisée de l'ordre scolaire : les conventions propres à l'école (bavardage, envoi de boulettes de papier.)

Ce ne sont pas des délits mais des atteintes à l'ordre scolaire désorganisant les différents éléments de la forme scolaire : la gestion du temps, de l'espace, des contenus, des supports.

Bernadette Baroux (2006) souligne que lorsque les enseignants lors des échanges relatent les difficultés rencontrées avec un élève, « *le vocabulaire employé témoigne de la difficulté vécue dans la classe. La difficulté est d'abord ramenée du côté de l'enfant que l'enseignant situe par rapport à une norme scolaire définie en fonction de l'environnement proche, donc norme locale* ». Claudie Rault (2005) constate dans une étude comparative impliquant plusieurs pays d'Europe que chez les enseignants débutants la représentation de « l'élève idéal » dans sa définition Kantienne est encore bien prégnante.

Dans ces situations de dérégulations scolaires Perrenoud (1996) indique que l'enseignant se trouve dans la situation de « traiter dans l'urgence et décider dans l'incertitude », dans une immense solitude, avec l'émotion plus que la réflexion comme moteur d'action.

4. Qu'est qui le perturbe dans la classe ?

Thierry Troncin (2010) définit dans son document, 4 sources de perturbations

Source 1 : Les enjeux de l'École et de la classe : les interactions

- Un lieu de rencontre et d'intérêt différents (élève ou enseignant)
- Les élèves n'ont pas toujours choisi d'être là.
- Les enseignants n'ont peut-être pas choisi cette école et/ou ce niveau d'enseignement.
- Élèves et enseignants sont réunis par l'apprentissage.

Source 2 : La classe est un lieu anxiogène : la forme scolaire

- Un espace clos pour des raisons de sécurité
- Un espace très dense (nombre d'individus par mètre carré)
- Un espace rigide : prédisposition des tables, du tableau, de l'estrade...
- Un espace « transparent » : tout doit être vu en son sein
- Un espace de parole régulée : l'enseignant y parle beaucoup alors même que les élèves désireraient (parfois, souvent) travailler dans le silence

Source 3 : Un déficit de sens des activités proposées : l'explicitation des tâches scolaires/la motivation/ l'engagement

- L'élève ne sait pas pourquoi il doit faire ce qui est proposé.
- L'élève ne sait pas quoi faire.
- L'élève ne sait pas comment faire.
- L'élève n'a rien à faire.
- L'élève est persuadé qu'il n'a pas les capacités de réussir.
- L'élève est persuadé de toujours réussir sans effort.
- L'élève n'est pas intéressé car l'activité n'est pas signifiante pour lui :
- La situation d'apprentissage est cognitivement hors de portée.
- La situation d'apprentissage n'est pas cognitivement mobilisatrice.

Source 4 : Le temps scolaire est contraint et contraignant

- Il ne tient pas compte des rythmes biologiques des enfants.
- Il est fractionné et agencé par l'institution : pas de temps mort, ordre préétabli, ponctualité exigée...
- Il intègre de la répétition (journée, semaine, trimestre, année).
- Il véhicule une sensation d'étouffement et de stress chez certains enfants.

Nous pouvons compléter par une cinquième à la lecture des recherches d'Élisabeth Bauthier et Jean Yves Rochex :

Source 5 : Le discours scolaire

Un accroissement de la difficulté scolaire provoquée par le discours pédagogique. Élisabeth Bauthier parle de littéracie (entendue ici comme une acquisition des formes écrites **et** un rapport à la langue et à son écriture ayant des conséquences sociales), entendue supposée par le fonctionnement de l'école qui éloigne certains élèves qui ne peuvent s'inscrire de part leur familiarité.

Les malentendus portant sur les postures et activités intellectuelles requises pour l'appropriation des savoirs qui leurrent certains élèves sur la nature du travail intellectuel, et sur le rapport au savoir. Bauthier/Rochex, (1997).

Conclusion pour ce paragraphe :

Pour la suite de notre réflexion, tenant compte des différents acteurs concernés (enseignants, formateurs, cadre de l'éducation nationale, chercheurs), nous considérerons qu'un élève « perturbateur » :

- Provoque des perturbations de l'ordre scolaire, désorganisant la forme scolaire par une attitude et un comportement inadaptés à la classe, jugés hors « norme » scolaire par l'enseignant (la norme scolaire étant un concept variable et subjectif, voire local).
- Peut s'inscrire, dans une approche complexe, dans une réalité allant du comportement perturbateur jusqu'au trouble de la conduite et du comportement.
- Montre des besoins particuliers visibles mettant l'enseignant et en particulier l'enseignant novice en difficulté voire en souffrance.

Les enseignants et les formateurs devront les prendre en compte pour trouver la meilleure réponse professionnelle aux perturbations constatées à construire. En résumé, et pour mise en mémoire, ces besoins peuvent s'inscrire dans différents champs de la pratique enseignante, comme défini par Troncin (2010) et Bauthier/Rochex (1997) :

1. Les enjeux de l'école et de la classe : LA RÉGULATION
2. La classe, l'espace, l'organisation : LA FORME SCOLAIRE
3. Le sens des activités, des apprentissages : L'EXPLICITATION DES TÂCHES SCOLAIRES/LA MOTIVATION/L'ENGAGEMENT
4. Le temps et le rythme scolaire : LA DIFFÉRENCIATION
5. La pédagogie : LE DISCOURS SCOLAIRE

La question à se poser en temps que formateur ou « maître formateur », est celle des savoirs et des savoirs faire à se construire puis transmettre aux jeunes professionnels : **comprendre cet élève, son comportement, mieux situer le curseur entre le comportement difficile et le trouble, prendre en compte dans les actes pédagogiques les besoins visibles, appréhender les besoins cachés de ces élèves.**

Chapitre II : CONNAISSANCES INDISPENSABLES POUR GÉRER LES ÉLÈVES PERTURBATEURS

Ce chapitre à l'image du précédent débutera par un questionnement historique concernant la réponse professionnelle proposée au fil des politiques éducatives pour la prise en charge des ces élèves. Il se terminera par la mise en évidence de connaissances et de savoirs explorant les résultats de la recherche, de réponses devant apportées considérant les différentes sources de besoins particuliers mises en évidence à la fin du chapitre I, inscrits dans le contexte idéologique de l'école de 2018.

1. La prise en charge des élèves perturbateurs au cours de l'histoire : de l'instituteur à l'enseignant « inclusif ».

Depuis Condorcet (1792), l'École Républicaine poursuit une mission normalisatrice. Il s'agit de faire acquérir à toute la population des outils communs comme la langue française ou le système métrique. En 1881-1882, Jules Ferry met en lumière l'universalité de l'école. Mais cette école universelle de Jules Ferry, nous l'avons souligné dans le chapitre I, s'est toujours heurtée à un obstacle :

« *Tous les petits écoliers de France n'ont pas la capacité intellectuelle ou comportementale de répondre à cette ambition.* » (Wahl, 2016).

Les psychologues du début du siècle, nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, avaient chacun dans leur domaine, responsabilisée l'École dans l'échec des élèves en difficulté. La prise en charge de la difficulté scolaire est de fait différente selon l'époque, idéologiquement liée au vocabulaire associé (voir paragraphe 2), héritière de plusieurs siècles d'histoire d'exclusion puis d'intégration, d'adaptation jusqu'à l'inclusion. Les racines de cette prise en charge tirent leurs origines des différentes approches au cours des siècles, (économiques et sociales, médicales, philosophiques et pédagogiques) et expliquent la complexité du système actuel. Reprenons avec le vocabulaire associé aux élèves :

L'élève idéal	Ce terme est utilisé pour orienter le « non idéal » dans les maisons de corrections voire les prisons au XIXème siècle, les écartant de l'école pour les confier à la justice.
Le cancre	Au début du XIXème siècle, la problématique posée est celle de l'éducabilité. Les enfants dits « arriérés » sont étudiés entre autres par le docteur Magloire

	<p>Bourneville qui propose déjà la création « d’asile école » et de « classe spécialisées » dans les écoles. Certains y voient les <u>prémises d’une intégration scolaire</u> alors que d’autres affirment que le souci était surtout de désencombrer l’asile. Le test de Binet servira à départager les « éducatibles » pour les confier à l’école et les « non éducatibles » qui resteront à l’hôpital, c’est la création des classe de perfectionnement avec la loi de 1909 pour les enfants « arriérés » avec la création d’un corps d’instituteurs spécialisés. Ce début de <u>siècle divise le travail et les prises en charges</u> entre justice, la médecine aliéniste, les classes spéciales et œuvres privées (voir chapitre I paragraphe 1.2), mais Binet va également proposer des méthodes d’apprentissage et de discipline basées sur des observations de classes : <i>« Il veut que ce que l’on propose aux enfants soit adapté à ce qu’ils peuvent faire, c’est une pédagogie différenciée mais qui repose sur une connaissance psychologique de l’élève à l’intérieur de la classe, qui ne repose pas sur un test qui serait fait à l’extérieur de la classe, mais qui serait fait par l’instituteur. Son idée est extrêmement contemporaine puisque le terme de psychopédagogie va arriver dans les écoles normales en 1970 auprès des instituteurs, non pas que l’instituteur soit l’auxiliaire du psychologue, mais que l’instituteur devienne un psychologue de sa propre pédagogie, c’est-à-dire qu’il réfléchisse à l’intérieur de la classe sur « qu’est-ce que je dois faire comme test pour adapter les exercices que je propose pour un meilleur apprentissage ? »</i> (Andrieu, Gutierrez : http://alfredbinet.univ-lorraine.fr/#pedagogie_et_psychologie)</p>
L’élève en échec :	<p>Les élèves sont mis en échec par le système éducatif. Il faut donc plus de prise de compte, de prévention, de dépistage : 1970 et la circulaire du 9.02.1970 pour que l’Éducation Nationale reprenne les premières expériences de collaboration entre professionnels des publics en difficulté en créant des G.A.P.P. : Groupes d’Aide Psychopédagogique. La Loi de 1975 (Simone Weil) donne obligation d’éducation en milieu ordinaire ou spécialisé, selon les capacités de l’élève de suivre ou pas en milieu scolaire ordinaire : <u>intégration</u></p>
L’élève difficile	<p>L’individu est mis en difficulté par la société, il a besoin d’une aide sociale. C’est l’abandon du terme « inadapté » au profit de « difficulté » : (travaux de Bourdieu et Passeron). C’est <u>l’adaptation et l’intégration scolaire</u> (AIS). La loi d’orientation de 1989 placera l’élève au centre du système éducatif, création des RASED (1990) qui remplace les GAPP et des CLIS (1991).</p>

L'élève perturbateur	<p>L'école inclusive : « L'éducation pour tous les enfants quel que soit leur handicap est un droit fondamental. » Les textes récents donnent priorité à la <u>scolarisation en classe ordinaire</u> avec la loi de 2005 et organisent l'Adaptation (pour les enfants en difficultés) et la Scolarisation (pour les enfants Handicapés) : l'ASH.</p> <p>L'enjeu fondamental est de construire au sein d'une société repensée inclusive, les conditions institutionnelles, socioculturelles et professionnelles qui permettent <u>une inclusion</u> effective, évolutive et durable : « Chacun a le droit inaliénable d'y prendre part, toute sa part ». Gardou, (2014). Idée validée par la dernière loi dite de Refondation de l'école dont le titre est : l'école est inclusive.</p>
----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Voici un tableau résumant tout en expliquant que l'évolution des types de réponses pour une prise en charge de la difficulté scolaire, dépend des concepts clés que les chercheurs développent.

Les différents modèles explicatifs de l'échec scol.
(extrait d'un document remis par Dominique Millet, PIUFM)

L'enfant est...	Auteurs de réf.	Date d'app.	Concepts-Clés	Réponses
Paresseux	Alain	1932	Volonté	Leçon de morale
Retardé, handic.	Binet / Zazzo	1909	Débilité, trouble instrumental	Classe spéciale (Perf.)
Inhibé, bloqué	Mauco / Diatkine	1950	Symptôme (psycho.)	RASED / CMPP
Déterminé à échouer	Bourdieu et Passeron	1965	Milieu socio-culturel défavorisé	Compensation (ZEP)
Soumis à 1 péda. inadaptée	Inizan / de Peretti / La Garanderie	1970	Profil péda., style cognitif	Péda. différenciée
Soumis à 1 effet de système	Mingat / Dubat	1985	Effet-Maitre / Effet- Etablissement	Projet d'établissement
Désinvesti / l'école et la crise	Boudon	1990	Rentabilité / Investissement perso.	Motivation ? Apprentissage prof. ?
Dans 1 rapport au savoir négatif	Charlot / Rochex	1993	Rapport au savoir	... à modifier

Nous pourrions compléter le travail de Dominique Millet des années 90, avec l'ajout des derniers domaines de recherches et débiter une réflexion par rapport à l'acte pédagogique à construire dans le cadre **d'une école « inclusive »** renforcée par les lois de 2005 et de 2013.

Le concept d'inclusion invite à la modulation, la flexibilité d'une structure « pour offrir, au sein d'un ensemble commun, un chez soi pour tous ». Appliqué aux personnes c'est l'engagement d'un principe d'accueil des différences quelles qu'elles soient en milieu scolaire ordinaire (Gardou, 2014). Appliqué plus précisément aux enseignants c'est d'être capables de permettre à tous les élèves de maîtriser les compétences au programme, c'est le « No child left behind », issu du débat américain de 1983 (Lessard, 2006) La formation doit donc aider l'enseignant à passer de spécialiste des contenus à spécialiste des apprentissages et apporter les connaissances les plus efficaces en fonction de la situation pédagogique. (Goigoux, 2016).

2. Quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être à transmettre, construire et conscientiser chez les jeunes enseignants ?

Goigoux dans sa conférence de 2016 à l'IFÉ cerne les problématiques soulevées dans ce contexte d'inclusion : « Quel est l'état de l'art des connaissances disponibles dans la profession ? Comment ne pas en rester seulement au plus près des préoccupations des formés, et les emmener à l'essentiel, au bénéfice des élèves qui ont le plus besoin de l'École pour apprendre ? Quels sont les savoirs et savoir-faire qu'il faut transmettre aux jeunes enseignants ? **Une des missions du formateur est de rendre explicite ces compétences professionnelles pour que les personnels en formation identifient les conditions à réunir pour que « ça marche ».** (Goigoux, 2016).

Il définit :

- ❖ **Trois univers de recherches** pour la réflexion du formateur, hiérarchisés verticalement du plus éloigné au plus proche, selon lui de l'acte pédagogique :
 - les neurosciences : neurosciences cognitives, neurobiologie.
 - les sciences du comportement : psychologie cognitive, psychologie du développement, psychologie sociale expérimentale, sociologie.
 - les sciences de l'intervention : sciences de l'éducation, didactique, pédagogie.

Le défi pédagogique de l'enseignant novice est **complexe** :

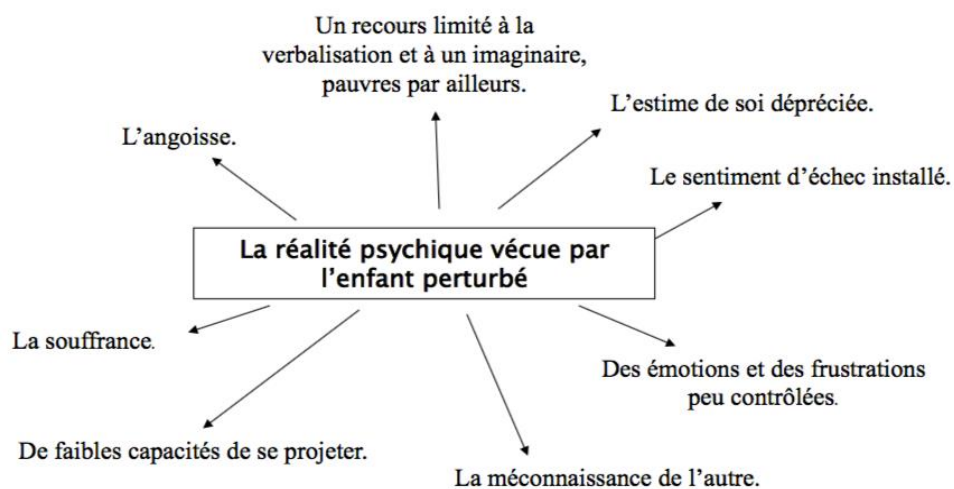
- Mettre en œuvre une pratique d'enseignement
- Prendre en charge cet élève qui apporte crispation, colère, ressentit.
- Ne pas pénaliser les autres élèves de la classe.
- Accepter cette complexité, ne pas aller trop vite dans les actions engagées.

Il s'agit pour lui :

- De chercher à améliorer le mieux être scolaire de l'élève.
- De rester dans son champ professionnel par l'amélioration des situations d'enseignements en les rendant moins anxiogènes.
- D'engager un travail sur soi car plus on semble désespéré plus l'élève sera désespérant. Troncin, (2010)

Car ces élèves questionnent nos postures professionnelles, ce sont de grands révélateurs de nous, complète Thierry Troncin (2010). Et, au-delà des symptômes visibles, il faut mieux le comprendre

pour apporter une réponse professionnelle efficace. Voici une représentation de ce que Thierry Troncin propose d'explorer pour aller au de là des symptômes visibles en classe :



Pour les enseignants débutants des problématiques supplémentaires doivent être prises en compte. Ils entrent dans une période spécifique de leur carrière, le passage d'enseignés à enseignants : un individu « entre deux identités » Perrenoud (1996). Beaucoup de recherches se sont intéressées à ce moment de transition, Corinne Ambroise (2015) a effectué pour sa thèse un travail précis sur l'étude de ce moment particulier. Ses travaux ont mis en évidence plusieurs points importants, mis en relation avec les recherches associées qu'il convient de citer.

- L'entrée dans le métier est une transition importante, étape essentielle de la trajectoire professionnelle et ayant une incidence sur la carrière professionnelle à venir. Perez-Roux (2011).
- Les cinq à sept premières années ont une forte influence sur l'évolution professionnelle et indiquent que la manière dont le débutant va vivre ses premières expériences déterminerait son futur profil pédagogique : Huberman (1989).
- Les expériences négatives par le biais des sentiments de malaise ou de découragement réapparaîtront dans le futur : Gold (1995).
- Les premières années d'enseignement constituent une période ayant une influence cruciale sur le niveau d'efficacité qui peut être atteint par la suite mais aussi sur les attitudes futures : Bush (1983).
- Les premières années d'entrée dans la carrière sont un élément important pour le développement du sentiment de compétence des enseignants et pour leur maintien dans la profession. Parmi les nombreuses recherche : Martineau et Al (2006).
- L'entrée dans la profession constitue une étape essentielle dans la carrière des enseignants, avec des enjeux à la fois individuels et systémiques, sur le plan individuel et professionnel: De Stercke et Al., (2010).

Corinne Ambroise rapporte le grand nombre d'études qui définissent les contours et caractéristiques des premières années dans le métier. Selon les chercheurs la durée estimée du noviciat peut varier de 1 à 7 ans, la position par rapport à la formation initiale, les différentes phases par lesquelles passent les enseignants. Parmi toutes ses recherches, elle indique un consensus des recherches autour du vécu des jeunes enseignants : « À l'euphorie et l'engagement suivent le désenchantement et la survie au jour le jour puis vient la reconstruction en s'appuyant sur les expériences passées bonnes et mauvaises qui permettent d'élaborer des schémas d'actions. Même si ces étapes ne sont pas forcément les mêmes pour chaque enseignant, si elles ne se succèdent pas forcément de manière linéaire mais empruntent des allers retours et sautent parfois des étapes, ces modélisations donnent une bonne vision du vécu des premières années dans la profession. » Ambroise (2016)

Elle rapporte, grâce aux travaux de Ria, Sève, Durand et Bertone (2004) que la confrontation avec le réel peut être violente, relevant de trois aspects : indéterminé, contradictoire et exploratoire. Voici une synthèse explicative des résultats qu'elle évoque :

Indéterminé	Anxieux face aux situations, inquiets face aux élèves, de plus pour Ria, les émotions vécues antérieurement pénétreraient dans l'expérience présente . Ria (2004)
Contradictoire	Traversés par des émotions concurrentielles (agréable/désagréable, intention/action), et de nombreux dilemmes porteurs de conflits intrapsychiques. Goigoux (2012), en particulier face à des comportements perturbateurs provoquant un tiraillement entre « logique de socialisation » et « logique d'apprentissages » .
Exploratoire	Apprenant autant que leurs élèves et les apprentissages que sur eux même, la place des émotions au cours des premières années est très importante . Ria (2004)

Le travail de Corinne Ambroise permet de prendre la mesure des enjeux de la confrontation de deux mondes :

- **Le noviciat et la construction du développement professionnel des professeurs débutants.**
- **Les difficultés spécifiques de l'enfant au comportement perturbateur.**

Nous ajouterons aux sources définies précédemment comme éléments en prendre en compte dans le cas d'élèves perturbateurs : la réalité psychique, le développement émotionnel affectif de l'élève perturbé ainsi que la prise en compte du noviciat et du développement professionnel de l'enseignant débutant :

1. Les enjeux de l'école et de la classe : LES INTERACTIONS	5. La pédagogie : LE DISCOURS SCOLAIRE
2. La classe, l'espace, l'organisation : LA FORME SCOLAIRE	6. La réalité psychique vécue par l'élève perturbé : LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL AFFECTIF DE L'ENFANT PERTURBÉ
3. Le sens des activités, des apprentissages : L'EXPLICITATION DES TÂCHES SCOLAIRES/LA MOTIVATION/L'ENGAGEMENT	7 La formation : LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT DÉBUTANT
4. Le temps et le rythme scolaire : LA DIFFÉRENCIATION	

Garder en mémoire les champs soulevés ci-dessus, les mettre au regard des différents domaines de recherches permet la mise en évidence des éléments issus de recherches et constitutifs de ressources de formation pour le maître formateur. Ces contenus seront susceptibles d'être actionnés pour aider, accompagner au mieux les enseignants débutant dans leur analyse de pratiques et leur l'efficacité dans la gestion d'élèves perturbateurs scolaires ou à besoins particuliers.

Nous classerons ces contenus en fonction de leur cible de recherche :

- ❖ **L'élève : le connaître, le reconnaître, prendre en compte ses processus d'apprentissages et améliorer son bien être scolaire.**
- ❖ **Le maitre et en particulier le maître débutant : pour améliorer les situations d'enseignements, la gestion de classe et son efficacité professionnelle.**
- ❖ **La formation et plus particulièrement l'accompagnement du maître débutant : pour améliorer les qualités de la relation pédagogique, cerner les enjeux émotionnels et les anticiper en connaissance de la construction professionnelle, et du développement professionnel de l'enseignant novice.**

Après avoir exploré les contenus disponibles issus des recherches récentes centrées sur les deux premiers points cités ci-dessus, les avoir développés plus en détail dans un memento (annexe 1) personnel non exhaustif trace du gain en compétence de part la recherche réflexive effectuée pour ce mémoire, et à actualiser continuellement. Nous les synthétiserons ci-dessous puis développerons plus particulièrement pour notre mémoire le dernier point (la formation l'accompagnement du maître débutant (particulièrement dans le cadre de la relation tutorale avec le maître formateur)), dans un troisième chapitre.

2.1 L'approche centrée la connaissance et la compréhension des besoins spécifiques de l'élève perturbateur :

✚ Les neurosciences :

« Les enseignants doivent devenir des experts de la dynamique cérébrale de leurs élèves. Personne ne devrait connaître mieux qu'eux les lois de la pensée en développement, les principes de l'attention et de la mémoire. » (Dehaene).

Les neurosciences qui ont pour objet de recherches, le cerveau et les processus cognitifs qui lui sont attachés s'invitent de plus en plus dans les salles de classe au carrefour des recherches sur le cerveau et des sciences de l'éducation. Les questions posées sont :

Que peut-on attendre des apports des neurosciences cognitives dans les pratiques pédagogiques?

Quelles sont les connaissances utiles pour les apprentissages ?

Comment peut-on traduire ces connaissances dans la classe ?

L'objectif étant pour les applications en classe de rendre l'apprentissage plus efficace à moyen et long terme, attractif et motivant pour tous les élèves, et moins discriminant. C'est une science jeune, les neuromythes (connaissances fausses sur le cerveau) sont encore bien présents, le passage du « labo » à l'école et aux applications en classe n'est pas encore consensuel, et la diversité interindividuelle et grande et la loi générale difficile à postuler. www.sciences-cognitives.fr, (2016).

Il convient toutefois d'explorer des champs mis en évidence de plus en plus lors des conférences ou formations professionnelles. Marsollier IGN (2017) et en particulier, deux champs d'études neuroscientifiques développés en classe et un champ d'investigation actuel :

- **Certaines données sur les mémoires sont suffisamment fiables pour engager des pistes pédagogiques** : qui ont permis entre autre de générer des applications scolaires précises s'appuyant sur la mémorisation active :

La mémorisation active consiste à faire l'effort de répondre à une interrogation pour rappeler une information. Les observations montrent que cet exercice contribue fortement à la performance de la rétention. Les modalités de mémorisation active sont nombreuses. Par exemple :

Les **fiches de mémorisation** (surtout à ne pas confondre avec les célèbres fiches de révision, qui se contentent d'extraire l'essentiel, sans fournir la technique de mémorisation active)

Les **séquences de mémorisation en classe**

Les **interrogations par deux**, chaque élève posant des questions à son camarade

Les **logiciels de mémorisation** (<http://sciences-cognitives.fr/memorisation-active-efficace-tant-deleves-professeurs-lignorent/>)

- **Les troubles de l'apprentissage** : notamment sur les principaux troubles « DYS » (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie).
- **Les environnements d'apprentissages**, par le biais des découvertes sur le rôle des émotions sur le fonctionnement du cerveau : bien être à l'école, bienveillance, empathie, climat scolaire, prise en compte de l'apprenant, éducation positive. Gueguen (2015). De nombreux sites et applications via les réseaux sociaux proposent des outils, des documents, des connaissances dans ce domaine. (<http://ecolepositive.fr/>).
- Un nouveau champ d'investigation pour les neurosciences cognitives est l'enseignement, vers une « neuro-«éducation ». Gaussel/Reverdy (2013) rapportent les recherches en cours Rodriguez centrées sur les enseignants, j'y reviendrai brièvement dans le paragraphe suivant consacré aux champs de recherches ciblant le « maître ».

✚ les sciences du comportement :

- La psychologie cognitive

Il s'agit dans ce domaine de recherche de reconstituer et décrire les processus internes provoquant des conduites observées, et, à partir de ces conduites de construire un modèle de déterminations internes. L'approche cognitiviste de l'apprentissage est avant tout étude de processus de traitement de l'information. (Tardif 1992). Plus récemment, André Tricot rapporte le travail de recherche effectué sur les formes de soutien proposées aux élèves en difficulté, Tricot (captation IFÉ 2015) :

- Les processus d'apprentissages : Le processus d'engagement (ou processus motivationnels), le processus attentionnel, le processus qui concerne la réalisation de la tâche (processus métacognitifs), le processus qui concerne la famille des processus d'apprentissages eux mêmes (processus cognitifs).
- Les tâches et le niveau d'engagement de l'élève dans la tâche.
- Une hypothèse de la psychologie cognitive : Les compétences professionnelles des enseignants correspondraient, en partie, à des connaissances primaires (acquises naturellement et facilement au cours de notre évolution).

➤ Une approche systémique :

Le modèle systémique est né des recherches de chercheurs de différentes disciplines (Bateson, anthropologue, Von Bertalanffy, biologie, Watzlawick, philosophie/psychanalyse) engagées en 1950 à Palo Alto (États Unis). Le concept se développe autour du paradoxe et de la double contrainte, considérant la « maladie mentale » non pas comme une pathologie mais comme une réponse adaptée à un système interactionnel pathologique. Cette approche propose en milieu scolaire une nouvelle conception des difficultés scolaires : quitter « l'enfant problème » pour s'intéresser à la « situation problématique ». Zermatten, (2017) dans son mémoire de psychologie propose une lecture de la problématique avec des enseignants amenant à une « recherche qualitative de la compréhension des difficultés » qui peut toutefois donner des pistes de réflexion aux formateurs n'ayant pas de formation systémique. Dans cette approche la souffrance de l'enseignant apparaît comme essentielle à prendre en compte, citant :

- Fivaz et Kaufman (1982) « *l'enseignant face à la difficulté peut perdre sa fonction encadrante par rapport à un élève ou un groupe d'élèves. La notion **d'encadrement** est proposée pour rendre le système autonome, notamment, le système "élèves" par rapport à l'enseignant.* »
- Curonici et McCulloch, (2004) « *L'enseignant se retrouve donc en difficulté **quand il quitte de façon répétée et fréquente, sa fonction encadrante pour se "suradapter"** à l'élève en l'accompagnant dans sa problématique. Il s'agit là d'un problème récurrent dans les difficultés scolaires. Trop s'adapter crée une codépendance qui décourage l'autonomisation réciproque enseignant-élèves. Cette sur-adaptation chronique de l'enseignant à ses élèves, suivie souvent dans le temps par une rigidification de sa position encadrante est une des sources principales de l'épuisement professionnel si répandu dans le corps enseignant.* »

Il s'agit de réfléchir avec l'enseignant, cerner le problème dans la classe « ici et maintenant » et non pas ailleurs ne pas confondre le lieu du problème et ses causes :

Quel est le problème ? exprimer En quoi est-ce un problème ? Pour qui est-ce un problème ? Quelles ont été les tentatives de solutions ? repérer les tentatives récurrentes de solutions infructueuses Quels sont les moments d'exception ? là où le problème ne s'est pas présenté Thème général du message envoyé ? le problème est la solution

Zermatten, (2017)

2.2 L'approche par la connaissance pédagogique et didactique du maître :

✚ La neuro-pédagogie ou le *teaching brain* :

Champ de recherche actuel centré sur l'enseignant mais d'un point de vue biologique, cherchant à caractériser la capacité du cerveau humain à enseigner, donc nécessitant une expertise en neurosciences et en pédagogie. Deux chercheurs, Battro (2010) et Rodriguez (2012) posent pour hypothèse que l'enseignement est une capacité cognitive naturelle développée très tôt puisque qu'observable chez les enfants. Dans son dossier de veille de l'IFÉ, Reverdy rapporte que Rodriguez considère l'enseignement comme un système dynamique complexe (« *processus dynamique d'engagement de l'enseignant en vue de développer l'apprentissage* »). Rodriguez propose un modèle de cerveau enseignant « *calqué sur le fonctionnement du système nerveux et présentant trois grandes fonctions : la perception de l'apprenant dans son contexte, le traitement de l'information (ou processing) centré sur l'apprenant ou sur l'enseignant lui-même et la réponse de l'enseignant* (Rodriguez, 2013). *Les interactions entre enseignant et apprenant sont multiples et fondamentales dans ce modèle puisque des rétroactions sont faites par l'enseignant.* » Reverdy (2013). Dans la préface du livre de Bourassa, Menot-Martin, Phillion, « neurosciences et éducation » 2017, Mireille Cifali rappelle que « *ce n'est pas le cerveau qui pense mais la personne, la personne avec son histoire, son corps, avec ses affects, ses désirs* ». Nous sommes donc dans un domaine de recherche porteur d'hypothèses, et de propositions sur lesquelles s'appuyer pour comprendre et agir ensuite en terme d'apprentissage.

✚ Les sciences de l'intervention :

Des outils pédagogiques professionnels :

Pour ce paragraphe, quelques outils professionnels construits par des équipes d'inspections académiques qui sont proposés en formation continue ont été analysés.

- La plupart prennent la forme de guides à usage professionnel construits à partir de la synthèse de différents pôles de recherche : psychologie clinique, psychiatrie, psychologie du développement, expliquant les dénominations utilisées (troubles du comportement, de l'attention, hyperactivité).
- Ils proposent des grilles d'observation de comportement permettant aux enseignants de distinguer ce qui va relever de la perturbation volontaire, intentionnelle, avec intention et revendication personnelle, de l'expression de troubles psychologiques ou d'une réelle souffrance intérieure :
- Ils proposent des protocoles de prises en charge au sein des équipes éducatives, et une clarification sur les rôles de chacun, éclairent sur les partenariats éducatifs possibles au croisement des

mondes de l'école, du secteur médico-social et des familles. Envisager le travail collaboratif (Sous la direction de J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, M. Tardif. Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes, De Boeck (2007).

- Ils indiquent des conseils pour la pratique de classe en proposant des outils d'aide pour analyser les actes déviants et différencier les comportements selon leurs effets et leur étendue. Troncin (2010) et proposent quelques éléments clefs pour agir efficacement sur le climat de classe et les apprentissages tout en cadrant le champ de compétence de l'enseignant qui doit prendre en compte la nature de la difficulté et non pas l'origine (expertise du soignant).
- Ils permettent de mettre en évidence des **principes professionnels fondamentaux** qu'il conviendrait de développer plus en profondeur dans les outils du formateurs, comme « **l'accessibilité** » (*penser la classe comme pédagogiquement et didactiquement accessible pour tous les élèves*) « **la sécurisation** » (*répondre aux besoins de structuration du temps, de l'espace et des apprentissages*) « **la cohérence** » (*dire ce que l'on fait faire ce que l'on dit*) Caroff, (2016), l'**autorité éducative** ou la **sanction en éducation**, Prairat (2011). Travailler par l'angle des besoins et non pas par l'étiquette jugements face aux comportements, sans projeter d'intention qu'on ne peut connaître de la part de l'élève (Caroff, 2016).

Des courants pédagogiques :

- La pédagogie explicitée :

Plusieurs courants pédagogiques et de recherches indiquent qu'enseigner plus « explicitement » est un levier efficace pour réduire les inégalités scolaires, enseignement efficacement à **tous** les élèves. L'objectif est de lever les malentendus sociocognitifs en ne se contentant pas du dire (l'explication) mais agir sur plusieurs niveaux (les situations par exemple). IFÉ (2016)

- La pédagogie active :

La pédagogie active retient régulièrement l'attention par les alternatives qu'elle propose lorsque le sens de l'école est interrogé.

Christophe Marsollier (IGN) pointe les pédagogies actives comme centrées sur l'intérêt de l'élève (J. Dewey ; R. Steiner, M. Montessori, O. Decroly, J. Korczak, A. Ferrière, C. Freinet, C. Rogers, et F. Oury) : un des trois domaines de recherches (avec la psychologie de la motivation, et les neurosciences affectives et sociales) ayant significativement contribué à soutenir la bienveillance. Marsollier (2017)

- La pédagogie institutionnelle adaptée :

« Ces élèves m'ont ainsi livré une énigme à résoudre: quelles pratiques pédagogiques peuvent contenir leurs débordements, leurs troubles, leurs passages à l'acte et tisser, à partir d'un « prétexte », un texte plus élaboré et en lien avec leur scolarité ? (Sylvie Canat, Face aux troubles du comportement Revue Cliopsy n° 12, 2014, 7-18).

Cette approche permet de réfléchir autrement en s'appuyant sur la notion d' « obstacle » pédagogique, et conduit à une réflexion sur des contenus en formation initiale sur les besoins spécifiques des élèves et en particuliers des élèves ayant des troubles du comportement ou du caractère en inclusion dans les classes en développant chez les enseignants l'écoute et la traduction de la langue particulière des troubles en langue de l'école.

Conclusion pour ce chapitre :

Des savoirs, des savoir- être à transmettre, des savoir-faire à expliciter et conscientiser : **ce qu'il est nécessaire de construire et de mobiliser, ce que les enseignants sont en « devoir de ne pas ignorer »**. (Goigoux, IFÉ, 2016) : différents types de savoirs hétérogènes que l'enseignant débutant doit apprendre à maîtriser

- Les savoirs disciplinaires académiques : savoirs savants.
- Les savoirs disciplinaires scolaires : savoirs à enseigner, objectifs et contenus d'enseignement, prescription officielle etc.
- Les savoirs sur les élèves et leurs apprentissages : caractéristiques sociales, fonctionnement et développement neuronaux, cognitifs ou langagiers des élèves, etc.
- Les savoirs professionnels sur les gestes professionnels, les outils ou les tâches d'enseignement, qu'ils soient spécifiques à un contenu, disciplinaires ou transversaux, Goigoux, Ria, Toczek-Capelle (2009).

Ces connaissances sont disponibles dans **des univers de recherches différents**. L'objectif de notre revue de littérature pour ce chapitre étant de savoir ce que chaque champs de recherche peut apporter et dans quelle situation les mobiliser. Par exemple :

1. Les enjeux de l'école et de la classe : LES INTERACTIONS : sciences du comportement.	5. La pédagogie : LE DISCOURS SCOLAIRE : pédagogie explicité, pédagogie active.
2. La classe, l'espace, l'organisation : LA FORME SCOLAIRE : sciences de l'intervention.	6. La réalité psychique vécue par l'élève perturbé : LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL AFFECTIF DE L'ENFANT PERTURBÉ : pédagogie institutionnelle, approche systémique.
3. Le sens des activités, des apprentissages : L'EXPLICITATION DES TÂCHES SCOLAIRES/LA MOTIVATION/L'ENGAGEMENT : pédagogie explicité, psychologie cognitive, neurosciences.	7 La formation : LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT DÉBUTANT : formation, développement professionnel.
4. Le temps et le rythme scolaire : LA DIFFÉRENCIATION : sciences de l'intervention, sciences du comportement, neurosciences.	

Parmi toutes ces connaissances disponibles il faut aussi savoir se positionner de par les missions qui sont celles relevant de l'enseignant et de la dimension de son action (pédagogique et didactique), enrichir, compléter, modifier, questionner, mettre à jour...

La réalisation d'un memento personnel de formateur poursuit cet objectif. Il permettra de construire un outil pour le maître formateur afin qu'il puisse mobiliser, dans ses missions d'accompagnement, les éléments les plus adaptés. (Annexe 1)

Chapitre III : LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ENSEIGNANT DÉBUTANT.

Comment on s'y prend avec les élèves ? Avec tous les élèves ? Avec cet élève en particulier ? Dans le milieu complexe de la classe d'une école inclusive. C'est là le travail du formateur : apporter du contenu, de l'apprentissage sur les apprentissages et sur les conditions favorables à ceux-ci. Le chapitre précédant a mis en évidence les contenus, le fond, (« *ce que l'on ne doit pas ignorer* », comme le dit Goigoux) dans ce chapitre les questions de la forme de la formation en général seront explorées.

Pour le plan de ce chapitre les questions que Lessard (2000) posait dans son article serviront de fil de réflexion :

- **« Quels dispositifs pour quel métier ? » : définir le travail et la professionnalisation du métier de l'enseignant, définir la place de dispositif réflexifs.**
- **« Comment dans le contexte actuel ce métier évolue t-il ? » : interroger le développement professionnel de l'enseignant, la prise en compte des émotions, son sentiment d'efficacité professionnelle.**
- **« Un métier idéal, ou un métier réel ? » : analyser le travail réel de l'enseignant, le développement des dispositifs utilisant la vidéo formation.**

La dernière partie de ce chapitre ciblera l'accompagnement de l'enseignant débutant et plus particulièrement :

- **Le rôle du maître formateur dans cet accompagnement : le tutorat.**

1. Le travail de l'enseignant

1.1 Définir le travail de l'enseignant :

Cette définition ne s'avère pas finalement si aisée à poser. On se heurte à des définitions porteuses d'enjeux différents. Partons, du plus simple, qui vient de l'évidence primo facto presque comme une lapalissade, c'est que le travail de l'enseignant est d'enseigner ! Oui mais :

- Est-ce que enseigner c'est savoir ? Et quels savoirs (utilitaires, inutiles..) ?
- Est-ce que savoir, c'est savoir transmettre ?
- Si l'on veut faire apprendre : comment se soucie t-on du récepteur ?
- Enseigner est-ce un métier, un emploi, une fonction, une profession ?

Activité, tâche, métier, métier technique, métier de l'humain, profession : la consultation de simples dictionnaires donne des explications concrètes et simples qui peuvent s'illustrer par cet exemple :

Mon métier est d'être bûcheron.

C'est une **profession** (une catégorie de métier) à risques.

Mon travail (activité) est de **couper du bois**. C'est un boulot (=travail langage non soutenu) difficile

<https://www.francaisfacile.com/>

Comment l'appliquer à l'enseignant ?

Mon métier est d'être enseignante.

C'est une **profession** (une catégorie de métier) complexe. (?)

Mon travail (activité) est de **faire apprendre**. C'est un boulot (=travail langage non soutenu) difficile (?)

<https://www.francaisfacile.com/>

Voici la définition du travail de l'enseignant par la fiche « métier » que propose l'ONISEP pour présenter le travail de l'enseignant aux jeunes collégiens et lycéens dans le cadre des informations relatives à leur orientation :

Onisep.fr, l'info nationale et régionale sur les métiers et les formations

PROFESSEUR/E DES ÉCOLES

Instruire les enfants et commencer à leur donner des méthodes d'acquisition des connaissances : c'est l'affaire du professeur des écoles. Véritable généraliste de l'enseignement, il prend en charge plusieurs disciplines à la fois, de la maternelle au CM2.

→ **Salaire débutant**
2000€ brut

En quoi consiste ce métier ?

Enseignant exerçant dans les écoles maternelles ou élémentaires, le professeur des écoles travaille auprès d'enfants âgés de 3 à 11 ans. Dans une classe unique et pendant toute la semaine, il leur enseigne le français, les mathématiques, l'histoire-géographie, les sciences, l'instruction civique, la gym, etc. La polyvalence n'est pas ici un vain mot ! Celui que l'on appelle encore parfois « instituteur » sait s'adapter. Pas facile d'apprendre à lire et à écrire à des enfants de nationalités différentes. Pas évident non plus de suivre les progrès de chacun quand la classe compte une trentaine d'élèves. Et encore moins de maintenir l'attention d'enfants durant une longue journée. La qualité du travail du professeur des écoles dépend beaucoup des relations qu'il entretient avec ses élèves et de son sens de la pédagogie.

Après quelques années d'expérience, le professeur des écoles peut devenir enseignant spécialisé, chef d'établissement scolaire, voire psychologue scolaire s'il est titulaire d'une licence de psychologie. Dans tous les cas, les recrutements se font sur concours spécifique.

Les formations et les diplômes

Après le bac

5 ans pour obtenir un master, de préférence dans l'une des matières enseignées en primaire (en particulier lettres et mathématiques, plutôt que psychologie) et se présenter au concours de l'Éducation nationale. On peut passer le CRPE (concours de recrutement de professeur des écoles) après un MI (bac + 4), et commencer à exercer en tant que professeur stagiaire, mais il est nécessaire de valider un M2 pour être recruté définitivement.

→ bac + 5

Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation - premier degré

Emploi

SECTEURS

ENSEIGNEMENT

De la maternelle à l'université, dans l'enseignement public ou privé, sans oublier les organismes de formation, plus de 1 million de personnes enseignent en France. Principal recruteur, l'Éducation nationale a ouvert 30 000 postes d'enseignants aux concours 2016, pour le primaire et le secondaire. De plus, le ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur souhaite recruter 60 000 nouveaux enseignants entre 2014 et 2017. Plus que jamais, les vocations sont les bienvenues.

FONCTION PUBLIQUE

Premier employeur de France avec 5,5 millions d'agents, la fonction publique doit faire face à des départs à la retraite sans précédent. Et même si tous les postes ne sont pas remplacés, elle reste le plus gros pourvoyeur d'emplois. Les recrutements se font à tous les niveaux de qualification et sur un éventail de métiers beaucoup plus important qu'on ne l'imagine.

Mais la définition du métier de l'enseignant se complique vite en fonction des cadres théoriques de son étude :

✚ Pour Cifali (1991) nous sommes dans un (extraits) :

- **métier de l'humain** : qui met en scène nos difficultés à accepter la différence et notre propension à vouloir la réduire au **même**. Nous avons affaire à de **l'autre**, semblable et différent, que nous croyons souvent comprendre.
- **engagé dans l'institutionnel et le social** : Le professionnel de l'enseignement et de l'éducation est porteur de l'institution, (...) ce métier est métier social, parce que le professionnel travaille avec des groupes susceptibles d'être transformés en communautés de vie. Comme pour tout groupe, des règles de vie sont nécessaires au vivre ensemble, nécessaires au terrain de l'enseigner et de l'apprendre. Dans la scène enseignante, il y a du pouvoir en jeu et ce difficile apprentissage de "vivre avec de l'autre"
- **la transmission du savoir** : il s'agit de savoir comment construire les connaissances, comment apprendre et comment transmettre un savoir constitué.
- **un métier complexe** : accepter l'idée de complexité pour ce métier, c'est forcer chacun d'entre nous - chercheur, formateur - à relativiser son approche et à accepter d'être interpellé, dérangé par d'autres approches: accepter d'en être marqué et d'en dévoiler ces marques.
- **un métier que l'on peut qualifier de praxis** : citant l'assertion de Cornélius Castoriadis : "*Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis*".

✚ Pour l'institution, dans un rapport, paru au *Bulletin officiel* du 29 septembre 2011, « Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants du premier et du second degrés outre l'enseignement dans les classes » les auteurs de cette recherche ont dressé dans un tableau synthétique toutes les **composantes professionnelles** des enseignants du premier degré :

Tableau n° 14. Les composantes de l'activité professionnelle des professeurs des écoles

Activités prescrites au bénéfice direct des élèves, inscrites dans les obligations de service.	Enseignement dont aide personnalisée
	Surveillance (entrée des élèves, récréations)
Activités prescrites, inscrites dans les obligations de service et se déroulant hors de la présence des élèves.	Participation aux réunions de concertation : conseils des maîtres de cycle, conseil des maîtres
	Participation aux conseils d'école
	Rencontres avec des parents
	Participation à l'animation pédagogique / formation continue en circonscription
Activités prescrites, dont certaines concernent tous les élèves et d'autres seulement quelques-uns selon leurs besoins particuliers. Temps non identifié dans la réglementation.	Évaluations
	Suivi des acquis des élèves (livrets scolaire et de compétences)
	Élaboration, actualisation et suivi des projets personnalisés (PPRE, PPS, PAI)
Activités facultatives, hors temps scolaire ; bénévolat rémunéré.	Autres activités concourant au suivi du parcours des élèves : instruction des dossiers d'entrée en classe de 6 ^{ème} , d'orientation vers les EGPA ; participation aux concertations inter-degrés (liaison École/Collège)
	Encadrement de l'accompagnement éducatif
Activités non prescrites mais consubstantielles à l'enseignement. Généralisées.	Encadrement de stages de remise à niveau
	Préparation de la classe : aspects conceptuels et matériels ET Corrections
SPÉCIFIQUE - ÉCOLES PRIVÉES	Enseignement complémentaire : catéchèse, culture religieuse

Activités facultatives relevant du choix des enseignants ; réalisation sur le temps scolaire mais avec des débordements possibles ; préparation hors temps scolaire.	Organisation et encadrement de sorties diverses : visites, spectacles, voyages scolaires, classes transplantées
	Organisation et encadrement de rencontres sportives sous l'égide de l'USEP sur temps scolaire
Activités obligatoires pour les PE maîtres formateurs, incluses dans leur service. ET Activités relevant du volontariat, régulières ou (très) occasionnelles pour les autres, dont certaines peuvent donner lieu à rémunération.	Accueil d'étudiants ou/et accompagnement de stagiaires (préparation au métier d'enseignant)
	Interventions en formation continue : exposés, témoignages... (animations pédagogiques)
Activités relevant du volontariat, (très) usuelles ou (très) occasionnelles selon les écoles, concernant tout ou partie de l'équipe pédagogique.	Accueil et encadrement de stagiaires non enseignants
	Gestion des fonds de l'école ; mandataire OCCE
	Recherche de fonds pour financer la réalisation de projets
	Organisation et animation de fêtes d'école, d'expositions de travaux d'élèves, etc.
Activités facultatives, bénévoles, avec bénéfice direct ou indirect pour les élèves.	Participation à la vie associative en circonscription : USEP ; association de circonscription

✚ Pour Watrelot (2012), les questions que l'enseignant d'aujourd'hui doit se poser pour y répondre sont :

« Comment puis-je faire pour créer les conditions d'un réel apprentissage des élèves ? Organiser le cadre qui permet de faire des jeunes des élèves, créer et alimenter la motivation, l'intérêt pour ce qui est enseigné, donner du sens aux savoirs, fixer des objectifs clairs et explicites aux élèves, identifier leurs difficultés et proposer des aides pour les résoudre, évaluer leurs progrès et leurs compétences ? Telles sont les questions que se posent les enseignants aujourd'hui, s'ils veulent être **des professionnels de l'acte d'apprendre.** »

1.2 La professionnalisation de l'enseignant

✚ Pour Perrenoud l'inscription de la formation des enseignants dans une « stratégie de professionnalisation du métier » est une idée forte pouvant signifier une « accentuation de la part de professionnelle de la formation au delà des contenus à enseigner ». Il souligne qu'à la différence des pays anglo-saxons, nous ne faisons pas en France, la différence entre **profession** et **métier**. (Perrenoud, 2012). C'est avec les travaux de Bourdoncle, qu'un éclairage sémantique peut s'avérer être également pertinent pour aborder dans ce chapitre les questions de formation. Agnès Calvet de l'IFE

✚ explique dans son article, que pour Bourdoncle, les différences se situent à deux niveaux : le type de savoirs en jeu et le mode d'acquisition de ces savoirs :

« Métier »

- Travail manuel, technique ou mécanique qui repose sur un ensemble de savoirs incorporés ;
- Habilité qui s'acquiert par l'expérience ou le training (entraînement, répétition, voire routine).

« Profession » :

-Activité qui fait appel à des savoirs savants. En particulier, pour les professions de l'humain (médecine, enseignement...), l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction, nécessaires pour retrouver le général, le principe, derrière le particulier de chaque individu (patient, élève...) ;

-Activité qui se « professe », c'est-à-dire qui s'enseigne par la voie de l'explicitation orale des savoirs et des pratiques, ce qui implique une rationalisation discursive de l'action. Cette rationalisation s'opère par le passage à l'écrit, lequel permet à la fois la capitalisation des savoirs et leur plus large diffusion.

(Agnès Calvet, 2007)

Calvet explique dans son article que les premières universités (XI^e et XII^e siècles Bologne, Montpellier, Salerne) s'organisent autour de la transmission de savoirs « professionnels », et dans les pays anglo-saxons, l'accès à une « profession » s'effectue par le passage à une formation universitaire.

✚ Selon Wittorski, la professionnalisation entraîne la prise en compte de trois dimensions :

- la professionnalisation des activités, voire des métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités,...) ;
- la professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission de savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel ;
- la professionnalisation des organisations, au sens de la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation, Wittorski (2001).

De plus, pour les enseignants, il y a une distinction classiquement reconnue entre :

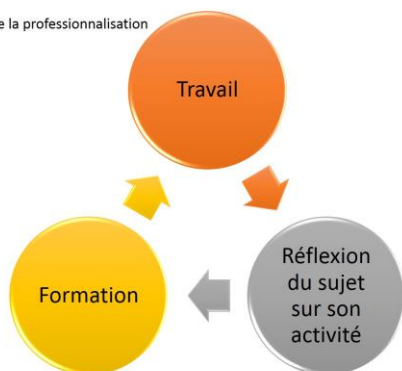
- Les « savoirs à enseigner » (les disciplines)
- Les « savoirs pour enseigner » (pédagogie, didactique, connaissance du système éducatif).

La professionnalisation renvoie à la logique des compétences venues du monde de l'entreprise. Il ne s'agit pas uniquement de posséder des connaissances, il faut aussi faire quelque chose avec : « savoir agir en contexte en mobilisant de façon consciente des ressources, rendre possible l'action et intelligible les situations et les phénomènes » Mukamurera (2014).

C'est donc un référentiel de compétences personnelles qui définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation.

« Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle cumulée et l'apport de la formation continue. » BO 25/07/2013

L'ensemble des compétences reconnues comme caractérisant une profession renvoie à la professionnalité « la **notion de professionnalité** suppose de façon plus ou moins explicite des modèles et des formes d'expertise complexes et composites, encadrées par un système de références, valeurs et normes auxquelles la formation ne peut échapper. » Perez-Roux (2012)



D'après R. Wittorski. La professionnalisation

La professionnalisation s'intéresse donc plus aux « savoir pour enseigner » car ils sont spécifiques aux enseignants, mais derrière ce mot plusieurs assertions comme l'explique Wittorski (2008), il s'agit « d'intégrer dans un même mouvement **l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler** ». « (...) » Cela engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail ».

1.3 La pratique réflexive

Dans ce discours sur la professionnalisation, le concept de « **pratique réflexive** » fait son apparition, porteur d'espoir d'amélioration d'efficacité de la formation des futurs enseignants. C'est ainsi que dans les plans de formation, depuis les années 1990, « l'analyse de pratique » est inscrite : « *la réflexion en tant que composante de la professionnalité ou moyen de construction de cette dernière* ». Dans son article, Vacher souligne que si ce concept de praticien réflexif synthétise cette réalité il regroupe sous ce terme une multitude d'options théoriques et de sens. Il rappelle que Schön différenciait **la réflexion dans l'action et celle sur l'action** : il y a donc une limitation temporelle de l'action professionnelle : « *Nous retiendrons que la distinction opérée entre réflexion sur et dans l'action est nécessaire car elle soulève la question de l'existence potentielle de processus cognitifs différents. Ces processus se fondent néanmoins tous les deux sur la réflexion de l'acteur, qu'elle soit consciente (réflexion sur l'action) ou partiellement/totalement inconsciente (réflexion dans l'action)* » Vacher (2011). Citant les travaux de Piaget dans les années 70, puis ceux de Vermersh des années 90, Vacher souligne la différence à faire entre **réfléchissement** et **réflexion** :

- « *Le réfléchissement constitue un « moment- espace » de prise de conscience d'éléments « pré-réfléchis » inconscients, préalable et nécessaire à l'abstraction réfléchissante.*
- *Cette dernière, qui est donc une seconde étape, est alors une véritable réflexion au sens de rationalisation de la pensée. »*

Le formateur doit tenir compte de cette distinction, dans les dispositifs de formation proposés qui sont souvent vécus par les enseignants novices comme une contradiction entre : « *faire dépasser le stade des échanges irrationnels et donc du réfléchissement et à l’opposé, l’émergence de réflexions rationnelles mais décontextualisées, dans un travail effectué à postériori.* » Plusieurs études citées par Vacher montre l’importance de la méta-analyse qui contribue à situer la pratique réflexive comme une « perspective ouverte » de développement professionnel ne se centrant pas uniquement sur l’action présente.

Processus global	Réflexivité		
Étape-processus	Réfléchissement	Réflexion	Méta-analyse
Objet analysé	Mise en mots par le récit	Réfléchissement	Réflexion

Le travail de Vacher permet d’envisager la réflexivité comme une « *interface entre les savoirs de l’expérience et les savoirs théoriques, elle permet de développer une perspective qui unit de façon fonctionnelle le vécu des stages et les apports théoriques* ». **Le processus d’un « savoir analyser » est complexe et il ne suffit pas de faire participer un enseignant débutant à un dispositif réflexif pour espérer sa professionnalisation**, mais cette approche peut constituer de nouvelles perspectives de réflexion pour le travail du maître formateur conscient des conditions exigeantes nécessaires à un réel travail de qualité.

Quelques points de vigilances à garder en mémoire, dix défis à relever par les formateurs pour Perrenoud :

1. Travailler sur le sens et les finalités de l’école sans faire œuvre de mission.
2. Travailler sur l’identité sans incarner un modèle d’excellence.
3. Travailler sur les dimensions non réfléchies de l’action et sur les routines, sans les disqualifier.
4. Travailler sur la personne de l’enseignant et sa relation à autrui sans devenir thérapeute.
5. Travailler sur les non dits et les contradictions du métier et de l’école sans désenchanter le monde.
6. Partir des pratiques et de l’expérience, sans s’y enfermer, comparer, expliquer, théoriser.
7. Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs.
8. Combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser.
9. Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes.
10. Articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.

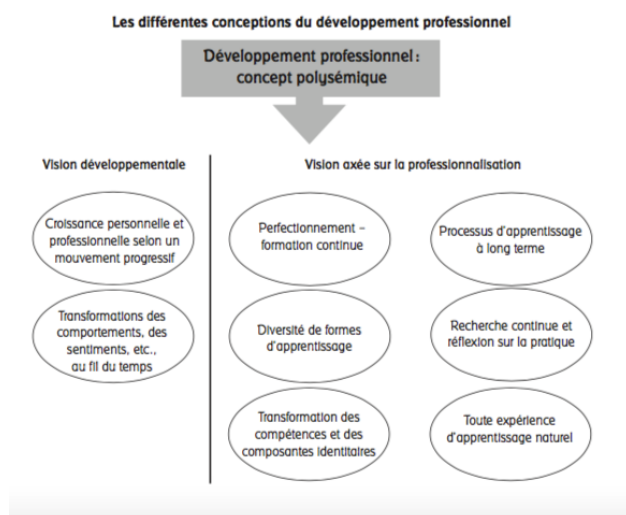
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html

2. Le développement professionnel des enseignants :

2.1 Le concept

Le concept de développement professionnel provient également (comme le concept de compétences) dans le cadre de la gestion et l'organisation des entreprises rattachées à un monde concurrentiel avec des exigences d'efficacité, de performances et de rentabilité : dans l'histoire de notre société en évolution se dégage une nouvelle conception du professionnel, responsable, autonome, flexible et compétent, Wittorski (2008) cité par Ambroise dans sa thèse de 2016. Wittorski distingue la professionnalisation, concept relevant d'une intention sociale, du développement professionnel, concept s'inscrivant dans le domaine de l'individu « acteur ». Le concept de développement professionnel ne fait pas consensus de par la polysémie mélangeant le concept et les moyens pour y arriver : formation continue, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle... et les visions différentes du concept :

Uwamariya, Mukamurera (2005)



Mais ce concept constitue le moteur actuel des systèmes éducatifs efficaces car il porte en lui, l'idée d'une « obligation professionnelle de rechercher de façon constante une plus grande efficacité pédagogique ». Mukamurera (2014)

Dans leur article de synthèse Lefeuvre, Garcia, Namolovan proposent une grille d'analyse du développement professionnel tenant compte des variables conceptuelles :

Grille d'analyse du développement professionnel

- Question n°1 : Les perspectives de recherche

Développementale <i>Structuration de stades successifs, Modèles généraux d'évolution professionnelle.</i>	Professionalisante <i>Etude des Processus d'apprentissage de savoirs professionnels, Favoriser l'efficacité professionnelle.</i>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Question n°2 : Les finalités de recherche

Heuristique <i>Production de connaissances</i>	Pragmatique <i>Transformation des pratiques et des représentations</i>
----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

- Question n°3 : Les théories de référence

Théories centrées sur le sujet et son activité			Théories centrées sur le collectif et son activité		
la psychologie cognitive	la psychologie socio-cognitive	la cognition située	la cognition collective	la sociologie de l'action	la sociologie psychologique
<i>Piaget, Vergnaud, Rabardel, Samurçay, Leplat.</i>	<i>Vygotski, Rubinstein, Léontiev, Talyzina, Doise & Mugny, Perret- Clermont, Bandura, Bruner.</i>	<i>Suchman, Theureau, Grison, Gibson, Lave et Wenger</i>	<i>Lave et Wenger, Lemke, Nonaka & Takeuchi,</i>	<i>Crozier et Friedberg, Friedberg, Bressoux, Boltanski &Thevenot, Tourraine, Dubet.</i>	<i>Lahire, Kauffmann.</i>

- Question n°4 : Les indicateurs

Savoirs professionnels visant l'efficacité au travail		Les composantes identitaires	
Les savoirs construits par le sujet	Les savoirs construits par le collectif de professionnels	Dimension subjective et personnelle	Dimension collective
<i>Les représentations.</i>	<i>Les représentations sociales.</i>	<i>Le système de valeurs.</i>	<i>La culture, les normes professionnelles.</i>
<i>La conceptualisation liée à l'activité.</i>	<i>Les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif.</i>	<i>L'intérêt stratégique, l'enjeu individuel.</i>	<i>Les statuts, les rôles, les fonctions.</i>
<i>Les connaissances associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils.</i>	<i>Le sentiment d'efficacité collective.</i>	<i>La subjectivation ou la logique du sujet.</i>	<i>Les segments professionnels.</i>
<i>Le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi.</i>			<i>Le genre professionnel.</i>
<i>La capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse.</i>			

- Question n°5 : La méthodologie

L'approche de la méthode		Les techniques de recueil des données sur les pratiques professionnelles	
Quantitative	Qualitative	Les déclarations sur les pratiques	L'observation des pratiques
		<i>L'entrevue Les écrits sur la pratique Le questionnaire</i>	<i>Les observations centrées sur les comportements, centrées sur la situation d'activité</i>

La démarche empirique du travail de mémoire s'inscrit :

Dans une perspective professionnalisante.

À finalité pragmatique.

En référence aux théories centrées sur le sujet et son action.

Les savoirs professionnels visant l'efficacité au travail comme indicateurs.

Utilisant des techniques de recueil des données sur les pratiques professionnelles comme méthodologie.

Lefeuvre, Garcia, Namolovan (2009)

2.2 Le développement professionnel de l'enseignant novice

Pour l'enseignant débutant, et pour continuer la réflexion engagée au chapitre II, avec les travaux de thèse d'Ambroise (2016), beaucoup de recherches relevées dans son état de l'art concernent la période spécifique du début de carrière. Les travaux de recherche définissent un processus de construction multidimensionnel, concernant à la fois la construction de compétences professionnelles, d'une identité professionnelle et de l'inscription dans une organisation scolaire.

Les points consensuels mis en évidence par Sophie Briquet-Duhazé (2015), soulèvent l'importance de la connaissance et la prise en compte du développement professionnel (entendue comme « la dynamique de développement que met en œuvre un individu au fil des situations de travail et de formation qu'il rencontre ») dans l'apport de contenus indispensables à traiter dans la formation : (extrait de sa revue de littérature) :

✚ « Les préoccupations du débutant semblent demeurer les mêmes, au fil du temps et au fur et à mesure des prescriptions (Beckers, 2007) :

- d'abord, une centration sur lui-même, la survie de l'enseignant ;
- puis, une centration sur la tâche didactique, la qualité de son enseignement ;
- **enfin, une centration sur l'élève, les apprentissages de celui-ci, sa réussite.**

✚ L'enseignant débutant élabore **des ressources intermédiaires pour faire face aux difficultés rencontrées** : Saujat (2002) y voit une survalorisation des activités permettant l'instauration d'un cadre essentiellement axé sur la gestion de la classe, source principale de leurs difficultés. Le développement professionnel de l'enseignant novice passe par deux stades : le stade de l'idéalisation du métier (où la préparation du contenu des leçons est le plus important) et le stade de survie (durant lequel ils remettent en cause leur efficacité en tant qu'enseignants) Kagan (1992). L'enseignant évolue dans sa gestion de classe car les enseignants débutants pensent que la quantité de travail qu'ils produisent et leurs bonnes relations aux élèves sont des conditions suffisantes pour enseigner facilement.

Briquet-Duhazé explique dans son article, avec les travaux de Kagan en référents théorique, que les enseignants débutants confrontés à la réalité usent d'une « *certaine autorité auprès des élèves qui n'aurait pas pour effet de favoriser encore les apprentissages, mais serait analysée comme étant un premier pas vers la réflexion quant à l'importance de la gestion de la classe* ». Kagan, explique t-elle appelle cela le « **manque d'automatisation des patrons d'actions** », qui sont des **structures complexifiées de connaissances pour aider à identifier et surtout à gérer les comportements des élèves**. Pour les enseignants experts, gestion de classe et enseignement sont intégrés, alors que les

novices utilisent l'un puis l'autre dans un rapport au temps distinct. Selon lui l'enseignant débutant doit accomplir trois tâches principales dans ces premières années d'exercice :

- acquérir de nouvelles connaissances,
- les utiliser afin de se construire une image personnelle en tant qu'enseignant,
- développer ces « patrons d'action » en intégrant la gestion de classe aux contenus disciplinaires.

C'est par le processus de développement professionnel que se construisent puis se maîtrisent les savoirs et les compétences nécessaires pour enseigner. La question de la formation est de trouver la stratégie la plus efficace pour la mobilisation de ces savoirs : travail en équipe, formation continue, réflexion sur la pratique... Selon Briquet-Duhazé (2015) le renouvellement des savoirs peut prendre deux orientations différentes : La recherche de ce mémoire s'inscrira plutôt dans le processus B :

A/ Un processus d'apprentissage par l'expérience : vision constructiviste	B/ Un processus acquis par la recherche ou la réflexion
Expériences du sujet. Culture, intérêt personnel de l'enseignant. Analyse de situations.	Réflexion dans et sur l'action. Examen des effets de son action. Questionner le quoi et le comment.

Mieux connaître l'enseignant novice permet d'envisager un accompagnement plus efficace tenant compte des difficultés rencontrées en début de carrière, en particulier lorsqu'il est confronté à un événement perturbant, un élève perturbateur qui (chapitre I) porte en lui des besoins spécifiques difficiles à appréhender. Ces difficultés que l'on a du mal à réinterroger après des années de services : comme le souligne Ambroise (2015), « *l'expérience de classe se construit sur le souvenir des expériences passées et la projection des situations futures, ce qui laisse peu d'espace pour appréhender le présent, nous sommes pris dans différentes temporalités* ».

2.3 Le sentiment d'efficacité professionnelle :

Le travail de synthèse d'Ambroise, met en évidence un point d'accord de recherche sur la valeur prédictive du sentiment d'efficacité lié à un domaine spécifique et les performances qui seront atteintes dans les tâches associées, (Ambroise, 2015, page 111). S'appuyant sur la théorie socio cognitive de Bandura (self efficacy, 2007), il apparaît que les expériences de maîtrise telles qu'elles sont vécues et interprétées par le sujet représentent la première source de croyance d'efficacité (la croyance d'une personne en sa capacité de réussir ou non son action). « *C'est par sa capacité métacognitive à réfléchir*

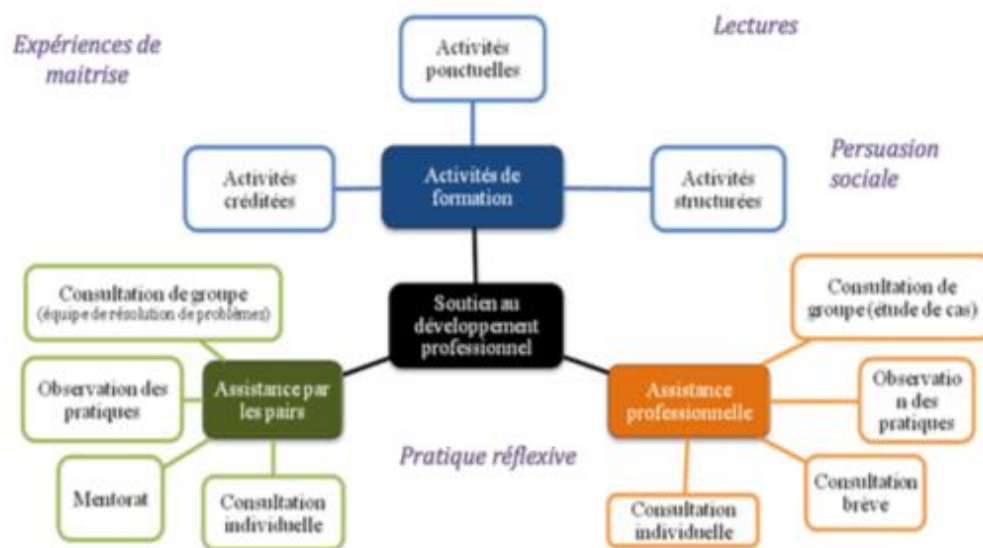
sur soi-même, sur la pertinence de ses pensées et de ses actions et sur l'estimation de ses forces et de ses faiblesses dans une situation donnée qu'un individu est en mesure de formuler un jugement sur ses propres compétences. » (Perrault, Brassart, Dubus, 2010).

Ceci permet d'envisager la mesure du sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) comme un outil pertinent : plus ce sentiment d'auto efficacité est fort, plus les objectifs que se donne la personne sont élevés et plus son engagement dans leur poursuite est élevée. **De plus, pour le thème développé dans ce mémoire, Gaudreau et Nadeau (2017)** rapportent dans leur article après avoir effectué une revue de littérature au regard des compétences professionnelles en lien avec l'inclusion scolaire et les élèves présentant des troubles du comportement au Québec, que plusieurs études confirment la présence de lien entre le SEP des enseignants et leurs pratiques d'intervention auprès des enfants présentant des troubles du comportement : « plus le SEP de l'enseignant est élevé, plus celui-ci aura tendance à s'investir dans des situations d'intervention qui représentent des défis, comme celui d'enseigner à des élèves présentant des difficultés comportementales » et à l'inverse « l'enseignant qui présente un faible SEP perçoit les situations de classe comme étant plus difficiles à gérer et envisage davantage des scénarios d'échecs qui minent sa capacité à réussir. Il a davantage tendance à attribuer ses succès à des facteurs situationnels hors de son contrôle, le poussant ainsi à renoncer rapidement lorsqu'il rencontre des difficultés. Par conséquent, il a davantage tendance à interpréter les situations vécues comme étant menaçantes, augmentant ainsi les risques de susciter des états émotionnels désagréables qui entravent sa capacité à exercer son jugement et à agir efficacement (Bandura, 2003). Bandura selon nos auteurs développe les sources de développement du SEP :

- L'« expérience de maîtrise »: ce sont les expériences vécues auprès des enfants perturbateurs qui permettent à l'enseignant d'expérimenter les stratégies efficaces « plus les activités de développement professionnel proposées en formation initiale et continue réussiront à faire vivre des expériences de maîtrise auprès des élèves PDC (Présentant des difficultés de comportement) (par exemple: en incitant les enseignants à expérimenter de nouvelles stratégies efficaces d'intervention auprès des élèves PDC), plus elles permettront de contribuer au développement d'un fort SEP chez les enseignants en matière d'inclusion ». Gaudreau, Nadeau (2015). autres
- La persuasion verbale ou sociale : encourager et entourer les personnes en formation, montrer des gestes de reconnaissances, influence le développement professionnel.
- Se référer à des modèles (l'expérience vicariante), observer ses pairs par exemple.
- Les effets physiologiques et psychologiques : « Les enseignants portent un jugement sur leurs aptitudes en se basant aussi sur ce qu'ils éprouvent en contexte d'intervention. Plus le niveau de stress perçu s'avère élevé, plus celui-ci sera associé à un sentiment d'impuissance ou de perte de contrôle qui

favorise le développement de faibles croyances d'efficacité personnelles (Tschannen-Moran et Hoy, 2007). Lorsque l'enseignant vit des situations stressantes, voire éprouvantes sur le plan émotionnel, il s'avère essentiel de l'amener à prendre conscience de l'influence de ses pensées sur ses actions et de soutenir ses capacités d'autogestion en contexte d'intervention difficile (Gaudreau, 2013).

Dispositifs de soutien au développement professionnel (Gaudreau, Nadeau, 2017)



2.4 Les habiletés émotionnelles :

Ce paragraphe en lien direct avec le précédent va permettre de recentrer encore sur l'objet de réflexion du travail entrepris pour ce mémoire : l'accompagnement de l'enseignant novice par le formateur dans la gestion d'un élève perturbateur. La situation de perturbation est un vécu douloureux, difficile sur le plan des affects, du relationnel et de l'émotionnel, (rappel des travaux de Baroux, chapitre I, ainsi que les travaux de Gaudreau et Nadeau développés ci dessus.) Il faut donc réfléchir aussi sur la prise en compte de cette dimension subjective dans l'accompagnement professionnel de l'enseignant débutant. Dans son article, Couffe rapporte les recherches actions entreprises dans ce domaine, s'inscrivant dans la lignée ouverte par Damasio sur le rôle de l'émotion dans la prise de décision, (Granguillaume, Piroux 2004) et motivées par le monde de l'entreprise cherchant à mesurer de manière scientifique la plus-value des compétences émotionnelles par rapport aux compétences techniques des machines dotées d'intelligence artificielle mais de peu de facultés d'interaction. (« La chaire « Talents de la transformation digitale » à Grenoble École de Management et l'entreprise MeetnMake se sont

associés pour répondre à un objectif : construire un outil à même de mesurer toutes les facettes de l'Intelligence Émotionnelle (IE) pour mieux démontrer son potentiel dans le contexte du recrutement »). (Couffe, 2017)

Dans ce domaine on peut également faire référence aux travaux de Dejoux et al, (2011) qui avaient pour objectif d'examiner les liens entre l'intelligence émotionnelle (IE) et les processus décisionnels. La définition de l'IE a fait l'objet de nombreux travaux, les plus médiatisés étant ceux de Goleman en 1995 :

Le modèle de Goleman se compose de 25 compétences s'articulant autour de 5 facteurs : La conscience de soi L'autorégulation La motivation L'empathie Les compétences sociales

Les résultats sont encore limités par la complexité du concept, mais Couffe conclut son article en affirmant que « *Ces compétences sont en effet un facteur important de réussite au travail, allant jusqu'à dépasser d'autres indicateurs comme le quotient intellectuel. De plus, à l'heure où plusieurs travaux sur l'intelligence artificielle émotionnelle ont démarré, il semble urgent de mieux savoir comprendre et évaluer l'IE et de recentrer le travail sur cet aspect primordial de notre fonctionnement.* » Couffe (2017)

Les recherches de Martin, Morcillo et Blin (2004), déjà citées dans le chapitre I, avaient centré leur étude sur la prise en compte des émotions dans l'activité réelle d'enseignants du secondaire. Pour ces chercheurs ce sont ces émotions qui interviennent dans les situations de perturbations scolaires : « *elles enclenchent une dynamique cognitivo-émotionnelle qui gère des comportements réponses* ». Ces comportements ne s'inscrivent pas, selon, eux dans des pratiques professionnelles réfléchies. Ils ont pu valider par les résultats obtenus l'existence d'un système complexe d'interrelations entre des pensées, des émotions et des comportements réponses face à des perturbations scolaires, les dynamiques mobilisées dans le cadre de situations à fortes charges émotionnelles entravant le recours à la professionnalité, la rationalité et la réflexivité professionnelle.

La question qui se pose aux formateurs est celle du développement des capacités de conscientisation des actes des enseignants en situations de perturbations.

Pour Letor (2006), chez les enseignants la mobilisation de l'intelligence émotionnelle est impliquée dans 4 cas :

Dimensions de l'intelligence émotionnelle.		Objets d'application (dans les pratiques pédagogiques)
Traitement de l'information émotionnelle		• Ses propres émotions.
Production de connaissance émotionnelle		• Les émotions des élèves.
Adaptation aux situations pédagogiques		• Le climat de la classe.
Attitudes et comportements résultants		• La formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève.

Figure 1. Construit d'intelligence émotionnelle, appliqué au contexte des pratiques pédagogiques

Le questionnement posé par les travaux de Letor : « savoir si les aspects émotionnels de la classe constituent des objets de réflexion de l'enseignant ? Une autre question est de savoir si des processus d'intelligence émotionnelle interviennent dans le processus même de réflexion sur ou au cours de la pratique enseignante? Il y a dans ces questions deux aspects : réflexion sur l'émotion et réflexion avec émotion ».

Le regard réflexif sur soi même, sur les élèves et la relation pédagogique peut permettre d'évaluer et réguler ses émotions et sentiments, ceux des élèves et le climat émotionnel de la classe. « A partir du moment où nous acceptons que les compétences se construisent et se développent par une prise de conscience et de réflexion sur les pratiques, que la réflexion implique des capacités cognitives, affectives et conatives, il est difficile de laisser l'opportunité de poser l'hypothèse de la reconnaissance de la variété des formes d'intelligences mobilisées dans les pratiques pédagogiques et en l'occurrence lorsque celles-ci sont réflexives ». Letor (2006)

Ces dimensions peuvent être intégrées dans le cadre d'un travail réflexif. Ce qui sera porté à la réflexion dans notre travail empirique.

Dimensions de l'intelligence émotionnelle.	Axes sémantiques relatifs à l'intelligence émotionnelle (tous acteurs confondus)*
Processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions	Prendre de conscience des a priori, des erreurs et pièges affectifs. Capable d'écoute envers les élèves et d'empathie Sentir ce que les élèves comprennent ; comprendre ce que les élèves ressentent ; avoir le feeling. Réguler ses émotions ; les manier et les conduire ; contrôler, simuler les émotions, cacher les problèmes, gestion de l'humeur. Exprimer des émotions (positives), émouvoir la classe.
Production de connaissance par réflexion émotionnelle.	Représenter, interpréter, jeu scénique de la matière ; jouer sa classe. Il y a les émotions à montrer, d'autres à cacher. Il y a des émotions à exprimer et d'autres à éviter. Emettre la possibilité d'approfondir le maniement des émotions. Réfléchir sur ses émotions et se poser des questions sur ses attitudes ; analyser et prendre conscience des aspects émotionnels, réfléchir et se questionner sur ses émotions. Comprendre les émotions des élèves : empathie. Embrayage affectif pour endormir le processus d'apprentissage ; embrayage affectif pour motiver les élèves.
Facteur d'adaptation aux pratiques pédagogiques.	Rendre les apprentissages significatifs ; toucher les élèves ; brancher les élèves pour les motiver à apprendre, pour attirer leur attention. Pour improviser, changer, être flexible, il faut embrayer avec les élèves. Créer des situations pédagogiques, innover. Nouvelles stratégies et innovations pédagogiques, fonction d'adaptation et de résolution de problèmes émotifs et sociaux. Créer un climat. Permettre de sentir la matière et à y prendre plaisir. La transposition didactique et les apprentissages sont plus fluides, sensibles, authentiques. Structurer les échanges, orienter les apprentissages cognitifs. Ne pas laisser tomber les bras. L'enseignant se motive. Croître à travers la matière. Travailler son estime personnelle. Leadership pour assurer la discipline en classe. Mode de résolution de conflit non autoritaire. Faire croître l'autre dans la matière.
Produits.	Expression des émotions et valorisations des émotions positives. Il joue sa classe, communique avec le corps, les gestes, sa voix...L'émotion teint les messages. Embrayage affectif. Les élèves se sentent touchés. Engagement et motivation des élèves.

3. Analyser l'enseignement comme un travail :

« Comme tout métier de la relation humaine, le métier d'enseignant ne peut se construire que dans l'analyse de sa propre pratique. » Watrelot (2012)

Trois auteurs représentatifs d'un groupe de recherche plus important, Durant, Ria, Veyrunes (2010) ont analysé l'enseignement comme un travail dans le but de le comprendre afin de s'y former.

C'est avec le travail de recherche de Durand (1996), une synthèse sur l'enseignement comme objet de recherche, que ces auteurs ont cherché des réponses à des questions non résolues par les différentes approches d'analyse jusqu'alors proposées. Pour Durand, les recherches en enseignement sur l'enseignement existent à condition d'avoir « **un cadre théorique de l'enseignement comme objet de recherche propre** » Durand (2016). C'est ainsi que les recherches sur le sujet ont des orientations très différentes selon le cadre épistémologique dans lequel elles s'inscrivent, et proposent de fait des paradigmes d'observations différents et construisent des systèmes d'observation différents que l'on peut classer selon Dessus (2007) (citant Fraser) en trois grandes catégories :

1. utilisant des observateurs entraînés codant les événements perçus (quantitative)
2. utilisant des questionnaires (quantitative), (catégorie qui sera retenue pour l'expérimentation menée).
3. utilisant des méthodes ethnographiques (qualitative)

3.1 Exemples d'analyses :

A/ L'enseignement vu comme un système d'entrée (enseignement)/sortie (apprentissage)	
L'approche behavioriste :	La plus ancienne issue des recherches des pays anglo-saxons : exploiter les résultats de la recherche pour trouver la meilleure efficacité pédagogique . Établir des relations de « causalité linéaire » entre le comportement de l'enseignant et celui des élèves à partir d'observations et de codage afin de définir le critère d'efficacité du bon enseignant . Cette approche a permis la mise en évidence de comportements efficaces : définir les objectifs, rappeler les apprentissages antérieurs, clarifier les consignes, détailler les explications, fournir des feedbacks systématiquement et corriger les erreurs.
L'approche processus-produit (behaviorisme et	Approche des années 50 américaines, développée dans les années 60-70 : travailler non plus sur un seul critère d'efficacité mais sur des

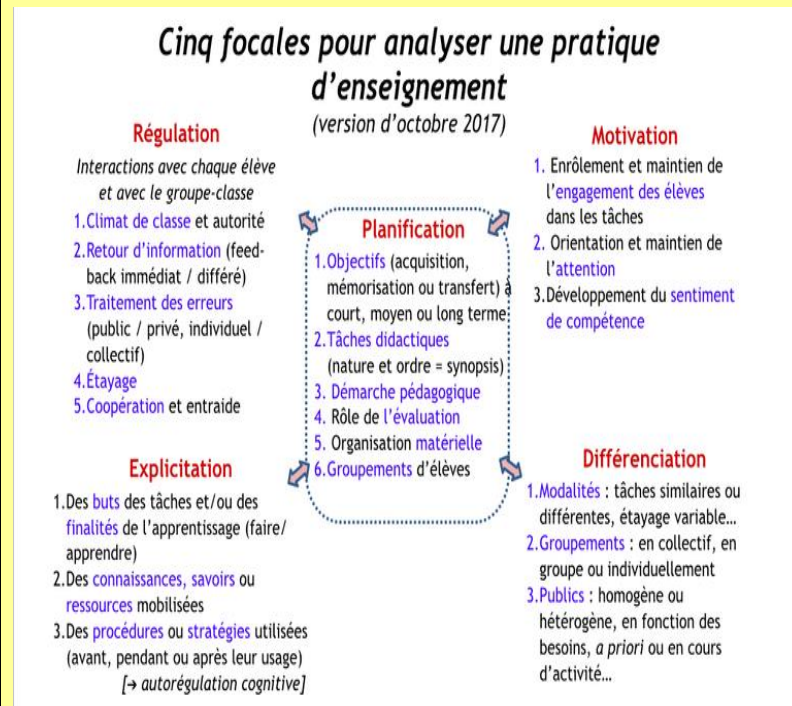
psychologie appliquée)	variables cherchant à identifier des traits et des comportements d'enseignants qui seront mis en corrélation avec les acquis scolaires. Les chercheurs pénètrent dans la classe afin de parvenir à une théorie de l'enseignement efficace grâce à des techniques quantitatives : grilles d'analyses, décompte d'occurrences corrélations avec les résultats scolaires des élèves à des épreuves standardisées (maths/langue d'origine)
L'approche cognitiviste :	La seule prise en compte des comportements n'est pas suffisante cette approche s'intéresse aux raisonnements, aux processus de traitement de l'information et prises de décisions de l'enseignant dans la classe. Cette approche a mis en évidence l'importance de l'activité cognitive dans les différentes phases de la séance de classe et a modélisé l'activité enseignante en terme d'actions logiques. Ces recherches récupèrent des traces de l'activité cognitive des enseignants : notes de préparation, verbalisations, pensée à haute voix, rappel stimulé.
L'approche cognitivo-phénomologique :	Dans la lignée de la précédente avec une conception moins abstraite des savoirs des enseignants avec une prise en compte des liens entre les savoirs/les émotions/les affects : la prise en compte du vécu, de la subjectivité qui créent l'activité de l'enseignant. Par des études de cas , l'objectif est de « <i>saisir l'expérience vécue subjectivement à l'aide de matériaux narratifs</i> ».
Les différents systèmes utilisent des codages en catégories, signes, échelle : la grille d'observation de Flanders par exemple très utilisée dans les années 60/70 unesdoc.unesco.org/images/0000/000044/004484FB.pdf	

LE MAITRE	REPONSES	<p>1) <u>Accepte des sentiments.</u> Accepte ou clarifie le climat affectif ou l'attitude des E. de façon non repressive. Les sentiments peuvent être négatifs ou positifs. Il peut s'agir de prédiction ou d'évocation de sentiments.</p> <p>2) <u>L'encourage ou encourage :</u> fait l'éloge de l'élève ou l'encourage pour sa conduite ou ses activités. Les plaisanteries destinées à relâcher la tension sans viser un individu, les encouragements, les remarques telles que "continuez" sont classées 2.</p> <p>3) <u>Accepte ou utilise les idées de l'élève.</u> Clarifie, construit ou développe l'idée d'un élève. A mesure que le maître met ses propres idées en avant on passe à 5.</p>
	INITIATIVES	<p>4) <u>Questionne :</u> questions sur le fond ou la méthode, à partir d'idées du maître et dans l'intention d'obtenir une réponse de E.</p> <p>5) <u>Fait cours.</u> Exprime ses propres idées ou opinions, ou celles d'une "autorité", mais non celles d'un E.</p> <p>6) <u>Donne des directives.</u> Commandements et ordres que l'E doit exécuter.</p> <p>7) <u>Critique ou justifie l'autorité,</u> déclarations destinées à faire passer un E. d'un comportement non acceptable à un comportement acceptable; élever la voix, se justifier, avec une référence nettement égocentrique.</p>
LES ELEVES	Réponse	8) <u>Réponse.</u> Réponse au M. c'est le M. qui a l'initiative, la liberté d'exprimer ses propres idées est réduite.
	Initiatives	9) <u>A l'initiative de la parole,</u> prend l'initiative, exprime ses propres idées. Développe ses opinions ou sa pensée, pose des questions réfléchis, lance un nouveau sujet.
SILENCE		10) <u>Silence ou confusion.</u> Pause, courtes périodes de silence ou de confusion, pendant lesquelles les contenus de la communication échappent à l'observateur.

B/ L'enseignement considéré dans son environnement dynamique complexe :

L'approche dite de l'écologie : (interactionniste)	Dans un désir de prise en compte de la « distinction fondamentale entre travail prescrit et activité réelle » par une approche influencé par les travaux en ergonomie « comprendre le travail pour le transformer ». C'est une revalorisation du contexte de la classe et des interactions en jeux, par l'analyse du discours, analyse conversationnelle de cas particuliers.
L'approche de la cognition située (situationniste)	La prise en compte de l'importance du contexte dans l'activité enseignante mais dans cette approche, l'enseignant et son environnement ne s'envisagent pas séparément et c'est de leur interaction que la cognition émerge. Des méthodes qualitatives souvent basées sur des enregistrements vidéo font l'objet de transcription de phases et sur des méthodes de verbalisation (rappel stimulés).
L'approche par la didactique professionnelle, penser la « multifinalité » de l'activité :	« L'activité de l'enseignant est considérée comme le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples : les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs, ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail. L'analyse implique

d'identifier les dimensions potentiellement antagonistes de cette activité et les compromis qui assurent sa cohérence. Elle requiert aussi **d'examiner la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont adressées** et redéfinissent les tâches qu'ils se donnent à eux-même. Gpigoux (2016)



Centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs

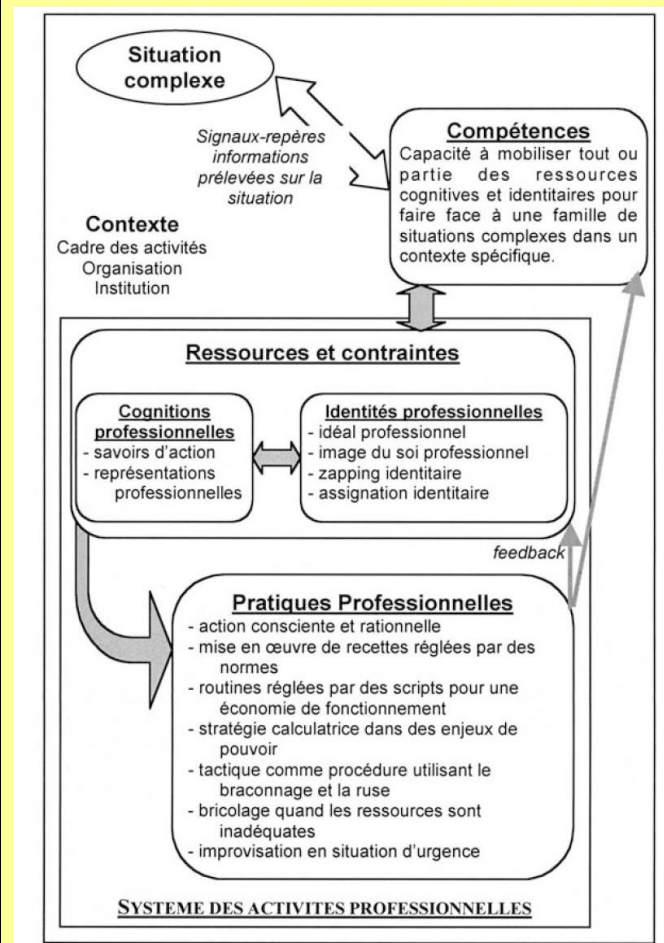
L'approche du cours d'action :

En référence à la « théorie du cours d'action » développée par Theureau (2004, 2006), basée sur **5 présupposés : autonomie du vivant, conscience préréflexive, médiation sémiotique, auto-détermination, auto-construction**. Via des enregistrements vidéo et des séances d'autoconfrontation, l'objectif est d'amener les enseignants à expliciter les contenus de leur conscience préréflexive par une remise en situation dynamique. Étudier le travail en train de se dérouler en recueillant les données empirique par enregistrement vidéographique.

L'approche par l'étude du travail réel, la classe vue comme un environnement dynamique et complexe

L'activité de l'enseignant est complexe
Plusieurs outils d'analyse :

Système des Activités Professionnelles (SAP) Blin (1997)



Ce modèle prend en compte les « règles informelles », une praxéologie intuitive, dans l'exercice de la professionnalité en particulier face à l'étude des situations de perturbations scolaires.

(Ce modèle constituera la référence de notre travail d'expérimentation)

Le multi-agenda : (Bucheton, Soulé, 2009)

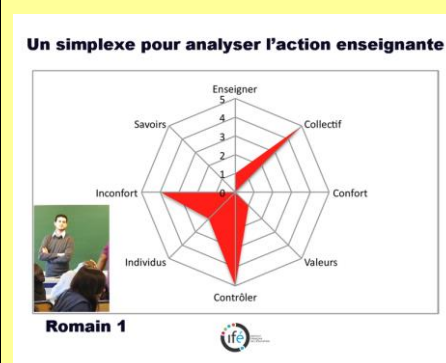
Un outil pour appréhender le travail enseignant dans sa complexité. Une modélisation plus fine des gestes d'étayage, au cœur du métier d'enseignant est développée à travers les postures enseignantes et les postures d'élèves.

Modèle construit par une équipe de Montpellier (Bucheton, Soulé, 2009) : « **comprendre les gestes professionnels des enseignants dans la diversité des situations** (le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.). Il met en regard des postures et les dynamiques cognitives et relationnelles qu'elles suscitent dans la classe. » Ce modèle définit 5 préoccupations

centrales mobilisant le travail de l'enseignant : piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, tisser le sens de ce qui se passe, étayer le travail en cours, tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature que ce soit. Le simplexe est un autre outil d'analyse aidant à déconstruire la complexité de l'activité des enseignants en classe pour comprendre ce qui l'organise prioritairement et comment elle se transforme.

Simplexe du travail enseignant :

Le simplexe est un outil qui a pour ambition d'aider à déconstruire la complexité de l'activité des enseignants en classe pour comprendre ce qui l'organise prioritairement et comment elle se transforme.



Les postures enseignantes ou d'élèves :

L'étude en classe des postures ou, manières langagières et cognitives de s'emparer d'une tâche.

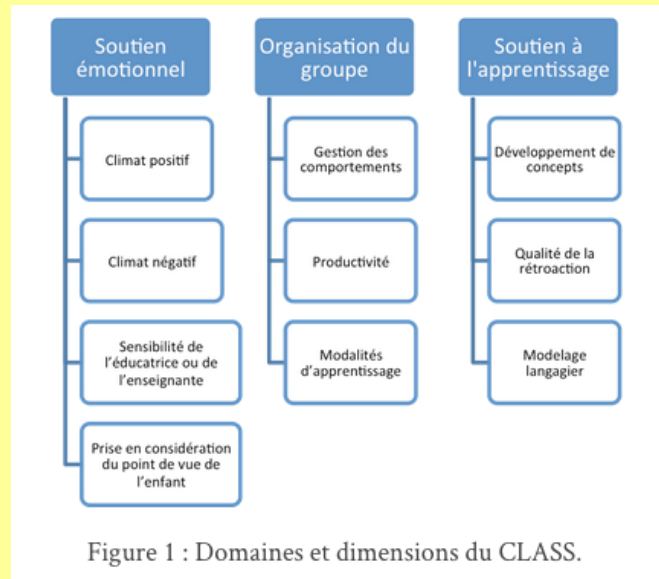
Ces observations sont proposées aux enseignants et aux formateurs sur la plateforme **Néopass@ction**

<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/outil2>

CLASS: <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/CLASS-intro.html>

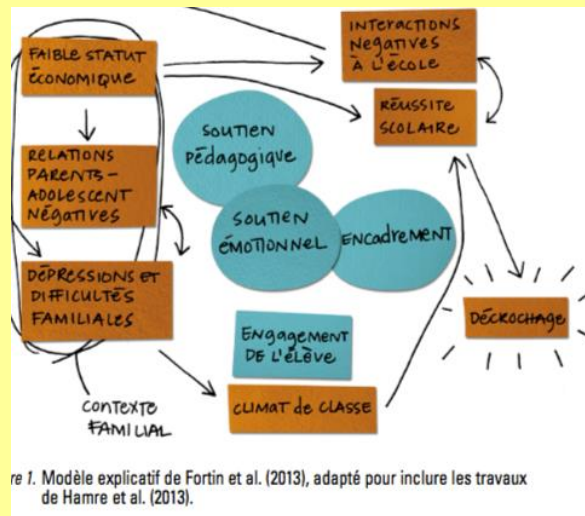
Le *Classroom Assessment Scoring System* est un système d'observation de classes fondé sur l'idée que les relations entre élèves et enseignant sont le fondement principal du développement et de l'apprentissage des élèves. Basée sur des recherches, particulier celle de Pianta (2005), il permet d'évaluer la qualité de ces relations au travers de trois principaux domaines et une dizaine de dimensions, elles-mêmes observées au

travers d'indicateurs comportementaux précis.



L'approche par la recherche d'un modèle prédictif de décrochage scolaire :

Ce modèle s'inscrit dans le cadre théorique de recherches Hamre (2013) : le « *Teaching through interaction* » et du modèle explicatif de Fortin (2013) s'intéressant aux interactions en classe favorisant l'engagement des élèves. Travaux sous la direction de Lessard.



Blin (1997) Bressoux (2002) Goigoux (2007) Dessus (2007) Bucheton, Soulé (2009) Lessard (2013) Durand, Ria, Veyrunes (2013) Poulin Lessard (2016) IFÉ (2017)

3.2 Le travail réel dans la formation, l'exemple de la vidéo formation :

Baptiste Caroff dans sa conférence de 2016, pense que c'est l'observation précise et collective des situations perturbées qui peut donner aux enseignants les clefs pour agir efficacement sur le climat de classe et les apprentissages. Sur le site de l'IFÉ, des outils sont proposés aux formateurs pour aider à la conception de formation : voici les cinq directions proposées par les concepteurs de ces outils pour diriger le travail :



Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs (Version 6 – Novembre 2017)

Pour lire ensemble le réel, il faut savoir choisir les traces de ce réel : documents du professeur, travaux d'élèves, questionnaires, entretiens d'explicitation, photos, vidéos.

Parmi ces traces, **les dispositifs de vidéos sont devenus fréquents** dans le processus de professionnalisation des enseignants. « *La vidéo est une trace permanente des événements de la salle de classe que l'on peut voir et revoir sans contrainte temporelle.* » (Gaudin, Flandin, 2018). Gaudin et Flandin, dans leur ouvrage collectif, prolongent les travaux de recherches relatifs à l'étude de la vidéo formation centrée sur l'étude du développement professionnel de l'activité professionnelle enseignante. Leurs travaux ainsi que la revue de littérature scientifique effectuée permettent de mettre en évidence les recommandations des chercheurs pour l'utilisation de la vidéo dans la formation car le recours au visionnage de vidéo dans la formation ne peut s'improviser.

✚ Penser la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de vidéo-formation

- 7 éléments clés pour concevoir et mettre en œuvre un dispositif de vidéo formation :



Visionnage pensé au service d'un objectif de formation.	
Choix des vidéos	Enseignants Élèves Soi-même Un pair Un expérimenté Un novice
Choix des modalités de visionnage.	Individuelle (auto confrontation) Individuelle (allo confrontation autonome) Normative développementale collective
Délimitation du rôle de formateur	Guider le visionnage Susciter les discussions
Prise en compte des formés et connaissance de l'activité sollicité par le visionnage de vidéo	Niveaux de développement professionnel Contexte de travail
Anticipation et vigilance face aux enjeux spécifiques du visionnage de la vidéo	Demandes d'autorisation Dimensions affectives des images

La vidéo formation peut être mise en place dans différents cadres théoriques de formation donnant lieu à différentes approches : ce tableau synthétique servira à positionner l'approche choisie pour la méthodologie de notre travail de mémoire.

Différents types de pratiques sont possibles : Flandin, (2017)

Une approche sémiologique	On s'intéresse ici à l'activité humaine telle qu'elle se déploie dans des situations authentiques, privilégiant une observation participante ou observante, interpréter sans perdre le sens de la réalité : construire de nouvelles significations. (FLANDIN, LEBLANC, MULLER, Lionel ROCHE, BLANES MAESTRE, GAL-PETITFAUX, LUSSI BORER et RIA page 34, 2018)
Une approche culturelle	L'activité humaine est alors envisagée selon des théories historico-culturelles, psychologiques ou encore anthropologiques. L'activité est envisagée dans sa complexité, ne se réduit pas à ce qui est observable mais doit rendre compte par la méthodologie mise en place de la variabilité des conditions d'exercices et les difficultés, les contrariétés, les conflits exprimés par rapport aux prescriptions du métier par exemple. Par la prise en compte des expériences vécues, parvenir à signifier correctement les gestes professionnels en rendant possible l'apprentissage de règles du métier dans un premier temps puis dans un second temps que ces règles deviennent ressources de développement à mobiliser dans la diversité des situations rencontrées. (MOUSSAY, CIAVALDINI-CARTEAU, CHALIÈS et GAUDIN, page 146, 2018)

Parmi les différentes pratiques disponibles l'autoconfrontation, sera utilisée dans le travail empirique. Cette méthode d'analyse de l'activité a été développée en ergonomie : *«pour favoriser en entretien l'expression par l'acteur de l'expérience vécue, facilitée par la confrontation de cet acteur à sa propre activité. Elle peut être utilisée pour obtenir un grain de documentation très fin, ou pour susciter des prises de conscience concernant des composantes d'activité inconscientes voire inaccessibles à l'acteur en cours d'activité »*, Flandin (2017).

	Analyse par l'intervenant	Analyse par l'acteur	Analyse par le collectif d'acteurs	Analyse conjointe de l'intervenant et des acteurs
Vidéo de l'acteur	Entretien en rappel stimulé (Tochon, 1996)	Entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2010)	Entretien en autoconfrontation croisée (Clot, et al, 2000)	Enquête collaborative (Mollo, Falzon, 2004)
Vidéo d'un ou plusieurs autre(s) acteur(s)	Démonstration, ostensivité (Gaudin, et al., sous presse)	Enquête en alloconfrontation (Mollo, Falzon, 2004)		

Tableau 1 : Caractérisation des pratiques d'analyse de l'activité instrumentées par vidéo

✚ Réaliser des captations réglementaires et exploitables

Demandes d'autorisation, droits à l'images, déterminer avec les acteurs filmer le cadre de visionnage, penser la technique de la captation son et vidéo, discrétion et définir si l'observateur est présent ou pas, s'il vient avant pour se fondre dans la classe avant la captation.

✚ Envisager une progressivité dans le visionnage de vidéos :

Pour se familiariser avec cette méthode d'analyse, l'allo confrontation peut être une première étape, mettre en avant la plus value potentielle d'être filmé soi même, « *encourager les enseignants à voir des images de leur propre pratique (auto- confrontation individuelle) et ce, sur la base du volontariat et à partir d'extraits librement choisis. Ce type de visionnage peut enfin être proposé en présence d'autres enseignants (auto-confrontation croisée et collective) » ... intégrer le visionnage le plus tôt possible dans la formation.*

✚ Établir une communauté de soutien et d'apprentissage

Ne pas laisser seul les images de sa propre pratique, un accompagnement sécurisant est recommandé, informer sur la non diffusion et la non évaluation de la pratique visionnée : « *établir une atmosphère positive d'apprentissage et une culture des échanges.* »

(Gaudin, Flandin, 2018)

Marc Durand dans la postface de l'ouvrage collectif en référence si dessus permet une synthèse pour un champ de pratique avec ces dispositifs, pour être une formation efficace :

- Autoconfrontation, la gêne et l'étrangeté de se voir soi-même : « s'extraire de l'ornière narcissique »,
- allo confrontation, visionner non pas l'individu mais ce qu'il fait, se détourner du sujet pour en percevoir les actes,
- s'éloigner du sujet pour en venir au travail,
- la vidéo seule ne suffit pas,

« La vidéo est utile donc, parce qu'elle rend possible, alimente et enrichit l'analyse de l'activité à des fins de formation et la conception de dispositifs prometteurs d'apprentissage et développement.

La vidéo en formation s'inscrit dans une démarche de réflexivité augmentée qui a comme condition d'efficacité d'être autre chose qu'un repli sur une intériorité plus ou moins menacée, ou un exercice de réflexion à vide. » (Durand, 2018)

4. L'accompagnement dans le métier : le rôle du maître formateur de terrain

Parmi tous ces cadres théoriques déterminés par les recherches et les recommandations des chercheurs, il s'agit maintenant de définir ce qu'un formateur de terrain peut inscrire dans le dispositif de formation qui est le sien, et le situer dans le cadre des missions qui lui sont confiées.

4.1 Les missions du maître formateur :

« L'accompagnement des enseignants sur le terrain est une préoccupation qui s'inscrit dans une visée de professionnalisation. Il s'agit d'une forme d'« apprentissage médié par un tiers ». (Wittorski, 2007) »

Les missions des maîtres formateurs dans les dispositifs d'accompagnement depuis ces trente dernières années ont évolué, dans son article Maleyrot (2015) en livre un historique synthétique :

Date / Contexte général /Profil des Formateur de terrain	Missions/ Responsable des missions
<p>1981</p> <p>Depuis une circulaire 1976, on les nomme : Conseillers Pédagogiques Auprès des Écoles Normales : considérés comme des techniciens éprouvés aux solides connaissances, et des guides pour l'apprentissage de la pratique et dans l'auto-analyse les futurs instituteurs.</p>	<p>Participation aux tâches d'animation et de recherches pédagogiques. Enseignement dans les classes d'application</p> <p>Intervention dans toutes les phases de la formation des élèves-maîtres 6 heures par semaine (un jour de décharge de classe) : préparation, conduite, exploitation des activités pédagogiques et aide personnalisée aux élèves maîtres.</p> <p>Responsable : Directeurs des Écoles Normales intégrés dans l'équipe pédagogique de l'EN. 1990</p>
<p>1985</p> <p>Institution d'un certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateurs interne à l'éducation nationale (CAFIPMF) : un examen en 2 parties (séances d'enseignement mise en œuvre + entretiens devant jury pour l'admissibilité, critique de leçon ou animation pédagogique +mémoire pour l'admission), devant un jury composé du directeur de l'EN, un professeur de l'EN, deux maître formateur et un inspecteur. L'expérience considérée comme un capital accumulé de savoir pédagogique, capacité à réfléchir, capacité à communiquer sa réflexion.</p>	<p>Double fonction : responsable d'une classe et formateur en priorité en formation initiale.</p> <p>Maître d'apprentissage (accueil d'étudiants, ou professeurs stagiaires)</p> <p>Évaluateur du parcours de formation du futur enseignant (visites dans les différents stages)</p> <p>Conseiller technique et praticien réflexif (préparation de stages, élaboration de séquences d'enseignement, analyse de situations observées)</p>

<p>Les IUFM sont mis en place depuis 1989 et le corps des professeurs d'école voit le jour en 1990, avec un vocabulaire « professionnel, professionnalisation dans les textes plus présent que « pédagogie et pédagogique ».</p> <p style="text-align: center;">1995</p> <p>Il est appelé « maître formateur » il est considéré comme un partenaire essentiel de la formation, témoin de la réalité de la classe, garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser la diversité des situations et des démarches.</p>	<p>Personne ressource aidant à la réflexion (pour les mémoires professionnels et dossiers professionnels).</p> <p>Responsable : Le maître formateur est intégré en temps que formateur dans les équipes IUFM sous la responsabilité de son directeur En tant qu'enseignant il est sous hiérarchie administrative de l' Inspecteur d'Académie.</p>
<p style="text-align: center;">2002</p> <p>Création des stages filés, un mode de gestion par alternance (un jour par semaine en poste), variable dans son organisation d'un IUFM à l'autre la notion d'analyse des pratiques apparaît parfois, ainsi que des dispositifs d'analyse et de réflexion.</p> <p>Le nouveau certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF), toujours interne à l'éducation nationale, même jury avec remplacement directeur EN par directeur IUFM mêmes épreuves avec des consignes plus précises concernant le mémoire calqué sur celui des PE2, c'est un praticien capable d'analyser sa pratique et celle des débutants, et aider ceux-ci à analyser la leur.</p>	<p>En plus de ce qui reste vrai ci dessus, Animation de groupe d'analyse de pratique et accompagnement sur les stages filés.</p> <p>Responsable : Pas de changement</p>

<p style="text-align: center;">2005/2010</p> <p>Intégration des IUFM aux universités : masterisation, avec une initiation à la recherche qui apparaît, pour les lauréats aux concours (CRPE), un dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation relève de la responsabilité de l'Inspecteur d'Académie : articulation entre deux grands temps : un temps de formation sur le terrain dans les classes avec un accompagnement alternant pratique et analyse, un temps à l'université, le mot de compagnonnage apparaît dans les textes. Le maître formateur apparaît polyvalent, conseiller pédagogique, compagnon des premiers mois d'exercice, praticien suscitant la réflexion de ses tutorés, évaluateur de leur insertion professionnelle. Il est acteur essentiel de la formation, expert de la pratique.</p>	<p>Disparition de la mission d'accompagnement dans la rédaction des mémoires universitaires.</p> <p>L'activité de tutorat d'un ou plusieurs stagiaires naît : Conseils, aide à la préparation, aide à l'analyse de pratique, accueil dans sa classe, visites et participation à l'évaluation du parcours. Analyse les situations vécues, analyse la pratique, analyse critique de la pratique.</p> <p>Responsable : Attache rompue avec IUFM, le maître formateur exerce désormais l'ensemble de ses activités l'autorité de l'Inspecteur d'Académie</p>
<p style="text-align: center;">2013</p> <p style="text-align: center;">Création des ESPE intégrées aux universités</p>	
<p style="text-align: center;">2015</p> <p>Rénovation du CAFIPEMF qui se compose d'une épreuve d'admissibilité, comprenant un entretien avec un jury s'appuyant sur un dossier et les rapports d'inspection et d'évaluation du candidat. Après l'admissibilité, les candidats suivent un cursus accompagné. L'admission comporte une épreuve de pratique et la soutenance d'un mémoire professionnel. Le jury du premier degré comprend un inspecteur de l'éducation nationale, un conseiller pédagogique, un maître formateur et un inspecteur pédagogique régional.</p> <p>Selon la circulaire n° 2010-104 du 13-7-2010, cette double fonction d'enseignant et de formateur fait de lui « <i>un acteur essentiel de la formation des enseignants du premier degré à la fois comme expert de la pratique de la classe et de la polyvalence du métier, et comme garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets</i> ».</p>	<p>Un Référentiel de compétences du formateur a été élaboré et publié au BO du 23.7.2016 : le maître formateur contribue à la formation initiale des professeurs des écoles, qu'ils soient des étudiants préparant le concours de recrutement ou des professeurs stagiaires. Il peut aussi participer à la formation continue des maîtres du premier degré.</p> <p>Il intervient dans l'accueil dans sa classe d'étudiants lors des stages d'observation et de pratique accompagnée, l'accompagnement et le suivi des étudiants effectuant un stage en responsabilité, le tutorat de professeurs stagiaires et l'élaboration et la réalisation de sessions de formation.</p>

Maleyrot dans son article en conclut que les activités des maîtres formateurs s'inscrivent dans des dispositifs d'accompagnements mettant en lumière, à la synthèse des articles, deux invariants :

- un appui sur l'expérience vécue par **l'analyse de pratique** (donnant lieu à une distanciation de l'action en classe) d'une part et les **activités de tutorats** d'autre part (entretien conseil, aide pédagogique.
- un lien entre pratique déclarée et théorie : favoriser **les allers et retours entre contextualisation et conceptualisation** sans toutefois aboutir clairement à l'idée d'une réflexion dans l'action telle que Schön l'exprimait, (Maleyrot, 2015).

En synthèse et pour positionner notre méthodologie pour ce mémoire:

types	Exemples	Cadre théorique
1. dispositifs centrés sur l'agir ou l'amélioration de l'action.	<p>l'entretien de conseil entre un formateur et un stagiaire</p> <p>dispositifs d'ordre didactique et/ou centrés sur la pédagogie sous forme de groupes en amont et aval des séances dans les classes.</p> <p>séminaire d'explicitation de la pratique, vidéo-formation,</p> <p>enregistrements audio ou vidéo de séances ou de séquences mises en œuvre par les étudiants</p> <p>gestion des écarts entre le prévu et le réalisé, les incidents et les imprévus</p> <p>gestion des défis internes avec la prétention à l'efficacité et à la compétence qui organise les pratiques professionnelles.</p> <p>savoir construit, dans le contexte de l'action, par la réflexion qui conduirait à une compréhension renouvelée des situations et à la transformation de la pratique. On apprend ainsi en faisant et en réfléchissant dans l'après-coup puis dans l'action en développant son répertoire de gestes professionnels pour faire face à un multi-agenda.</p>	<p>Écoles normales</p> <p>Schön, (2009)</p> <p>Bucheton (1990)</p>
2. dispositifs centrés sur le moi	<p>Prise en compte le registre psychique par la discussion de problèmes relevant des dimensions affectives, psychologiques et relationnelles dans la transmission des savoirs.</p> <p>Les étudiants stagiaires en situation groupale, sont invités à s'impliquer dans l'analyse pour travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques</p> <p>. Ce n'est pas l'acquisition de savoirs ou de savoirs faire techniques qui est prioritairement visée mais l'évolution des attitudes des participants, par rapport à eux-mêmes, aux autres, ainsi que la transformation du regard qu'ils portent sur leurs activités professionnelles. Ces moments d'analyse de la pratique contribuent ainsi à des remaniements d'identité professionnelle.</p>	<p>Cifali</p> <p>Blanchard-Laville (1998)</p> <p>Balint</p>
3. dispositifs d'analyse plurielle pouvant convoquer différentes disciplines	<p>double visée : d'aider au changement, à la transformation des relations sociales et être l'occasion de remaniements psychiques et organisationnels : le mémoire professionnel.</p> <p>penser «formation» plus qu'écoute, discussion ou recherche de solutions, de sensibiliser à la complexité et de développer les compétences individuelles et collectives de « déconstruction » d'une situation en procédant à une lecture plurielle à partir de l'apport des sciences humaines.</p>	<p>Ardoino, (1986),</p> <p>(Fumat, Vincens, & Étienne, 2003)</p>

(Maleyrot, 2015)

Le premier type de dispositif cité définit le cadre du travail proposé dans la partie empirique.

4.2 Le tutorat :

Maleyrot souligne dans son étude l'évolution du vocabulaire lié à la place du maître formateur dans la formation : « partenaire essentiel », puis « acteur essentiel », « témoin de la réalité de la classe », et enfin « expert de la pratique ».

L'accompagnement des enseignants novices sous le format d'un « tutorat », fait partie des missions du maître formateur dans le cadre de référence institutionnel est mis à jour dans le bulletin officiel n°38 du 20 octobre 2016 :

Extraits Missions des formateurs des premier et second degrés

NOR : MENH1605074C

circulaire n° 2016-148 du 18-10-2016

MENESR - DGRH B1-3 - DGESCO MAF-2

- Afin de favoriser la liaison inter-degrés, les maîtres formateurs interviennent dans les tronc communs des masters MEEF second degré et les formateurs académiques dans ceux des masters MEEF premier degré.

- Les maîtres formateurs prennent en charge le tutorat des professeurs des écoles stagiaires, d'une part, en assurant pleinement les fonctions de tuteurs d'un ou plusieurs stagiaires et, d'autre part, en encadrant l'exercice de ces fonctions lorsqu'elles sont assurées par un enseignant qui n'est pas maître formateur ;

- Les tuteurs conseillent le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aident à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique. Ils rendent compte du parcours du stagiaire. Ils participent à l'évaluation de son parcours de formation (bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010).

C'est donc en tant « expert de la pratique » que le maître formateur assure la continuité entre l'ESPE et le terrain dans le cadre de la formation en alternance ! La tâche est complexe puisqu'elle implique de comprendre et traduire les différentes normes intervenant dans cette alternance :

- Celle du prescrit.
- Celle du métier.
- Celle de la recherche.
- Celle de l'organisme formateur.

La forme de ce dispositif de tutorat, d'entretien conseil, d'aide pédagogique est définie par Maleyrot (citant Clerc, 1998) comme un processus « d'objectivation de la pratique », qui amène le maître formateur à la « dissociation des aspects techniques et des aspects relationnels », amenant une réflexion sur la conception des séances d'enseignement et à l'analyse après leur réalisation dans la classe, nous sommes dans une réflexivité proche de l'acte professionnel. Une forme du dispositif comme « subjectivation de la pratique » est effectuée dans le cadre d'analyse de pratique, où à partir d'expériences vécues, il faut aider à la construction de posture plus réflexive pour accéder à une autonomie professionnelle (Maleyrot, 2015).

Pourtant un grand nombre de chercheurs discutent de l'utilité de la situation de tutorat (envisagée comme l'entretien post leçon mené par le maître formateur et l'enseignant novice). L'expérience pratique de l'enseignant formé réalisant sa leçon sous l'observation du tuteur est rarement étudiée. Les tuteurs semblent privilégier « l'aide à l'évaluation » des enseignants en formation en jouant le rôle de conseillers ou « criticals friends » et les enseignants en formations semblent rechercher de l'aide pour utiliser leurs connaissances académiques et disciplinaires en classe et un soutien émotionnel pour faire face à la classe. Ces attitudes conduisent à une relation tuteur/formé instaurée comme une « communauté de compassion » qui peut mettre en question la justesse de l'évaluation.

Certains auteurs trouvent un impact positif de cette relation sur le développement de la pratique réflexive des enseignants formés, en particulier lorsque les tuteurs utilisent des outils d'observation et d'évaluation tels que des enregistrements audio ou vidéo, des mises en récit du vécu, et forment ainsi un « compagnonnage réflexif » contribuant à l'acquisition de compétences d'auto-évaluation. Pour d'autres auteurs, les tuteurs privilégient souvent la prescription et les solutions prêtes à l'emploi à l'engagement réflexif surtout dans des situations urgentes de problème de gestion de classe (aller au plus urgent sans dépasser la courte temporalité) et cela rend stérile les échanges et aboutit à la recherche de solution à court terme et à des réflexions trop rapides : **une aide à l'enseignement plutôt qu'à se former comme enseignants**. Des études appellent à une formation spécifique des tuteurs pour apprendre à construire un environnement de formation efficace, dépassant le stade de l'activité de la relation conseil pour aller vers une collaboration permettant à l'enseignant formé son développement dans les différentes dimensions du métier. Pour rendre plus efficace la relation de tutorat trois orientations sont proposées :

- Renforcer la collaboration au sein des dyades tuteur/formé : vers un tutorat mutuel, confiance, partage, entraide, égalité dans la relation.
- Renforcer la collaboration de différents tuteurs pour un formé : apprentissage collaboratif en petit groupe en interactions verticales et horizontales autour de préoccupations partagées.

Renforcer la culture de la collaboration en ajoutant à la dyade tuteur/formé d'autres acteurs de la communauté d'apprentissage professionnel : avec un aménagement interne aux établissements.

(Chaliès, Cartaut, Esca, Durand, 2009).

Les dilemmes des maîtres formateurs sont nombreux, le premier étant la reconnaissance du manque de préparation pour le passage du métier d'enseignant à celui de formateur, il est difficile de s'extraire du statut d'enseignant « expert » pour répondre à la diversité des rôles attribués. Le positionnement dans le rôle d'évaluateur/formateur est compliqué de l'ami critique empathique, compatissant à l'évaluateur dans le processus d'évaluation. De l'« expert » technique qui montre et transmet en prescripteur les bons gestes professionnels au « compagnon » qui aide au développement de sa propre réflexivité questionnant sans cesse les pratiques.

Conclusion pour ce chapitre :

Les concepts évoqués dans ce chapitre sont nombreux et renvoient tous à des situations complexes : La définition du métier n'est pas aisée, les composantes de l'activité professionnelle variées, la professionnalisation de l'enseignant ainsi que son développement professionnel ne sont pas consensuels, les questions de formations sont polémiques, les modèles d'analyse du métier difficiles à mettre en place, le rôle du formateur de terrain porteur de dilemmes. Et pourtant...

Ce chapitre montre aussi les nombreuses pistes à explorer, investiguer, expérimenter et dans lesquelles un maître formateur de terrain peut trouver le format pour faire sa part :

- Le maître formateur est lui même sur le terrain parallèlement à ses missions de formateur, il est confronté à des problématiques communes (celle du travail prescrit par exemple) avec l'enseignant novice.
- Il peut inscrire son travail de tuteur dans un concept réflexif, orientant l'enseignant novice vers une réflexion dans et sur l'action, questionner le quoi et le comment, envisager le SEP comme base d'un travail d'auto réflexion.
- Envisager les émotions dans son discours car dans son acte d'enseignement il sait qu'on y est pour quelque chose : « *« Je, j'y suis » et cela signifie de l'amour, de la haine, de la violence, du pouvoir, du racisme, de l'exclusion, etc. Cette partie subjective fait partie de notre profession et notre responsabilité est de l'engager dans une réflexion, de ne pas la laisser dans un impensé.* » (Cifali, 1993)
- Les mission d'accompagnement sur le terrain l'amène à observer le travail de l'enseignant dans son environnement complexe, étudier le travail réel en construisant ses outils pour lire ce réel : grille, captations vidéo : s'engager dans une relation de « compagnonnage réflexif ».
- Il doit se constituer ses outils de formation, savoir où trouver ses ressources : le document « *Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs Version 6 – Novembre 2017* » de l'IFÉ (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/concevoir-des-formations-un-livret-ressource-pour-les-formateurs>) ainsi qu'un mémento personnel permettent de nourrir et choisir la direction de la formation à envisager en fonction des sujets de difficultés rencontrées.

PROBLÉMATIQUE – HYPOTHÈSES

L'enseignant novice confronté à un élève perturbateur vit une situation professionnelle difficile engageant de sa part des réactions ne s'inscrivant pas toujours dans le champ des réponses professionnelles. Il semble nécessaire de travailler sur les représentations des enseignants novices pour ensuite pouvoir développer des compétences professionnelles.

Comment créer les conditions de formation permettant à l'enseignant novice de transformer ses représentations initiales sur la notion de « perturbateurs » scolaire et passer à des gestes professionnels conscientisés, construits et personnalisés ?

Comment l'analyse vidéo de sa pratique de classe, accompagnée du maître formateur tuteur peut être, pour le PES un format de formation efficace favorisant une analyse réflexive de sa propre pratique ?

Ces questions posées, la méthodologie proposée dans le cadre de ce mémoire tentera d'y répondre en s'appuyant sur trois hypothèses de travail :

- Le maître formateur doit se constituer un « outil référent » de connaissances (l'élève perturbateur, les éléments de recherches à ne pas ignorer, les étapes de la construction du développement professionnel de l'enseignant novice) pour être en mesure d'individualiser les propositions de formations en fonction des besoins des PES accompagnés en tutorat.
- La pratique professionnelle des enseignants novices confrontés à un élève « perturbateur » est fortement marquée par des émotions, entraînant des réactions plutôt que des actions professionnelles.
- Le dispositif de captation vidéo du travail réel du PES en situation avec son (ses) élève(s) ciblé(s) « perturbateur(s) », suivi d'un entretien d'autoconfrontation accompagné du tuteur PEMF doit permettre une prise de conscience permettant le développement de compétences professionnelles favorisant la gestion des élèves perturbateurs.

PARTIE EMPIRIQUE

I. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à l'hypothèse 1 un outil appelé « memento personnel » (annexe 1) a été réalisé pour guider le formateur lui permettant d'adapter son axe de travail d'accompagnement.

Pour répondre aux hypothèses 2 et 3 formulées ci-dessus, un protocole en trois temps de travail, inscrits dans des cadres théoriques étudiés dans la première partie de ce mémoire, a été défini.

- Temps 1 pour l'hypothèse 2 : *(La pratique professionnelle des enseignants novices confrontés à un élève « perturbateur » est fortement marquée par des émotions entraînant des réactions plutôt que des actions professionnelles) :*

Au mois de novembre 2017, **le groupe de 26 PES** du département de l'Aveyron est sollicité pour compléter un questionnaire quantitatif (choix d'analyse du travail, Fraser (1998) cité page 45) construit sous la forme d'une fiche de vécu, ainsi qu'un écrit réflexif sur la définition de l'élève perturbateur. L'objectif est de recueillir des données sur des pratiques déclarées.

- Récolter des informations concernant le vécu émotionnel des enseignants du groupe, confrontés à des situations de classe, ciblant un élève perturbateur.

La fiche de vécu proposée est construite à partir des travaux dans le cadre du modèle théorique des dynamiques cognitivo-émotionnelles développés par Martin, Morcillo et Blin (2004) (chapitre III paragraphe 2.4 de ce mémoire). Ce modèle permet une analyse des fiches de vécu en codant les variables d'analyse (voir ci-dessous) puis en les inscrivant dans des tableaux de codages, se basant sur des écrits faisant références au travail déclaré des enseignants.

Questionnaire proposé :

1. Description d'une situation particulière où vous êtes confronté à un (une) élève que vous qualifieriez de «perturbateur» pour diverses raisons et qui vous met en situation difficile ?
2. Pourriez-en quelques phrases décrire l'émotion ressentie lors de la situation de difficulté ?
2.1 : Type d'émotion, de sentiments
2.2 : Sensations corporelles éprouvées
2.3 : Ce que vous pensez à ce moment là
3. Comment avez-vous contrôlé la situation ?
4. Mettez- vous en place des actions particulières dans la classe ou hors la classe pour ou autour de lui (elle) ?
5. Trouvez-vous de l'aide si besoin
6. Autres remarques concernant le vécu de la situation.

Les données recueillies via les fiches de vécu ont été codées pour un traitement statistique :

Réduction des données pour le traitement statistique, en conservant les lignes de forces des propos relatés par les PES, et suivant les modèles des variables définies par Martin, Morcillo et Blin (2004) :

Question 1 : modalité variable « perturbateur scolaire »

1	Refus de travail, indifférence
2	Agitation, bavardage
3	Refus d'obéir, contestation
4	Provocation, insolence, mensonge
5	Bagarre, violence, mise en danger physique
6	Conflits avec ses pairs, influence négative sur ses pairs
7	Crise de colère
8	Comportement déroutant
9	Échec élève, difficulté scolaire

Question 2.1 : modalité de la variable « émotion »

1	Colère
2	Peur, panique détresse, stress
3	tristesse
4	Surprise
5	Dégoût
6	Honte, gêne
7	Anxiété
8	Culpabilité
9	Impuissance, lassitude, saturation
10	Incompréhension, désespéré
11	Nervosité, agacement

Question 2.2 : modalité de variable « sensation »

1	Palpitation du cœur
2	Chaleur
3	Voix plus forte
4	Tension
5	Oppression, crispation, gorge serrée
6	Fatigue physique
7	Besoin d'action
8	Maux de ventre
9	Aucune

Question 2.3 : modalité de la variable « cognition »

1	Être parfait, être à la hauteur
2	Règles prescriptives
3	Contrôler la situation
4	Avoir, raison, être reconnu

Questions 3: modalité de variable « comportements réponses en réaction »

1	Maîtrise de soi, silence, calme
2	Intervention physique, maintien près enseignante
3	Rappel à l'ordre
4	Exclusion de la classe
5	Ignorer, se centrer sur la tâche, dépasser
6	Sortir de la classe, abandon
7	Sanction disciplinaire
8	S'expliquer, discuter, écouter en isolant des pairs
9	Appel extérieur, soutien
10	Injonction paradoxale
11	Isolement dans la classe

Questions 4 et 5 : modalité de variable « réflexion remédiation »

1	Retour au calme, aménagement coin calme, isolement des pairs
2	Travail sur le vivre ensemble, sanctions éducatives, contrats individuels
3	Collaboration collègues, ATSEM, AEVS
4	Pédagogie positive, encouragements, valorisation
5	Demande équipe éducative
6	Aide PEMF
7	Rendez-vous parents
8	Rien

Question 6 : modalité de variable « besoins ressentis »

1	Aucun besoin ressenti
2	Besoin en connaissance : la sanction
3	Besoin en connaissance : gestion des comportements élèves
4	Besoin en développement personnel, travailler ses émotions

- Récolter un discours traduisant des représentations, un état des lieux, sur la définition de l'élève « perturbateur ».

L'analyse du discours dans écrits récoltés sera réalisée et analysés grâce au logiciel TROPES (analyse des contenus leurs contenus sémantiques), afin d'étudier le caractère « professionnel » du lexique employé.

- Temps 2 pour l'hypothèse 3 : *(Le dispositif de captation vidéo suivie d'un entretien d'auto confrontation accompagnée du tuteur PEMF doit permettre une prise de conscience permettant le développement de compétences*

Les PES du groupe de l'Aveyron **volontaires** pour continuer l'expérimentation sont invités à se faire connaître. C'est un groupe restreint basé sur le volontariat qui participera à l'étape suivante de l'expérimentation au mois de mars 2018. Ce temps a pour objectif l'explicitation de la méthodologie choisie par le formateur. La réflexivité est envisagée comme processus de professionnalisation (Vacher, 2001 pages 36 et 37 du mémoire) en proposant un format de formation par réflexion sur l'action (Briquet-Duhazé, 2015 page 41 du mémoire).

- Le petit groupe de **5 PES volontaires** est réuni pour recevoir une explication de la méthodologie proposée pour ce temps, et un deuxième recueil de deux types de données engagés :
- ⇒ Un questionnaire SEP à compléter. Ce questionnaire est construit sur le modèle proposé par Corinne Ambroise dans sa thèse de doctorat et utilisé par l'équipe de chercheurs réunis autour de Goigoux et du projet LireÉcrireCP (2013 à 2015). Les items relatifs à la planification des tâches du lire/écrire objets de recherche de l'équipe de Goigoux n'ont pas été pris en compte ici. Les PES sont invités à indiquer dans quelle mesure ils évaluent leur capacités à réaliser les items ci-dessous en utilisant l'échelle de 0 à 100 :

1. Mettre en œuvre une séquence préparée		R É A L I S A T I O N
2. Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves		
3. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves		
4. Favoriser la participation des élèves		
5. Éveiller l'intérêt des élèves		
6. Capter l'attention des élèves		D I F F È R E N C I A T I O N
7. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage		
8. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes		
9. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis		
10. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts à fournir		
12. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves		
13. Faire respecter les règles de vie de la classe		A U T O R I T É
14. Gérer le comportement d'un élève perturbateur		
15. Faire face aux conflits entre élèves		
16. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages		

Ce questionnaire ajoute une variable « motivation » à l'étude, Gaudreau et Nadeau (2017), ayant dans leur article, établis le lien entre le SEP et l'efficacité des pratiques d'intervention auprès des enfants présentant des troubles du comportement. (Chapitre III, Paragraphe 2.3 de ce mémoire)

C'est également un premier travail engageant les PES dans une première étape du processus de réflexivité : une première approche dans ce dispositif complexe. (Vacher, 2011).

⇒ Un écrit réflexif sur l'évolution de la situation avec l'élève ciblé depuis le premier écrit du mois de novembre sera analysé en comparaison avec l'écrit rédigé et traité dans TROPE pour le temps 1.

- Temps 3 pour l'hypothèse 2 deuxième partie : *(Le dispositif de captation vidéo suivie d'un entretien d'auto confrontation accompagnée du tuteur PEMF doit permettre une prise de conscience permettant le développement de compétences professionnelles).*

Après avoir exposé le protocole au 5 PES volontaires, seules **4 enseignantes** ont bien voulu continuer l'expérimentation en deux phases, en acceptant le dispositif de captation vidéo.

⇒ **Phase 1** : Captation vidéo d'une matinée de classe en continu.

Cette captation s'inscrit dans le cadre théorique défini par MOUSSAY, CIAVALDINI-CARTEAU, CHALIÈS et GAUDIN, (page 146, 2018) comme une approche culturelle du travail réel des enseignants. En effet, « *l'activité est envisagée dans sa complexité, ne se réduit pas à ce qui est observable mais doit rendre compte par la méthodologie mise en place de la variabilité des conditions d'exercices et les difficultés, les contrariétés, les conflits exprimés par rapport aux prescriptions du métier* ». La caméra numérique sera fixe réglée sur un plan large permettant de filmer en simultané les actions du PES/ de l'élève ciblé/ des autres élèves. (Chapitre III, Paragraphe 3.2 de ce mémoire).

Visionnage pensé au service d'un objectif de formation :	
Choix des vidéos	Un novice
Choix des modalités de visionnage.	Individuelle (autoconfrontation)
Délimitation du rôle de formateur	Guider le visionnage Susciter les discussions
Prise en compte des formés et connaissance de l'activité sollicité par le visionnage de vidéo	Niveaux de développement professionnel Contexte de travail
Anticipation et vigilance face aux enjeux spécifiques du visionnage de la vidéo	Demandes d'autorisation Dimensions affectives des images

⇒ **Phase 2** : Travail du formateur : sélection dans la captation pour autoconfrontation et mise en regard avec son « Memento » (annexe 1), et en particulier du travail de recherche étudié dans l'ouvrage collectif de Gaudin, Flandin (2018).

⇒ **Phase 3** : Autoconfrontation avec PEMF en accompagnement :

Sur le modèle du praticien réflexif (chapitre III, paragraphe 1.3) cadre théorique :

- Perrenoud, Schön, Vacher (2011) : Action, réflexion dans l'action, réflexion sur l'action en tutorat individualisé : lire ensemble le réel « *Le propre d'une formation par l'action et la réflexion sur l'action est de fournir au stagiaire des temps de « relecture » de l'expérience.* (Perrenoud, 2001) »
- Dispositif centré sur l'agir ou l'amélioration de l'action. (Maleyrot, 2015)

Objectif pour le stagiaire :

- Ramener le réel dans la formation
- Faire bénéficier au débutant un espace de distanciation pour lui permettre de réfléchir sa pratique et de s'approprier de nouveaux éléments de connaissances qui s'intégreront progressivement à son action pédagogique.

Objectif pour le formateur :

- Savoir accompagner
- Aider à la prise de conscience et à la mise en mots des éléments implicites de l'action pédagogique
- Aborder différentes modalités de distanciation par rapport au vécu

Conditions :

- Garantie de confidentialité
- Cloisonnement étanche entre le dispositif proposé et le système de validation
- Définir l'axe de travail : gestion d'un élève perturbateur

Variables retenues :

• Nombres de stagiaires	• Entretiens duels
• lieux	• captations dans les écoles et analyses à l'ESPE
• variables spatio-temporelles	• Durées : captation sur une demi journée avec la présence du formateur pendant la captation + analyse différées de quelques semaines de 1H
• Contrat de formation	• Volontariat
• implication	• pour formateur : présent
• Outils médiateurs	• vidéo, parole et écrit
• Méthodologie référée à un cadre théorique :	• Dispositif centré sur l'agir ou l'amélioration de l'action.

Outils du formateur :

- Memento (annexe 1) élaboré par le gain de connaissances effectué pendant la réalisation de la partie théorique de ce mémoire.
- Tâches qui permettent de guider l'activité du formé pendant l'auto confrontation : développés dans le dossier de l'IFÉ « *concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves* » étudié pour la rédaction du chapitre III paragraphe 3.2 de ce mémoire.

Lussi/Goigoux : 4 étapes pour mettre des éléments de significations partiels et référencés à des théories :

<p>DÉCRIRE : mettre en mots, Décrire les faits observés le plus précisément possible : comportements du maître (verbalisation, communication non verbale...), comportements des élèves, contexte, etc. ;</p>
<p>COMPRENDRE : pourquoi les personnes font ce qu'elles font : « qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi? » (Postuler la cohérence de la pratique observée et identifier ses fondements).</p>
<p>INTERPRÉTER : qu'est ce qu'elles gagnent ? Qu'est-ce qu'elles perdent en faisant ce qu'elles font ? S'interroger sur les conflits de critères et sur les dilemmes rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : « En procédant comme il l'a fait, qu'est-ce que l'enseignant a gagné ? Qu'a-t-il perdu ? » (formuler des hypothèses).</p>
<p>DISCUTER : qu'est ce qu'elles gagneraient et perdraient à faire autrement : Rechercher quelles alternatives s'offraient à lui (à quelles conditions, dans quel contexte ?) « Qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ? » Argumenter en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour le soutenir (s'efforcer de sortir de l'implicite des doxas pédagogiques et des normes didactiques décontextualisées).</p>

Objectifs et rôle du formateur :

- Mettre en mots
- Comprendre les problèmes du métier en jeu
- S'interroger sur les allants de soi
- Guider le visionnage en explicitant le cadre de déroulement choisi entrer dans une étape de processus de « réfléchissement » (au sens précisé par Vacher, 2011), un « moment-espace » de prise de conscience d'éléments susceptible d'amener dans un deuxième temps à une véritable réflexion (page 38).

II. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

Il est à noter que l'hypothèse 1 : *Le maître formateur doit se constituer un « outil référent » de connaissances (l'élève perturbateur, les éléments de recherches à ne pas ignorer, les étapes de la construction du développement professionnel de l'enseignant novice) pour être en mesure d'individualiser les propositions de formations en fonction des besoins des PES accompagnés en tutorat, sera analysé dans la partie critique de ce mémoire.*

1. Temps 1 :

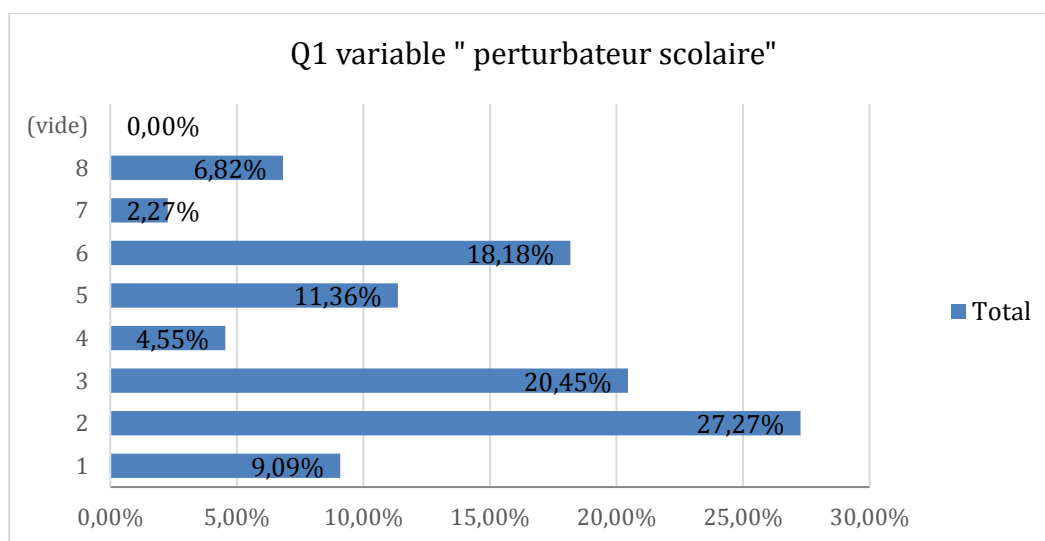
Hypothèse 2 : La pratique professionnelle des enseignants novices confrontés à un élève « perturbateur » est fortement marquée par des émotions, entraînant des réactions plutôt que des actions professionnelles.

Analyse des fiches de vécu : (annexe 2)

23 fiches de vécu ont été récupérées.

Question 1 : modalité variable 1 « perturbateur scolaire »

1	Refus de travail, indifférence	9,09%
2	Agitation, bavardage	27,27%
3	Refus d'obéir, contestation	20,45%
4	Provocation, insolence, mensonge	4,55%
5	Bagarre, violence, mise en danger physique	11,36%
6	Conflits avec ses pairs, influence négative sur ses pairs	18,18%
7	Crise de colère	2,27%
8	Comportement déroutant	6,82%
9	Échec élève, difficulté scolaire	0,00%
		100,00%



L'analyse de ce premier graphe montre que l'élève « perturbateur » est identifié par son comportement, considéré principalement comme une atteinte à une des facettes de l'ordre scolaire (définies par Prairat page 14) : « la facette ritualisée de l'ordre scolaire »

➤ Agitations, bavardages : extraits item 2

« Élève en regroupement qui se lève, attrape des objets ; Joue avec son blanco ; parle à voix haute ; se retourne et bavarde avec ses camarades ; se lève constamment ; parle fort ; bavardages incessants ; Prend la parole. »

➤ Refus d'obéir, contestations : extraits item 3

« Ne tient pas compte des remarques ; refuse les règles ; à trois reprises je lui demande de ranger son blanco ; refuse la punition ; malgré plusieurs remarques il continue ; refuse d'obéir aux règles de la classe ; n'écoute pas ne respecte pas mes consignes ; ne veut pas faire son travail ; répond ; je lui demande d'arrêter il refuse ; se fait remarquer à répétition malgré mes remarques ; déplacements non autorisés ; m'interrompt ; déclenche l'alarme incendie. »

➤ Conflits avec ses pairs, influence négative : extraits item 6

« Ne sait pas se comporter avec les autres ; relations difficiles ; son comportement fait boule de neige auprès d'élèves facilement distraits ou dissipés ; pendant ; fait des commentaires méprisants à l'égard de certains camarades ; dérange ses camarades au travail ; amuse les autres.

➤ Bagarre, violence, mise en danger physique : extraits item 5

Devient violent dès qu'il est sermonné ; tape et casse les productions des autres ; renverse ses affaires ; pointe des pistolets de lego vers les autres ; jette des choses dans la classe dès qu'il est contrarié ; se bat à coup de poings pendant le regroupement ; au coin regroupement monte sur ses camarades ; a manqué blesser un camarade ; attitude violente dans la cour ;

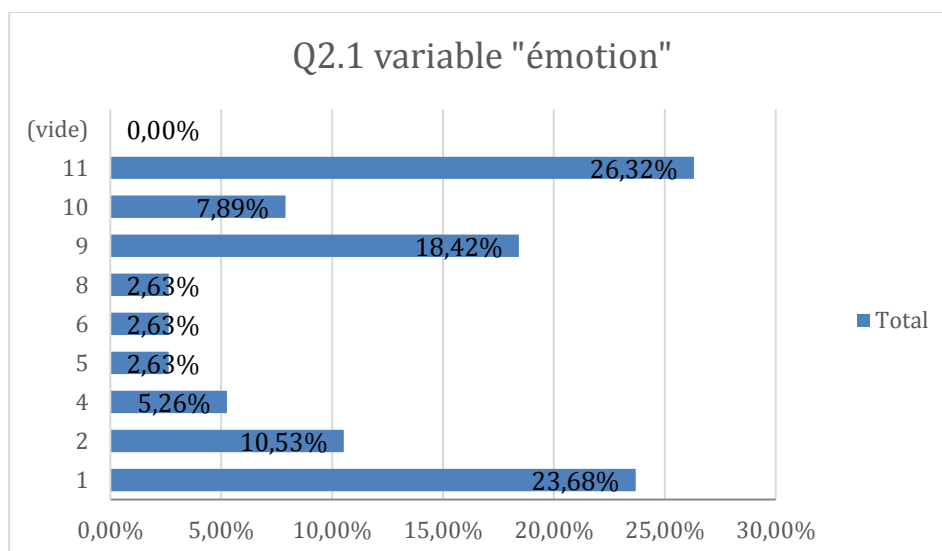
➤ Les comportements déroutants et les crises de colère plus rares : extraits items 7 et 8

Enlève ses chaussures et mange ses chaussettes ; fait un caprice car il comprend qu'il n'a pas le dernier mot ; excès de colère est hors de lui (violence cris) ;

➤ Les difficultés d'apprentissage ou l'échec scolaire (item 9) ne sont jamais mis en avant, ce qui confirme les propos de Baroux (page 14), la difficulté vécue est d'abord ramenée du côté de l'enfant qui a un comportement jugé hors norme scolaire que cette norme est subjective : la moyenne d'âge des PES étant de 28 ans (page 10) cela fait remonter leur scolarité primaire (de bon élève en général) dans les années 1990, marquées par la création des RASED dans le cadre de l'adaptation et l'intégration scolaire ce qui peut avoir une influence sur leurs attentes en matière de comportement ainsi que sur des seuils de tolérances différents (page 12). Cela justifie aussi les pistes de travail en formation proposées par Troncin (2011, page 13) qui permettent une aide à l'analyse des comportements ainsi qu'une réflexion sur la notion de trouble/difficulté/conduite.

Question 2.1 : modalité de la variable « émotion »

1	Colère	23,68%
2	Peur, panique détresse, stress	10,53%
3	tristesse	0,00%
4	Surprise	5,26%
5	Dégoût	2,63%
6	Honte, gêne	2,63%
7	Anxiété	0,00%
8	Culpabilité	2,63%
9	Impuissance, lassitude, saturation	18,42%
10	Incompréhension, désemparé	7,89%
11	Nervosité, agacement	26,32%
		100,00%



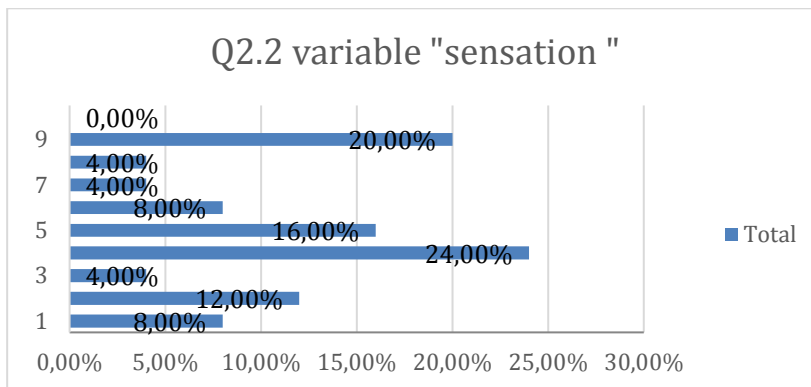
Les PES décrivent dans leurs réponses des états de nervosité et d'agacement dans la majorité des cas et aussi beaucoup de colère. L'impuissance, la lassitude, la saturation mais aussi l'incompréhension, le sentiment d'être désemparé et la peur non négligeable, reviennent souvent dans les fiches, extraits :

« Comment est-ce possible à trois ans soit de répondre à l'adulte soit de mettre en scène tant de violence ? Agacement à force de répéter à l'élève de se taire ; je ne sais pas quoi faire ; frustration devant le refus, impuissance ; ne pas savoir calmer la situation ; j'ai peur car danger relatif. »

Pour Martin (page 45) ce sont ces émotions qui « enclencheront une dynamique cognitivo-émotionnelle gérant des comportements réponses. »

Question 2.2 : modalité de variable « sensation »

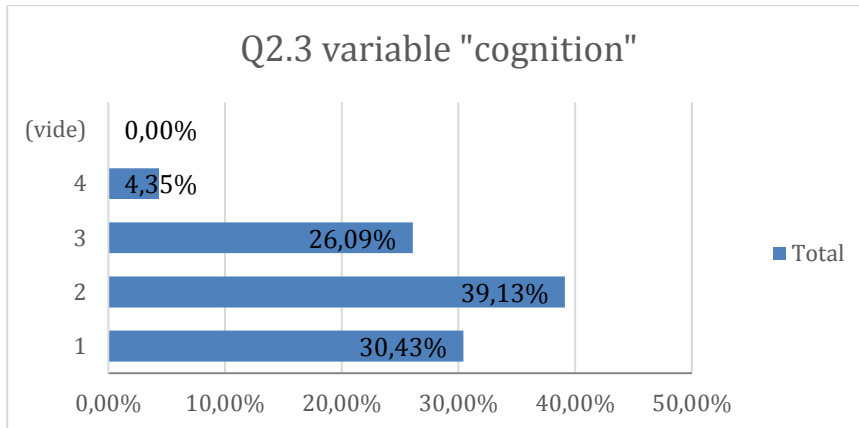
1	Palpitation du cœur	8,00%
2	chaleur	12,00%
3	Voix plus forte	4,00%
4	tension	24,00%
5	Oppression, crispation, gorge serrée	16,00%
6	Fatigue physique	8,00%
7	Besoin d'action	4,00%
8	Maux de ventre	4,00%
9	aucune	20,00%
		100,00%



L'oppression, la crispation, la gorge serrée, l'état de tension sont fréquemment ressentis mais une partie non négligeable déclare ne rien ressentir de particulier sur un plan corporel, cela dénote peut-être une meilleure habileté à gérer ses émotions pour certains PES, une expérience de maîtrise comme l'explique Gaudreau et Nadeau (page 42).

Question 2.3 : modalité de la variable « cognition »

1	Être parfait, être à la hauteur	30,43%
2	Règles prescriptives	39,13%
3	Contrôler la situation	26,09%
4	Avoir, raison, être reconnu	4,35%
		100,00%



Dans les discours intérieurs reviennent le plus souvent des phrases en rapport avec les règles prescriptives : il faut que, il ne doit pas, extraits :

« Il n'a pas à m'interrompre ; comment un enfant de 9 ans peut-il avoir un comportement si régressif, pourquoi cette violence, cette façon de communiquer, pourquoi il ne m'écoute jamais, je dois le sanctionner, je dois le rappeler à l'ordre ».

Les allusions au fait de garder le contrôle, ou d'être à la hauteur sont fréquentes dans les discours, extraits :

« Le groupe m'échappe ; qu'est ce que je fais ; je me pose des questions, comment je fais pour gérer le groupe classe ; je dois rester calme respirer fixer mon regard ; ne pas lui hurler dessus ; trouver des aménagements ; garder le contrôle de ma voix ; garder ma posture auprès des autres élèves ; ne pas agir comme il s'y attend. »

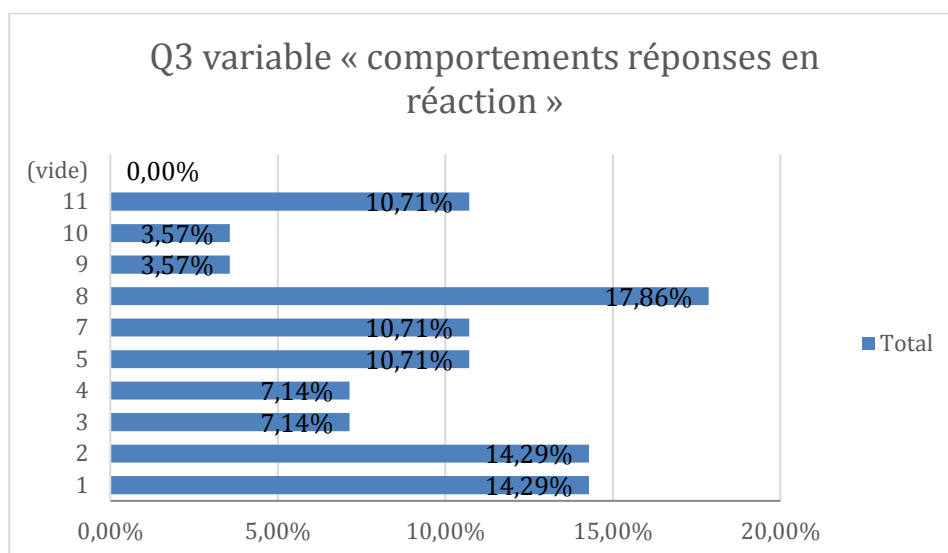
Il est à noter quelques discours mettant en mot la non reconnaissance, extraits :

« J'en ai marre de répéter la même chose, il s'en moque de toute façon ; en plus je dois gérer les problèmes avec la directrice et les employés municipaux. »

Ces discours renvoient aux travaux cités sur le développement professionnel de l'enseignant débutant (page 40) : l'enseignant novice passe par deux stades, l'idéalisation du métier et celui de survie où ils remettent en cause leur efficacité personnelle, pensant que la quantité de travail produits et de bonnes relations aux élèves suffisent pour enseigner facilement.

Questions 3: modalité de variable « comportements réponses en réaction »

1	Maîtrise de soi, silence, calme	14,29%
2	Intervention physique, maintien près enseignante	14,29%
3	Rappel à l'ordre	7,14%
4	Exclusion de la classe	7,14%
5	Ignorer, se centrer sur la tâche, dépasser	10,71%
6	Sortir de la classe, abandon	0,00%
7	Sanction disciplinaire	10,71%
8	S'expliquer, discuter, écouter en isolant des pairs	17,86%
9	Appel extérieur, soutien	3,57%
10	Injonction paradoxale	3,57%
11	Isolement dans la classe	10,71%
		100,00%



- S'expliquer, discuter, écouter en isolant des pairs est la réponse mise en avant dans de nombreuses fiches, extraits : « *Je m'approche de lui et lui parle à voix basse ; je le prends à part en dehors de la classe pour lui expliquer que son comportement n'est pas normal ; j'ai repris les élèves pour connaître leur raisons, pour qu'ils s'excusent ; j'isole l'élève en question en lui expliquant pourquoi il est sanctionné* ».

4 autres catégories de réponses sont évoquées significativement, extraits :

- Maîtrise de soi, silence, calme : « *Je le laisse se calmer : je contrôle mes sentiments et mes émotions ; réagir le plus calmement possible ; j'essaie de ne pas m'énerver* ».
- Intervention physique, maintien près enseignante : « *le prenant à côté de moi, sur une chaise ; le prenant par la main et en le plaçant sur une chaise.* »
- Sanction disciplinaire : « *privation de 5 minutes de récréation ; l'élève passe dans le orange ou le rouge ; je l'envoie dans le bureau de la directrice ; il ne participerait pas tant qu'il ne se*

tiendrait pas correctement ; sanctions par le permis à points : système de croix dans le jaune puis le rouge train du comportement ».

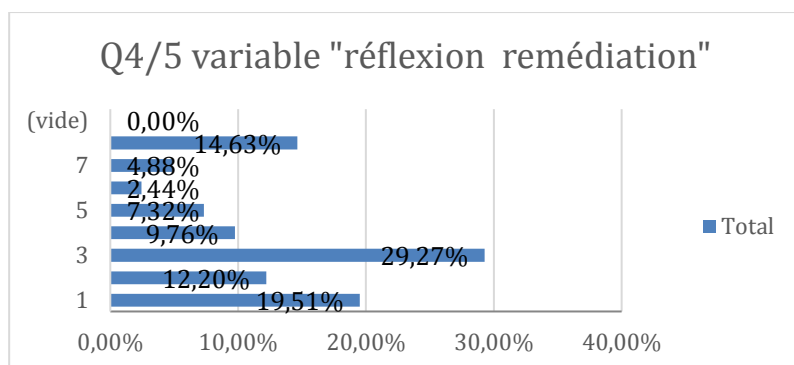
Les réponses aux questionnaires montrent un manque de réflexion autour des concepts de sanction en éducation ou autorité éducative. Ces notions sont des principes professionnels fondamentaux (page 28) que le formateur doit pouvoir éclairer en formation, extraits :

- Isolement dans la classe : *« en l’envoyant réfléchir en dehors du regroupement ; je le place à l’écart du groupe ; je déplace sa table et le met à l’écart ; mise à l’écart du groupe ; l’envoyer chez ma collègue ».*

Le faible pourcentage de réponses évoquant un appel à un recours externe peut confirmer « l’individualisme pédagogique » mis en avant par le travail de Martin, Morcillo et Blin (2004), montre un isolement de certains PES face aux perturbations qui ne sont pas l’objet d’un travail en équipe enseignante dans l’école (protocole en cas de crise par exemple) et souligne la difficulté des enseignants à ouvrir leur porte, exprimer leurs difficultés, se « montrer » au travail : c’est ce qui sera observé dans le temps 3 de notre protocole puisque sur les 5 enseignantes volontaires pour une expérience en captation, 3 se désisteront au dernier moment.

Questions 4 et 5 : modalité de variable « réflexion remédiation »

1	Retour au calme, aménagement coin calme, isolement des pairs	19,51%
2	Travail sur le vivre ensemble, sanctions éducatives, contrats individuels	12,20%
3	collaboration collègues, ATSEM, AVES	29,27%
4	Pédagogie positive, encouragements, valorisation	9,76%
5	Demande équipe éducative	7,32%
6	Aide PEMF	2,44%
7	Rendez-vous parents	4,88%
8	Rien	14,63%
		100,00%



Ces deux questions interrogent les pistes de réflexions engagées pour remédier aux situations décrites :

⇒ collaboration collègues, ATSEM, AVES, extraits : « *Je discute avec mes collègues PES ; j'échange avec ma binôme je crois qu'il y a un PPRE mais je n'en suis pas sûre ; l'élève peut aller dans la classe des collègues ; le directeur peut m'aider ; discussion avec ma binôme ; je discute avec mes collègues ; je discute avec l'ATSEM ; je peux partager mes difficultés avec ma binôme ; au quotidien avec l'ATSEM et discussions avec mes collègues PES.* »

Il convient d'analyser plus en profondeur les réponses apportées car elles pourraient montrer une contradiction par rapports aux analyses des réponses lors de la variable précédente.

Le discours ne relevant pas d'un travail collaboratif, mais dans des échanges ou des discussions entre PES, l'appel au PEMF interpelle par sa quasi absence des aides à solliciter, la relation tuteur/tutoré a besoin d'être renforcée comme indiqué à la page 62 de ce mémoire. L'analyse de la donnée suivante montre le flou et l'incertitude face aux actions de partenariat éducatif, extraits :

⇒ Demande équipe éducative et Rendez-vous parents : « *nous attendons le bilan du psy pour envisager une équipe éducative ; RASED suit un peu ; nous avons besoin d'une AVS ; discussion avec les responsables de l'enfant ; rencontre avec les parents* ».

Les outils pédagogiques évoqués dans ce mémoire (page 27) qui apportent des protocoles d'intervention des pistes de partenariats éducatifs ne sont pas connus.

La faiblesse des réponses relevées dans les fiches de vécues concernant les pistes pédagogiques pour améliorer l'environnement d'apprentissage (page 25 de ce mémoire) ouvre un espace de formation important dépassant les prescriptions et les solutions à courts termes pour aller vers un engagement réflexif (page 62) :

⇒ Retour au calme, aménagement coin calme, isolement des pairs : « *chaise à réfléchir ; coin calme aménagé et chaise à réfléchir ; coin lecture/exposé/détente ; mise à côté d'un élève calme ; images ZEN pour apaiser* ».

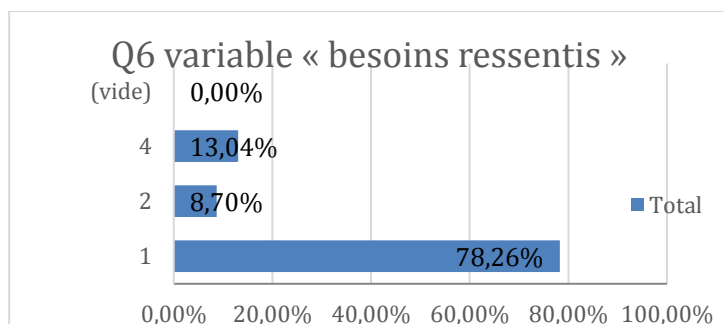
⇒ Rien : aucune piste pour remédier

⇒ Travail sur le vivre ensemble, sanctions éducatives, contrats individuels : « *système d'évaluation quotidienne de son comportement ; mise en place de règles de vie de la classe ; travail en EMC ; tableau je peux/je peux pas ; contrat élève sans succès* ».

⇒ Pédagogie positive, encouragements, valorisation : « *j'ai appris à écouter l'élève me rendre plus disponible en cas de besoin ; je valorise son travail auprès des adultes de l'école, des élèves de ses parents ; je la félicite et l'implique dans son travail* »

Question 6 : modalité de variable « besoins ressentis »

1	Aucun besoin ressenti	78,26%
2	Besoin en connaissance : la sanction	8,70%
3	Besoin en connaissance : gestion des comportements élèves	0,00%
4	Besoin en développement personnel, travailler ses émotions	13,04%
		100,00%



⇒ Aucun besoin ressenti

⇒ Besoin en connaissance, gestion des comportements élèves

Les réponses sur cette variables sont bien tranchées après analyse, avec de rares discours montrant des réflexions plus engagées chez certains PES, extraits : « *Je trouve difficile de réprimander un enfant constamment alors qu'il est en grande difficulté ; besoin de réfléchir sur la gestion des émotions chez les touts petits ; besoin pour appréhender les crises ; la difficulté de sanctionner* ».

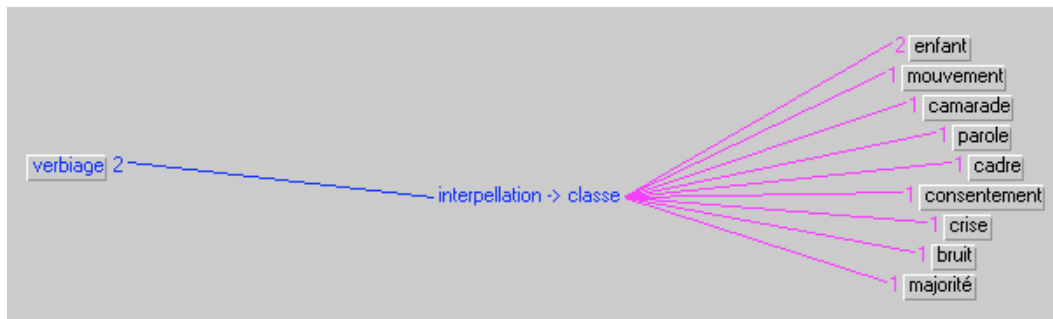
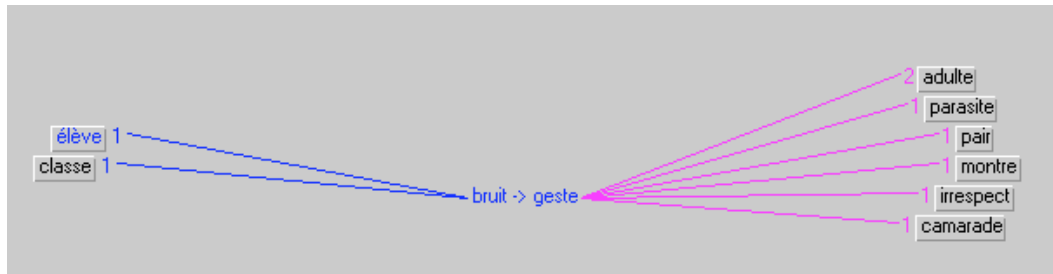
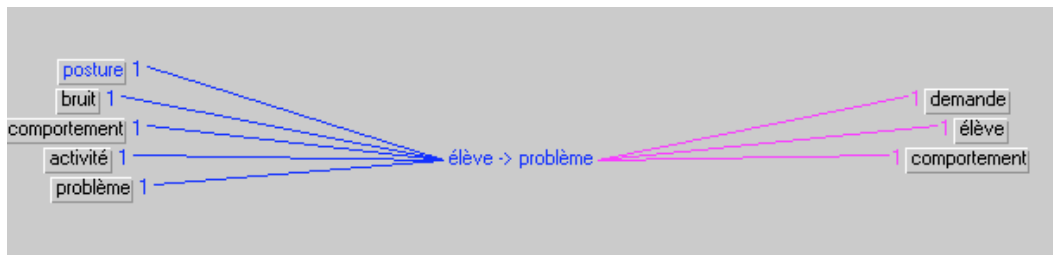
Ces résultats s'inscrivent dans les travaux de recherches sur le développement professionnel de l'enseignant novice évoqués pages 40 et 41 de ce mémoire et sur les besoins spécifique des élèves traités dans le chapitre I (page 16). Ces résultats peuvent être mis au regard des résultats obtenu à partir des réponses sur la variable 1 de cette expérimentation, si les besoins ne sont pas ressentis c'est que pour les PES la difficulté est inhérente à l'élève et pas à l'enseignant qui est conforté par le fait que lorsque l'enfant est à l'écart le problème est temporairement réglé.

Analyse des sémantiques des discours traduisant des représentations, un état des lieux, sur la définition de l'élève perturbateur » : (annexes 3 et 4)

18 écrits de PES sont récoltés au mois de novembre (annexe 3) concernant leur définition de l'élève perturbateur. Notre objectif est de tenter de connaître les principaux éléments de langage employés dans les textes, la structure des relations qui les lient, et la hiérarchie de celle-ci. Ces écrits ont été analysés par le logiciel TROPE (annexe 4) :

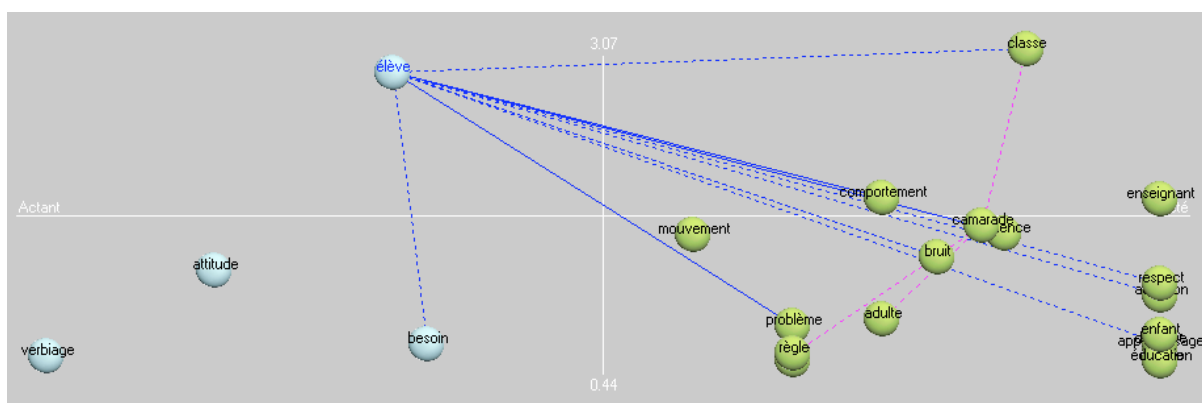
- a. style et mise en scène : Les écrits sont courts, le traitement n'a pas identifié de style général particulier, la mise en scène verbale est de type « dynamique /action » caractérisée par la fréquence des verbes d'action factifs (56%) (*perturber, déplacer, déstabiliser, déranger, obliger, frapper, accepter, arrêter*) et déclaratifs (20%) (*bavarder, qualifier, parler, pouvoir, dire, reprendre*).
- b. Univers de références : les grands thèmes abordés dans les textes sont analysés comme appartenant à deux univers de références : les substantifs utilisés sont classés par ordre de fréquence décroissante, l'analyse a mis en évidence deux univers représentatifs de deux niveaux (1 et 2) de représentation du contexte.

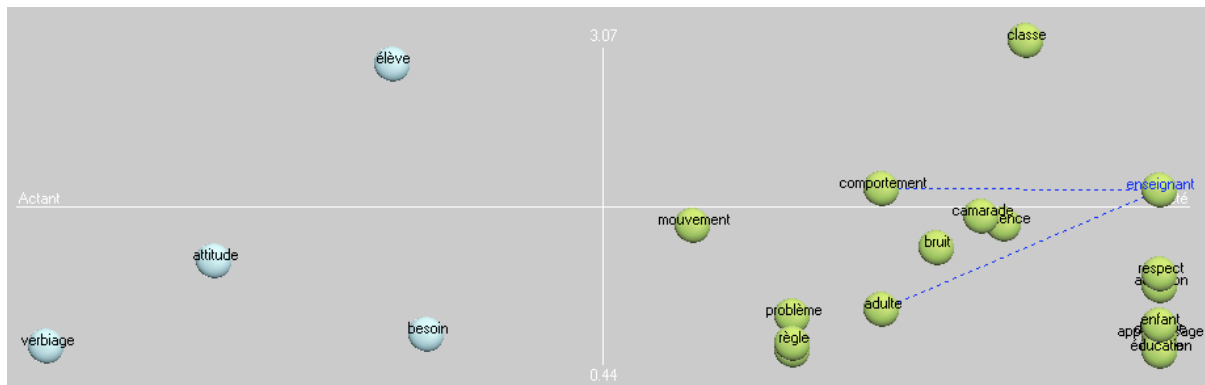
Univers de référence 1	Univers de référence 2	Références utilisées
<input checked="" type="checkbox"/> 0039 éducation <input checked="" type="checkbox"/> 0009 sentiment <input checked="" type="checkbox"/> 0009 comportement <input checked="" type="checkbox"/> 0006 communication <input checked="" type="checkbox"/> 0004 enfant <input checked="" type="checkbox"/> 0003 organisation <input checked="" type="checkbox"/> 0003 crise « éducation » : <i>élèves</i> <i>professeur, enseignant.</i> « sentiments » : <i>irrespect,</i> <i>souci.</i> « comportement » : <i>comportement, insultes</i>	<input checked="" type="checkbox"/> 0039 enseignement <input checked="" type="checkbox"/> 0008 comportement <input checked="" type="checkbox"/> 0006 amitié <input checked="" type="checkbox"/> 0006 problème <input checked="" type="checkbox"/> 0004 âge <input checked="" type="checkbox"/> 0004 enfant <input checked="" type="checkbox"/> 0003 conversation <input checked="" type="checkbox"/> 0003 hiérarchie <input checked="" type="checkbox"/> 0003 crise « enseignement » : <i>élèves,</i> <i>professeur, enseignant.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> 0026 élève <input checked="" type="checkbox"/> 0024 classe <input checked="" type="checkbox"/> 0008 comportement <input checked="" type="checkbox"/> 0007 attitude <input checked="" type="checkbox"/> 0007 bruit <input checked="" type="checkbox"/> 0007 enseignant <input checked="" type="checkbox"/> 0006 problème <input checked="" type="checkbox"/> 0006 camarade <input checked="" type="checkbox"/> 0004 groupe <input checked="" type="checkbox"/> 0004 enfant <input checked="" type="checkbox"/> 0004 attention <input checked="" type="checkbox"/> 0004 adulte <input checked="" type="checkbox"/> 0004 mouvement <input checked="" type="checkbox"/> 0004 apprentissage <input checked="" type="checkbox"/> 0003 besoin <input checked="" type="checkbox"/> 0003 geste <input checked="" type="checkbox"/> 0003 crise <input checked="" type="checkbox"/> 0003 règle <input checked="" type="checkbox"/> 0003 directive <input checked="" type="checkbox"/> 0003 verbiage <input checked="" type="checkbox"/> 0003 pair



L'élève perturbateur est systématiquement en position de prédécesseur au problème, que se soit par le bruit, ou les interpellations qu'il occasionne.

e. Graphes des acteurs : cette analyse permet de faire une comparaison visuelle de la charge des relations entre les principales références :





Ce qui est intéressant ici est la faiblesse de la charge des relations de l'enseignant par comparaison à celle de l'élève ainsi que la position de l'enseignant sur l'axe horizontal en temps qu'acté alors que l'élève est actant est suivant l'axe vertical placé vers le haut ce qui signifie qu'il concentre sur lui beaucoup de relations.

Cela renvoie aux écrits de Monfroy (page 12) que c'est à partir de la difficulté de l'enseignant que le discours des enseignants se construit nourrit de la description et du comportement des élèves, les pratiques pouvant en découler étant selon elle, la déresponsabilisation, le signalement, ou la demande d'orientation en ULIS par exemple).

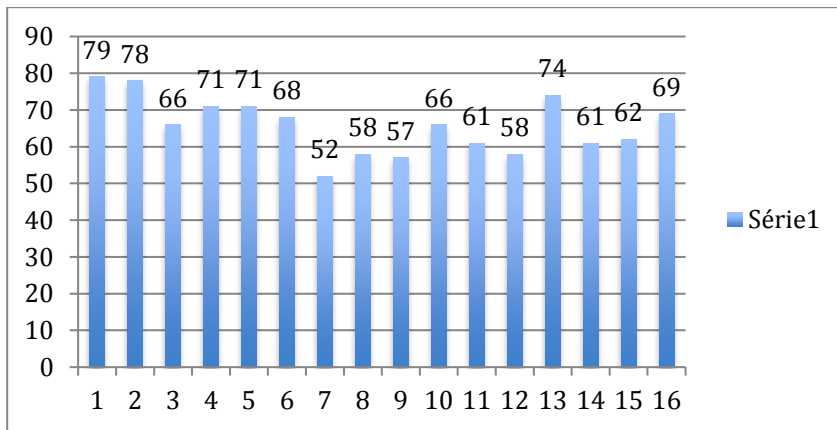
2. Temps 2 :

Analyse des SEP (annexe 2)

5 PES se sont portées volontaires pour continuer l'expérimentation. Elles ont complété le questionnaire proposé :

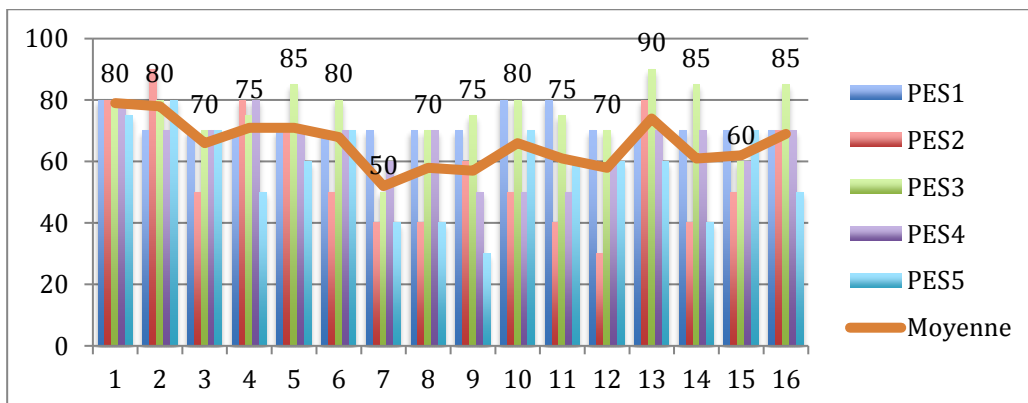
Moyennes	Générale 65,68%	Écart types	Par domaines :
a) Mettre en œuvre une séquence préparée	79	1,6	(R)Réalisation : 73%
b) Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves	78	6,4	
c) Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves	66	6,4	
d) Favoriser la participation des élèves	71	8,8	
e) Éveiller l'intérêt des élèves	71	5,6	
f) Capter l'attention des élèves	68	7,2	
g) Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage	52	10,4	(D)Différenciation : 58,8%
h) Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes	58	14,4	
i) Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis	57	12,8	
j) Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts à fournir	66	12,8	
l) Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves	58	11,2	
m) Faire respecter les règles de vie de la classe	74	8,8	(A)Autorité : 66,5%
n) Gérer le comportement d'un élève perturbateur	61	16,8	
o) Faire face aux conflits entre élèves	62	6,4	
p) Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages	69	7,6	

Les résultats sont homogènes : les écarts types sont en majorité (9 sur 16) inférieurs à 10, les 6 autres écart types sont compris entre 10 et 20, le groupe est donc normalement homogène.



Les scores vont de 52% pour la compétence la moins assurée (la 7 : « Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage ») à 79 %/ 78 % pour les compétences les plus assurées (la 1 « Mettre en œuvre une séquence préparée » et la 2 « Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves »). C'est dans le domaine de compétence ayant pour objet la différenciation (items 7 à 12) que les scores sont en moyennes les moins élevés.

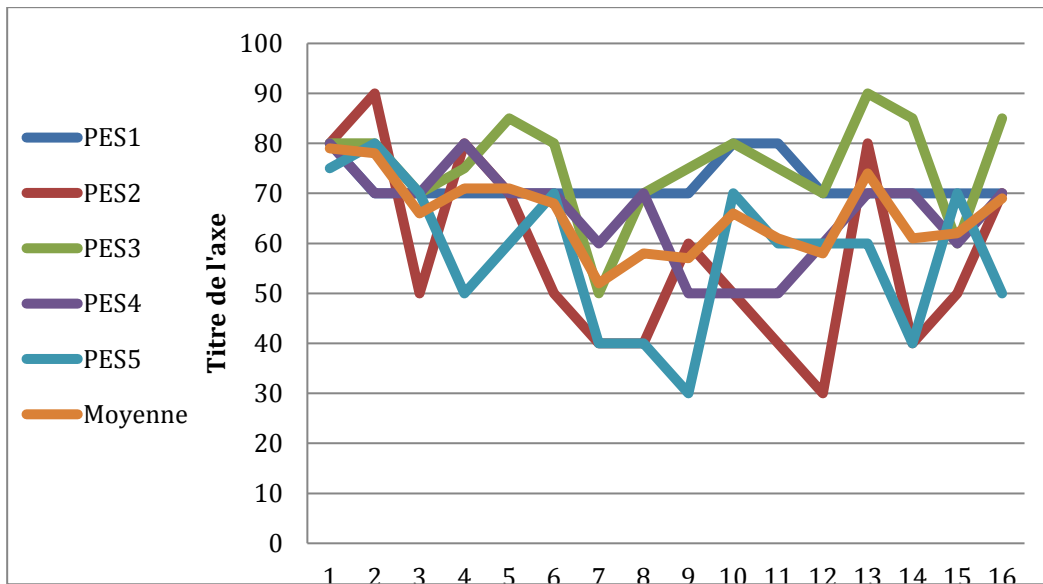
Si l'on regarde les résultats par PES c'est l'item 12 (« Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves ») qui obtient le score le plus bas (30%)



À ce stade de l'expérimentation proposée, l'enseignante nommée PES 3 (couleur verte), informe de son retrait pour la suite du travail, elle ne désire pas participer à l'étape « captation dans sa classe », car l'élève ciblé « perturbateur » n'était plus dans sa classe, c'est dans ces nouvelles conditions qu'elle a répondu au questionnaire. Si l'on observe les scores de son SEP : ce sont les plus élevés dans tous les domaines, en particulier elle évalue à 90% sa capacité à « faire respecter les règles de vie de la classe » (item 13).

	Moyenne générale : 65,6875%	Moyenne par domaines : R : 73% D : 58,8 % A : 66,5 %	Écart type
PES1	71,875	R: 71,66	3,046875
		D : 71,33	
		A : 70	
PES2	57,5	R : 70	15,9375
		D : 43,33	
		A : 70	
PES3	75,625	R : 78,33	7,5
		D : 70	
		A : 80	
PES4	65,625	R : 73,33	7,96875
		D : 56,66	
		A : 67,5	
PES5	57,8125	R : 67,5	12,109375
		D : 48	
		A : 56,66	

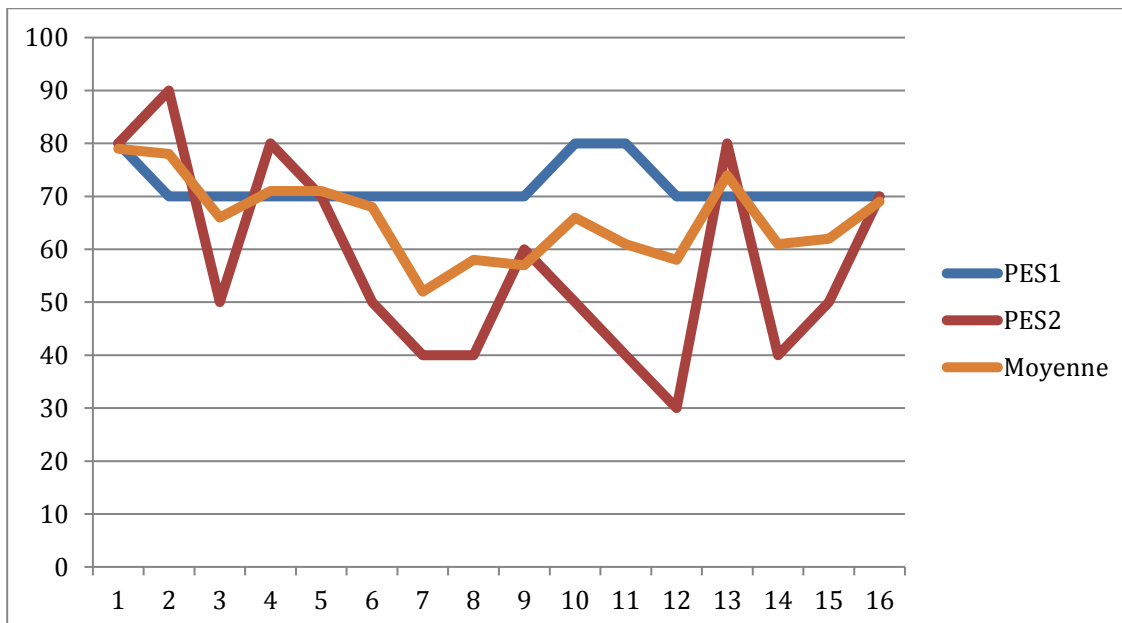
Dans les pages 41 à 43, les articles se rapportant le point d'accord de la recherche sur la valeur prédictive du SEP, laissent penser que le SEP de l'enseignante (noté PES3) est fort, plus son engagement est élevé et son investissement à s'investir dans des situations d'intervention difficiles est efficace, ou cela confirme le fait mis en évidence par l'analyse des fiches de vécu : lorsque l'élève ciblé « perturbateur » est sorti de la classe, il n'y a plus de sources de perturbations dans la classe. Quelques temps après la remise des questionnaires et après avoir calé les dates de « captation » deux autres enseignantes se sont désistées : PES4 (courbe violette) et PES5 (courbe turquoise).



PES4 : ses scores sont homogènes avec des scores bas dans le domaine de la différenciation pédagogique, elle fait part de progrès et d'un suivi pédopsychiatrique en cours pour l'élève ciblé, elle ne souhaite plus être filmée.

PES5 : ses scores sont bas, elle fait par de beaucoup de difficultés, se pose beaucoup questions, mais de ne souhaite plus être filmée, elle s'inscrit dans les propos de Bandura que rapportés page 42 « l'enseignant qui présente un faible SEP perçoit les situations de classe comme plus difficile à gérer et envisage davantage des scénarios d'échec ».

Les deux enseignantes PES1 (courbe bleue) et PES2 (courbe marron) continueront l'expérimentation :



PES1 : des réponses très homogènes (c'est le plus faible écart type du groupe), elle fait part d'élèves considéré comme perturbateur dans sa classe et se pense à 70% performante sur les item 13 et 14

(Faire respecter les règles de vie de la classe et Gérer le comportement d'un élève perturbateur), elle fait part dans sa fiche de vécu de besoins de discussions et de conseils.

PES2 : C'est le score le plus bas, sa réponse la plus faible est celle de l'item 12 (Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves), elle évalue à 40% son efficacité sur l'item 14. L'enseignante qui a un SEP plus élevé serait-elle plus efficace pour gérer les élèves ciblés perturbateurs ?

Le SEP était envisagé comme une possible variable « motivation », les deux enseignantes qui m'ont fait part de « motivation » et d'intérêt pour le dispositifs proposé ont pour l'une un SEP fort, pour l'autre un SEP faible. Les trois enseignantes qui n'ont pas souhaité l'apport du dispositif proposé ont pour l'une un SEP très fort, la deuxième un SEP fort et la troisième un SEP faible. Il apparaît difficile de conclure significativement par rapport aux scores.

La réflexion engagée pour compléter le SEP est un premier pas vers l'analyse réflexive par une prise de conscience de certains éléments (page 36 à partir des travaux de Vacher).

Analyse des discours des écrits réflexifs sur l'évolution de la situation avec l'élève ciblé depuis le premier écrit du mois de novembre.

Trois nouveaux écrits sont récoltés au mois de mars (annexe 5) décrivant l'évolution de la situation lié à l'élève perturbateur. L'analyse de ces trois discours avec TROPE pour une comparaison avec les résultats obtenus avec les premiers écrits. Malgré la faiblesse de notre échantillonnage maintenu l'analyse TROPE a été effectuée, et des résultats intéressants à discuter ont été obtenus. (Annexe 6)

- a. style et mise en scène : le style est maintenant plutôt narratif, la mise en scène verbale est toujours de type « dynamique /action » caractérisée par la fréquence des verbes d'action factifs (62%) : *réussir, intervenir, intéresser, parvenir, suivre, évoluer, commencer*. Les verbes traduisent un style plus positif.
- b. Univers de références :
Apparition des univers « famille » et « santé » et disparition de l'univers « sentiment ».

Univers de référence 1	Univers de référence 2	Références utilisées
<input checked="" type="checkbox"/> 0007 éducation <input checked="" type="checkbox"/> 0005 temps <input checked="" type="checkbox"/> 0005 comportement <input checked="" type="checkbox"/> 0003 famille <input checked="" type="checkbox"/> 0003 santé	<input checked="" type="checkbox"/> 0007 enseignement <input checked="" type="checkbox"/> 0005 comportement <input checked="" type="checkbox"/> 0003 famille	<input checked="" type="checkbox"/> 0006 élève <input checked="" type="checkbox"/> 0005 comportement <input checked="" type="checkbox"/> 0003 classe <input checked="" type="checkbox"/> 0003 parent

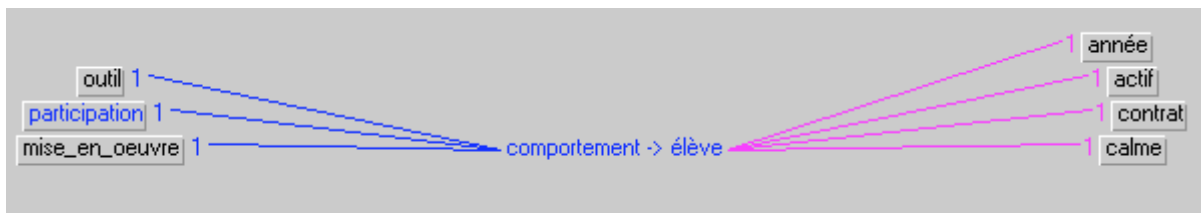
L'analyse du vocabulaire utilisé ne montre pas une évolution du lexique par rapport aux écrits précédents.

c. Actant/ Acté :

<input checked="" type="checkbox"/> Actant <input type="checkbox"/> Acté <input checked="" type="checkbox"/> 0006 (100%) élève <input checked="" type="checkbox"/> 0005 (80%) comportement	<input type="checkbox"/> Actant <input checked="" type="checkbox"/> Acté <input checked="" type="checkbox"/> 0003 (67%) classe <input checked="" type="checkbox"/> 0003 (67%) parent
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

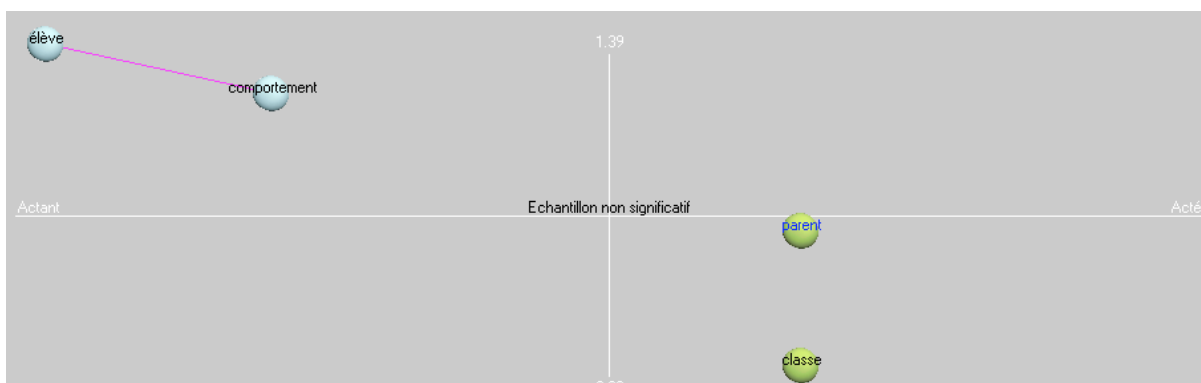
L'élève est toujours placé en actant (100%) mais l'enseignant disparaît du statut de acté.

d. Relations :



La relation « élève/problème » à la place la relation « comportement / élève » est la plus fréquente avec l'élève en successeur cette fois.

e. Graphes des acteurs : absence de résultats significatifs, la relation forte centrée sur l'élève précédemment mise en évidence est la seule encore affichée mais reste centrée sur le comportement sans relation avec les autres variables.



L'analyse des discours traduit une évolution positive de la situation face à l'élève perturbateur. Les PES ayant écrits ces discours font partie du groupe volontaire pour le temps 2 de notre expérimentation. Il n'est pas possible de savoir si cette évolution est liée à un renouvellement de savoir issu d'un processus d'apprentissage par l'expérience du PES, ou par réflexion dans et sur l'action menée sur les temps de formation de PES (Briquet- Duhazé page 41). L'apparition de nouveau référent comme « santé » et « famille » montre une ouverture vers les partenaires éducatifs. L'évolution des relations évoque un déplacement des problèmes de « l'élève » au « comportement de l'élève », est donc une diminution d'une vision sous « l'angle des jugements » au profit de « l'angle des besoins » (Caroff page 28).

3. Temps 3 :

PES 1 :

⇒ **Phase 1** : captation en classe

PES1, contexte de la captation :

Une classe maternelle de 15 élèves de grande section. L'effectif est délibérément plus faible, car le choix de l'équipe enseignante fut de positionner dans cette classe deux enfants inscrits dans des troubles (un élève hyper actif sous « ritaline », un élève « TSA » avec une AVS pour les 2), ainsi que deux élèves non diagnostiqués mais ayant un « comportement perturbateur » donc en difficulté. Les ATSEM tournent par période sur cette classe car elles la trouvent « difficile ». Le jour de la captation, 3 élèves sont ciblés : **Y** (en difficulté), **L** (en difficulté), **N** (trouble TSA avec son AVS).

La caméra est réglée en plan large, positionnée sur un pied fixe, localisée dans un coin stratégique de la classe. Les élèves « ciblés » plus particulièrement identifiés. La caméra filme en continu.

La PES1 (en référence au travail d'analyse des SEP, annexe 2B) a un score moyen de 71,875% au SEP, elle évalue à 70% sa capacité à gérer le comportement d'un élève perturbateur (item 14 du SEP). Lors de la rencontre préparatoire, elle verbalise pourtant beaucoup de difficultés rencontrées en classe. Une bonne qualité des relations avec l'enseignante « binôme » pour la classe, moins bonne en ce qui concerne le reste de l'équipe éducative de l'école. Elle reste très positive, motivée, attachée à ses « petits élèves » dont elle parle avec bienveillance, se positionne en demande de « conseils », (Annexe 2A) c'est pour cela qu'elle se montre volontaire pour notre expérimentation.

⇒ **Phase 2** : Travail du formateur :

- a) **sélection dans la captation** pour autoconfrontation et mise en regard avec son « Memento » (annexe 1) : *penser la conception et la mise en œuvre du dispositif en fonction des éléments clés définis dans l'ouvrage collectif dirigé par Gaudin et Flandin (2018), dans ce mémoire (page 42).*

La matinée (au mois de mai) fut très difficile :

- ✓ **L** se montre à son arrivé déjà très provocateur (bruit avec les jouets qu'il tape, se déplace énormément pendant l'accueil, répond aux interpellations adultes (ATSEM/AVS). Son comportement s'aggravera au cours de la matinée jusqu'à la crise finale en fin de matinée (cris, larmes, jets d'objets gestes violents envers adultes). La PES m'informe et c'est important que la caméra ne semble pas en cause, c'est ainsi souvent dans la classe.

- ✓ **Y** refuse de faire autre chose que jouer avec ses voitures mais sous la contrainte de l'enseignante fini par prendre place dans l'atelier prévu.

- ✓ **N** fait beaucoup de bruit et nécessite une attention vigilante permanente.

✓

b) **Prise en compte du formé / points de vigilance spécifiques** : dans ce contexte, à l'étude du visionnage, un montage de **3 séquences** de visionnages pour une durée totale de 10 minutes de film a été réalisé. (Pour répondre en partie aux conditions de temps prévu pour l'auto confrontation tributaire de la disponibilité de la PES1 volontaire pour 45 minutes environ).



c) **objectifs de formation :**

	Objectifs fixé de formation :
Séquence 1 : le début de classe, la fin du temps d'accueil, la mise en place du premier regroupement collectif.	<p>Conscientiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le rôle et comportement des adultes de la classe : PES, ATSEM, AVES. ▪ Le comportement visible et les signaux prévisibles envoyés par l'élève L, repérer les boucles interactionnelles infructueuses.
Séquence 2 : la mise en place et le temps de travail en ateliers.	<p>Conscientiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le passage des consignes. ▪ L'utilisation géographique de l'espace
Séquence 3 : une séance collective en mathématiques	<p>Conscientiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les moments d'exceptions et les outils renforçateurs aidant.
<p>Référents de connaissance du « memento » mobilisés par le formateur pour sa préparation, en référence à notre revue de littérature de la partie théorique (page 34) : sources de perturbations 1, 2 et 6 (les interactions, la forme scolaire, le développement émotionnel affectif de l'enfant perturbé).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sciences du comportement : une approche systémique • Sciences de l'intervention : principes professionnels fondamentaux et pédagogie institutionnelle adaptée 	

⇒ **Phase 3** : Autoconfrontation avec PEMF1 en accompagnement (enregistrement audio de la séance)

Rôle du formateur : guider le visionnage en explicitant le cadre de déroulement choisi entré dans une étape de processus de « réfléchissement » (au sens précisé par Vacher, 2011), un « moment-espace » de prise de conscience d'éléments susceptible d'amener dans un deuxième temps à une véritable réflexion (page 38).

Séquence de visionnage 1 : de 0 à 5 minutes 32, synthèse de verbatim (annexe 7A)

DÉCRIRE : mettre en mots, décrire les faits observés le plus précisément possible : comportements du maître (verbalisation, communication non verbale...), comportements des élèves, contexte, etc. ;

La PES1 regarde ce temps de regroupement collectif et de rituels en verbalisant. Son attention se porte sur les élèves ciblés, extraits :

L : « *il faut absolument qu'il reste là, c'est pas possible qu'il se promène comme ça !* »

Y : « *s'échappe dès qu'on a le dos tourné, il faut que j'aille le rechercher !* »

N : « *l'Atsem, il faut qu'elle lui parle doucement, il y était !* »

Formateur recentre sur 3 points : les propos sur l'élève L, le comportement de l'ATSEM et le sien pour faire repérer les boucles interactionnelles infructueuses, les tentatives de solutions.

COMPRENDRE : pourquoi les personnes font ce qu'elles font : « qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi ? » (Postuler la cohérence de la pratique observée et identifier ses fondements).

L, pose des problèmes un « système de croix » (au bout de 3, tu vas chez les petits) a provoqué une crise de violence la semaine passée, il ne supporte pas de rester avec les autres, alors PES le laisse faire dans la classe. PES trouve que l'ATSEM et l'AVS parlent trop fort, et sont trop dans le commentaire et la critique négative des enfants.

INTERPRÉTER : qu'est-ce qu'elles gagnent ? Qu'est-ce qu'elles perdent en faisant ce qu'elles font ? S'interroger sur les conflits de critères et sur les dilemmes rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : « En procédant comme il l'a fait, qu'est-ce que l'enseignant a gagné ? Qu'a-t-il perdu ? » (formuler des hypothèses).

Elle reconnaît laisser, **laisser partir Y, abandonner L et N** pour le groupe, ne veut pas rajouter de bruit en criant car cela ne règle rien.

Formateur recentre pour faire repérer les moments d'exception, attention faite de les mettre en évidence dans le montage.

DISCUTER : qu'est-ce qu'elles gagneraient et perdraient à faire autrement : Rechercher quelles alternatives s'offraient à lui (à quelles conditions, dans quel contexte ?) « Qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ? » Argumenter en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour le soutenir (s'efforcer de sortir de l'implicite des doxas pédagogiques et des normes didactiques décontextualisées).

« *N, soit sur une tâche précise et qu'il soit accompagné de quelqu'un et d'ailleurs à ce moment-là l'ATSEM et l'AVS lui parlent doucement elles sont très calmes avec lui.* »

Formateur : la PES1 a compris que ces enfants devaient être tous sur une tâche accompagnée, précisée, préparée.

La discussion portera sur la préparation de les tâches adaptées à concevoir et son rôle d'enseignante :

Piste de progression professionnelle mise en évidence :

Reprendre le cadrage de la classe car les adultes (3 ici) sont en « suradaptation » par rapport à ces élèves en les accompagnant dans leur problématique, retrouver une position d'enseignante par rapport à ces enfants même s'ils sont petits redéfinir clairement son encadrement et diriger le travail de l'ATSEM et de l'AVS.

Séquence de visionnage 2 : de 5minutes 32 à 9 minutes 12, synthèse de verbatim (annexe 7A)
<p>. DÉCRIRE : PES regarde le moment choisi le passage à un temps de travail en 3 ateliers, elle se rend compte que la consigne aurait du être donnée en collectif, que le avec deux élèves ciblés L et Y groupe ne savent pas quoi faire en attendant qu'elle face le tour des autres groupes pour la consigne. « <i>c'est la panique ils ne peuvent pas attendre comme ça, c'était pas prévu et j'ai pas su anticiper</i> »</p> <p>Formateur avait choisi l'extrait exprès et porte à la réflexion le passage de la consigne et les différentes possibilité d'organiser sa passation.</p>
<p>COMPRENDRE :</p> <p>« <i>j'aurai du donner la consigne au regroupement, ou dire à l' AVS de prendre le groupe ou les lancer au départ et que l'ATSEM les installe et après passer les consignes au regroupement aux deux autres groupes.</i> »</p>
<p>INTERPRÉTER :</p> <p>Formateur : la passation de la consigne mais aussi que proposer pour éviter que le groupe attende ?</p> <p>PES1 réfléchi à « <i>un petit atelier en autonomie, de la manipulation</i> » mais verbalise sur ces problèmes d'ATSEM qui changent tout le temps de par l'organisation de l'école.</p>
<p>DISCUTER :</p> <p>Formateur propose de réfléchir sur une organisation tenant moins compte de l'ATSEM.</p> <p>PES 1 trouve et met en évidence le problème majeur de sa classe : « <i>c'est les élèves qui peuvent le faire, mais dans le fonctionnement de la classe ils ne sont pas responsabilisés</i> ».</p> <p>Piste de progression professionnelle mise en évidence : Travailler l'autonomie des élèves, les responsabiliser, les investir dans leur tâche, s'appuyer sur les élèves ciblés pour organiser la classe.</p>

La séquence 3 montre une activité collective où tous les enfants participent avec plaisir pour confirmer leur capacité à être responsabilisés davantage.

À l'issue de ce temps, notre objectif de formation est atteint, les pistes de réflexion sont claires pour la PES1.

Elle indique son malaise en début de visionnage de se voir soi-même et de s'entendre (« *s'extraire de l'ornière narcissique* » expliquait Durant page 55) mais qu'une fois sortie de l'autoscopie, elle a pris la mesure des problèmes, de ce qu'elle ne voyait pas.

-Est-ce que les points abordés en visionnage auraient été abordés dans le format classique de formation du PEMF (l'observation de classe suivi de l'entretien d'explicitation) ? Certainement.

Mais « vivre son présent » avec la possibilité de l'analyser a permis de sortir de la « situation d'urgence » vécue, chargée d'émotions et d'actions et dépasser la courte temporalité pour aboutir à une réelle conscientisation et ainsi envisager des points de transformations à plus long terme.

PES2 :

⇒ **Phase 1** : captation en classe

PES2, contexte de la captation :

Une classe de CE1/CE2, d'un effectif de 21 élèves. Elle verbalise des difficultés avec une élève « **S** » (annexe 2A) « *qui ne sait pas se comporter en classe et avec les autres* », en « grosses » difficultés scolaires par son « *bavardage* » et autres « *distractions (stylo, règle, jouets interdits)* ». Le SEP (annexe 2B) complété donne une moyenne plutôt faible (57, 5%), score le plus bas dans le domaine de la différenciation, elle évalue à 40% sa capacité à gérer le comportement d'un élève perturbateur (item 14). Elle se montre motivée et désireuse de saisir tous les formats de formation proposés pour « *s'améliorer* ».

La caméra est fixe dans le fond de la classe elle tournera en continue toute la première partie de la matinée.

⇒ **Phase 2** :

a) **sélection dans la captation** pour autoconfrontation et mise en regard avec son « Memento » (annexe 1) : *penser la conception et la mise en œuvre du dispositif en fonction des éléments clés définis dans l'ouvrage collectif dirigé par Gaudin et Flandin (2018), dans ce mémoire (page 42).*

La séance filmée porte sur de la lecture, les élèves sont disposés deux par deux à leur pupitre sur trois rangées. L'élève ciblée **S** est seule au dernier rang de la troisième rangée. La classe est silencieuse, les élèves attendent leur tour pour lire un mot de leur fiche de travail.

b) **Prise en compte du formé / points de vigilance spécifiques :**

Dans ce contexte, il est apparu plus judicieux de garder les 8 premières minutes de la séance en continue sans interruption. (Les impératifs de temps pour l'autoconfrontation posés la PES2 a proposé 45 minutes).

c) **objectifs de formation :**

	Objectifs fixé de formation :
Séquence : 8 minutes de la séance de lecture	<p>Conscientiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le rôle et comportement du PES2. ▪ Le comportement collectif des élèves. ▪ Le comportement visible de l'élève S. ▪ L'inaction des élèves qui attendent longtemps leur tour.
<p>•Référénts de connaissance du « memento » mobilisés par le formateur pour sa préparation, en référence à notre revue de littérature de la partie théorique (page 34) : sources de perturbations 3 et 5 (l'explicitation des tâches scolaires, la motivation, l'engagement, le discours scolaire.,</p> <p>•Sciences de l'intervention : principes professionnels fondamentaux (Caroff, 2016), la pédagogie active.</p>	

⇒ **Phase 3 : Autoconfrontation avec PES2 en accompagnement (enregistrement audio de la séance)**

Rôle du formateur : guider le visionnage en explicitant le cadre de déroulement choisi entrer dans une étape de processus de « réfléchissement » (au sens précisé par Vacher, 2011), un « moment-espace » de prise de conscience d'éléments susceptible d'amener dans un deuxième temps à une véritable réflexion (page 38).

PES2

Séquence de visionnage : de 0 à 8 synthèse de verbatim (annexe 7A)
<p>DÉCRIRE : mettre en mots, décrire les faits observés le plus précisément possible : comportements du maître (verbalisation, communication non verbale...), comportements des élèves, contexte, etc. ;</p> <p>PES2 regarde en continu sans verbalisation pendant 4 minutes. Ses premières paroles traduisent l'observation du comportement de l'élève ciblée S : <i>« quand je l'interpelle elle est là mais dès que je passe à quelqu'un d'autre elle part sur autre chose »</i>. Puis sur la classe en général : <i>« Après je suis contente d'une chose c'est le niveau sonore, j'ai toujours l'impression qu'il y a beaucoup de bruit dans la classe et quand on regarde là on... y' a pas de bruit, ils écoutent tous, ils sont quand même là et je suis contente de voir qu'ils écoutent qu'il y a moins de bruit que ce que je pensais »</i>.</p> <p>Formateur relance sur les derniers propos tenus (« tu me dis en fait ils écoutent ils sont là parce qu'ils ne font pas de bruit... »), pour porter l'observation à un autre niveau.</p>
<p>COMPRENDRE : pourquoi les personnes font ce qu'elles font : « qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi? » (Postuler la cohérence de la pratique observée et identifier ses fondements).</p> <p>PES2 explique qu'elle recherche le calme, elle ne veut pas de bruit, elle pense que s'il n'y a pas de bruits c'est que les élèves l'écoutent : <i>« je suis dans ma séance en fait je suis mon petit chemin je dès que j'entends un bruit je vais vers ce brui »t et je rassemble pour avoir ou en tout cas l'impression que tout le monde m'écoute parce qu'il n'y a pas de bruit mais au final »</i>.</p>
<p>INTERPRÉTER : qu'est ce qu'elles gagnent ? Qu'est-ce qu'elles perdent en faisant ce qu'elles font ? S'interroger sur les conflits de critères et sur les dilemmes rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : « En procédant comme il l'a fait, qu'est-ce que l'enseignant a gagné ? Qu'a-t-il perdu ? » (formuler des hypothèses).</p> <p>Formateur synthétise le propos : s'il n'y a pas de bruit c'est que les élèves écoutent, sauf l'élève S ». <i>« c'est ce que je pense que quand il n'y a pas de bruit on m'écoute du coup je me rends pas compte qu'elle</i></p>

suis pas elle fait pas de bruit »

« on s'en rend pas compte et effectivement je me rends compte que je vois pas les élèves silencieux qui décrochent qui sont pas là. »

Formateur : incite à trouver une alternative, maintenant qu'il y a prise de conscience de l'inactivité d'autres élèves qui ne font pas de bruit mais qui n'écoutent pas plus que l'élève S qui n'écoute pas mais ne peut pas rester sans rien faire.

DISCUTER : qu'est ce qu'elles gagneraient et perdraient à faire autrement : Rechercher quelles alternatives s'offraient à lui (à quelles conditions, dans quel contexte ?) « Qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ? » Argumenter en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour le soutenir (s'efforcer de sortir de l'implicite des doxas pédagogiques et des normes didactiques décontextualisées.

PES2 cherche des solutions en restant centrée sur l'élève S :

« travailler en binôme c'est difficile »

« La seule solution que je vois c'est de la mettre à côté de moi »

« la situation de classe elle est en collective donc forcément quand on travaille en collectif c'est pas toujours évident de capter et de voir tout le monde »

« le problème c'est que je vois pas comment faire en groupe cette situation de lecture de mots c'est de la phonologie ils le préparent en amont... ils lisent un mot et ça passe à l'autre »

« en grand groupe je vois pas, c'est difficile »

Formateur montre d'autres élèves pour qui n'écoutent et ne font pourtant pas de bruit

PES2 commence à saisir et accepter de « bouger » son point d'observation : *« ce n'est pas forcément l'impression qu'ils donnent, de ne pas n'écouter ».* **Formateur insiste** *« comment cela se fait que eux aussi n'écourent pas ? »*

PES2 : *« ils s'ennuient ! ah oui ! ils s'ennuient c'est clair » « il faut qu'ils soient actifs ! »*

Objectifs de progression mis en évidence :

Préparer des séquences d'apprentissage en pensant l'activité réelle des élèves, et leur motivation

À La fin de notre séance la PES2 indique aussi son malaise en début d'auto confrontation :

« J'ai du mal à m'entendre sur tout, c'est fou comme on a l'impression d'avoir nos élèves sous nos yeux alors qu'en classe on les voit très loin ». Elle a plutôt évité de se regarder elle, pour se concentrer sur l'élève ciblée.

L'accompagnement a été plus difficile car son positionnement de départ « pas de bruit/ bonne écoute/bon travail/sauf pour l'élève S qui perturbe » était bien ancrée.

-Est-ce que les points abordés en visionnage auraient été abordés dans le format classique de formation du PEMF (l'observation de classe suivi de l'entretien d'explicitation) ? Certainement.

Mais, elle reconnaît que si elle n'avait pas vu le film, elle n'aurait pas compris, elle n'aurait pas ressenti l'ennui des élèves calmes, et compris que pour un élève ayant des difficultés de comportement ce n'est pas possible.

apprentissages, capitalisant son expérience professionnelle et les résultats de la recherche.

Les données collectées sont évidemment à compléter, elles permettent de « *repousser les limites de que l'on ignorait, et définir ce que l'on n'a pas le droit d'ignorer* », (Goigoux), en particulier dans le cadre de ce travail trois cadres ont été travaillés :

1. La définition donnée à l'élève « perturbateur » (fin du chapitre I).
2. Les sources de perturbation et les champs de connaissances être mobilisés (fin du chapitre II).
3. L'analyse du travail réel, le développement professionnel et les formats de formation pour un PEMF tuteur (fin du chapitre III).

C'est lors de la préparation de l'accompagnement de l'autoconfrontation pour l'hypothèse 3 que l'outil réalisé a été mobilisé. Il a permis de guider, d'orienter et surtout d'individualiser le processus de réflexion des PES pour aboutir à de nouveaux projets de développement professionnel, dans le champ de compétence de l'enseignant, pour mettre en place des compétences professionnelles favorisant la gestion des élèves perturbateurs. Pour la PES1 le champ de la pédagogie active a été dominant, pour PES2, les sciences du comportement se sont avérées plus pertinentes pour guider le projet de progression.

Hypothèse 2 :

Envisager les émotions : « *Dans une relation à un autre vivant, on ne peut être extérieur : "J'y suis avec mon histoire, mes affects"* », Cifali, (1995). Pour cette hypothèse, deux types de données ont été traitées : écrits

1. 23 fiches de vécu de PES (données qualitatives) ont été codées en suivant le travail de recherche de Martin, Morcillo Blin (2004). Ces chercheurs ont montré que « les dynamiques mobilisées face aux situations à charges émotionnelles entravent le recours à la professionnalité et bloquent la rationalité et la réflexivité professionnelle ».

Dans cette approche c'est le côté émotionnel suscité par une situation de classe confrontant un enseignant novice à un élève perturbateur qui a été recherché. L'analyse a portée sur 6 variables :

Variables :	Résultats :
« perturbateur scolaire »	L'élève perturbateur est identifié par son comportement visible troublant l'ordre scolaire. Les difficultés d'apprentissage scolaire ne sont pas mises en avant, la difficulté est vécu du côté de l'enseignant, le comportement de l'élève défini comme perturbateur est subjectif.
Ces résultats convergent avec les travaux de Baroux (1999) et de Troncin (2011) qui propose en formation un travail sur l'analyse des comportements et pose les différentes problématiques sur la différence entre le trouble, la difficulté et la conduite	

« émotion »	Nervosité, agacement, colère, impuissance, lassitude, saturation sont les réponses majoritaires.
Ces résultats convergent avec le travail de Martin Morcillo, Blin (2004), sur les émotions enclanchant une dynamique cognitivo-émotionnelle gérant des comportements réponses.	
« sensation »	La tension ressentie en majorité mais nombreuses sont les réponses qui déclarent ne rien ressentir.
Ces résultats convergent vers les travaux relatant les différences dans les habiletés à gérer ses émotions que certains auteurs peuvent mettre en évidence par l'étude du sentiment d'efficacité (Bandura, 2003), Gaudreau et Nadeau (2017), la ligne de recherche ouverte par Damasio et les travaux de Dejoux et al (2011) examinant les liens entre l'intelligence émotionnelle et les processus décisionnels ou encore la piste de recherche nouvelle issue du champ neuroscientifique, la neuro-pédagogie.	
« cognition »	Garder le contrôle de la classe et être à la hauteur.
La remise en cause de son efficacité personnelle converge avec les travaux relatés dans la thèse d'Ambroise (2015) et l'article de Briqué-Duhazé (2015), étudiant le développement de l'enseignant novice et les processus de construction de leurs compétences professionnelles.	
« Comportement réponse en réaction »	De ces résultats deux enseignements : le manque de réflexion sur les concepts d'autorité éducative/sanction en éducation ou encore éthique professionnelle apparent et la non communication avec l'équipe éducative (3,57% de réponse notifie un appel extérieur ou un soutien).
Ces résultats convergent avec les travaux de Martin, Morcillo et Blin sur l'individualisme pédagogique enfermant, isolant les collègues dans leur difficulté, et montrent la nécessité d'un apport de connaissances sur les principes professionnels fondamentaux : Caroff (2016), Prairat (2001).	
« Réflexions, remédiations »	Les besoins apparaissant concernent en majorité la classe (retour au calme, travail sur le vivre ensemble, collaboration adultes de la classe (ATSEM, AVS). La piste des partenariats éducatif méconnue et l'appel au PEMF très faible (2,44%).
Le besoin en connaissances sur les partenariats éducatifs apparaît, les résultats convergent avec les travaux de Chaliès, Cartaut, Esca, Durand (2009) et Maleyrot (2015) sur le tutorat PEMF/PES et qui a motivé en ce travail de mémoire.	

2. 18 écrits réflexifs relatifs aux représentations des PES sur leur définition de l'élève perturbateur et analysé avec le logiciel TROPE. L'analyse de nos données permet une analyse en 5 points :
- Confirmation des résultats obtenus précédemment sur la variable « perturbateur scolaire », l'élève perturbateur est défini par ses actions (56% de verbes d'action).
 - Confirmation d'un univers « sentiments » représentatif des substantifs employés qui confirme l'aspect émotionnel, l'absence de vocabulaire dénotant des actes professionnels.
 - L'enseignant subit les comportements, il est placé en tant qu' « acté » dans les discours, ce qui converge avec la centration décrite par Briqué-Duhazé (2015) rapportant des travaux de Beckers, (2007) de l'enseignant novice sur lui même en premier lieu, puis sur la tâche didactique et en troisième phase de développement professionnel sur l'élève, ses apprentissage et sa réussite.
 - L'élève perturbateur déclencheur d'un problème, se traduisant par un bruit, un geste, entraînant des interpellation gênant la classe, ce qui renvoie au travaux de Troncin (20011) et de Caroff (2016) par un apport en connaissances sur les principes professionnels fondamentaux, ici la prévention, et l'anticipation sur les comportements perturbateurs.
 - L'enseignant, dans la dernière analyse explicité avec TROPE, a moins de charge relationnelle que l'élève. Ce qui converge avec les résultats obtenus en testant la variable ci-dessus « comportements réponses » et avec le travail de Monfroy (2002) sur la difficulté professionnelle marquée « subjectivement par un fort sentiment d'impuissance ».

✚ Hypothèse 3 :

Pour cette hypothèse, deux types de données écrite et deux captations vidéo ont été expérimentées.

1. L'analyse des SEP apparaît difficile à interpréter dans le contexte d'étude puisque seulement 5 données furent récoltées, il n'est pas possible de comparer. Les résultats traduisent des scores homogènes. De plus sur les 5 données obtenues, 2 seulement ont appuyé l'expérimentation de captation avec des scores opposés (scores PES1 et scores PES2). Ce type de données peut constituer une première entrée dans l'analyse réflexive par une première conscientisation de certains éléments constitutifs de la tâche d'enseignement renvoyant aux travaux de Vacher (2011).
2. Concernant le second recueil d'écrits réflexifs relatifs à l'évolution de la situation face à l'élève perturbateur, malgré le peu de données (5 écrits traités par TROPE) une évolution dans les substantifs employés (les verbes en particuliers) traduisant des actions plus positives est notable, l'apparition d'univers référents « famille » et « santé » montrant une ouverture vers les partenaires éducatifs et un déplacement des relations moins centrées sur l'élève. Cette évolution peut signifier une progression dans le processus de développement professionnel par l'expérience de maîtrise (travaux de Bandura,

2003 rapportés par Gaudreau et Nadeau (2015) permettant à l'enseignant « d'expérimenter des stratégies efficaces » de par leurs expériences vécues auprès des élèves perturbateurs ».

3. Captations vidéos et autoconfrontations : cette expérimentation est une analyse ergonomique du travail de l'enseignant, espérant conduire vers une transformation, pour une meilleure adaptation professionnelle. Cette analyse clinique a porté sur deux PES, c'est proche de l'étude de cas. Il faut donc cibler ici les points permettant d'envisager cette approche dans d'autres cas.

L'entretien d'explicitation avant la captation est une étape essentielle convergent vers les travaux de Perrenoud (2012), s'inscrire dans une relation « tuteur/tutoré » sécurisante et bienveillante, exprimer les dilemmes du formateur soulevés Maleyrot (2016). Amener un « compagnonnage réflexif » plutôt qu'une « communauté de compassion », une « formation d'enseignant » plutôt qu'une « aide à l'enseignement », différencier le temps de l'évaluation de celui de la formation.

Pour la captation, la présence du tuteur est finalement importante. Comme le souligne Flandin (2017), « l'enregistrement vidéo constitue un réfléchissement partiel et sélectif de l'activité. » Le tuteur ayant assisté à l'activité totale en contexte sera plus à même de trouver les pistes de réflexion à porter pendant l'autoconfrontation.

La préparation de l'autoconfrontation, a confirmé l'hypothèse 1, inspirée par les travaux de Goigoux (2016) : « ce que l'on ne doit pas ignorer ». Cela permet l'individualisation de travail d'accompagnement en fonction des situations observées. Des pistes de réflexion différentes ont été proposées dans nos deux cas :

PES1 : Référents de connaissance du « memento » mobilisés par le formateur pour sa préparation, en référence à notre revue de littérature de la partie théorique (page 34) : sources de perturbations 1, 2 et 6 (les interactions, la forme scolaire, le développement émotionnel affectif de l'enfant perturbé.

- Sciences du comportement : une approche systémique
Sciences de l'intervention : principes professionnels fondamentaux et pédagogie institutionnelle adaptée

• PES2 : Référents de connaissance du « memento » mobilisés par le formateur pour sa préparation, en référence à notre revue de littérature de la partie théorique (page 34) : sources de perturbations 3 et 5 (l'explicitation des tâches scolaires, la motivation, l'engagement, le discours scolaire.,

Sciences de l'intervention : principes professionnels fondamentaux (Caroff, 2016), la pédagogie active.

Les 2 autoconfrontations confirment les recommandations et points de vigilance énoncés par Gaudin et Flandin (2014), (2018) ou encore Durand (2018). : considérer les « biais » possibles comme le désir de mis en scène du PES, ou le réductionnisme d'analyser un enregistrement et non une activité, ne pas minimiser le risque psychologique relatif à la confrontation de l'image de soi (verbalisé dans nos deux cas comme une difficulté à s'entendre et fuir son image). La question de l'efficacité du

dispositif par rapport à l'entretien d'explicitation s'est posée : il semble que la captation est favorisée une conscientisation. Dans le premier cas, elle a permis de sortir d'une situation d'urgence qui aurait engagée en entretien plus une prescription (« aller au plus urgent sans dépasser la courte temporalité », Maleyrot (2015)) qu'un travail de « réflexion » à plus long terme. Dans le deuxième cas, les images ont permis ce que l'entretien seul n'aurait pas réussi : la compréhension de la situation, l'analyse a conduit la PES à évoluer sur des représentations initiales pourtant ancrées.

III. Discussion professionnelle, proposer :

Au terme de cette expérimentation, des pistes de travail pour le formateur PEMF dans le cadre de sa mission de tutorat peuvent être proposées :

<p>H1 : Le maître formateur doit se constituer un « outil référent » de connaissances (l'élève perturbateur, les éléments de recherches à ne pas ignorer, les étapes de la construction du développement professionnel de l'enseignant novice) pour être en mesure d'<u>individualiser les propositions de formations en fonction des besoins des PES accompagnés en tutorat.</u></p> <p>Pour répondre à cette hypothèse, le revue de littérature engagée fut indispensable, le formateur doit pouvoir mobiliser les connaissances les plus pertinentes en fonction de la situation d'accompagnement. L'individualisation, la différenciation en fonction des PES et de leur problématique imposent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enrichissement des outils du formateur par une veille en matière de connaissances et une mise à jour fréquente. • Des formations plus spécifiques sur le développement professionnel : formateur de terrain, tuteur, ce sont des missions, des gestes professionnels qui impliquent aussi des processus de développement par l'expérience (ce sur quoi l'on s'appuie en général) mais aussi par acquis (réflexion, questionnement).
<p>H2 : La pratique professionnelle des enseignants novices confrontés à un élève « perturbateur » est fortement marquée par des émotions, entraînant des réactions plutôt que des actions professionnelles.</p> <p>La réponse a cette hypothèse montre le travail nécessaire sur la prise en compte du côté émotionnel : développer ces capacités par la possibilité de réfléchir sur ses propres actes. Les écrits réflexifs et les SEP sont des moyens intéressants pour une entrée dans la réflexion sur l'action. Les travaux sur le développement de l'intelligence émotionnelle dans le milieu enseignant notamment ceux de Letor (2006) permettent d'inscrire dans un travail réflexif, un travail sur les émotions.</p>
<p>H3 : Le dispositif de captation vidéo du travail réel du PES en situation avec son (ses) élève(s) ciblé(s) « perturbateur(s) », suivi d'un entretien d'autoconfrontation accompagné du tuteur PEMF doit permettre une prise de conscience permettant le développement de compétences professionnelles favorisant la gestion des élèves perturbateurs.</p>
<p>Gardant en mémoire les points de vigilance exposés ci-dessus, le dispositif testé ici pourrait être développé dans une progressivité des formes d'exploitation de vidéo « du moins vers le plus intrusif » comme le propose Flandin (2017) et proposé au PES dans le cadre du dispositif de tutorat.</p>

CONCLUSION

Le travail engagé pour ce mémoire avait pour finalité une réflexion sur une proposition de formation dans le cadre d'une relation de tutorat, tenant compte de trois acteurs en jeu : l'élève « perturbateur », l'enseignant « novice », et le formateur « tuteur ». Le choix a été fait dans le déroulement de se centrer dans un premier chapitre sur l'élève « perturbateur » afin d'en préciser la problématique, de le définir, de caractériser les problèmes posés dans la classe et définir les besoins spécifiques auxquels il faudrait répondre par des compétences professionnelles. Le deuxième chapitre centré sur l'enseignant, explorant différentes disciplines et champs de recherches a permis de cerner les connaissances indispensables à développer, à construire, à mobiliser en fonction des besoins mis en évidence. Le travail réalisé pour ce chapitre a constitué un gain de connaissances qu'il a semblé utile, malgré l'immensité possible et infinie des pistes investiguées et la difficulté de limiter l'exploration, d'organiser ses connaissances pour en constituer un outil mobilisable en formation. Le troisième chapitre centré sur le formateur et la formation a construit au fur et à mesure le cadre de l'expérimentation menée pour la partie empirique. Définir l'enseignement comme un travail, comprendre le développement professionnel de l'enseignant novice et sa conception, positionner la pratique réflexive dans la professionnalisation, interroger les différentes orientations de l'analyse de ce travail... toutes les étapes étudiées ont contribué à la construction la méthodologie testée in fine. Lors de cette construction deux idées fortes ont été retenues pour élaborer les hypothèses de travail : considérer, prendre en compte les émotions, suscitées dans le vécu de situations difficiles, mises en évidence dans les discours des enseignants novices lorsqu'ils font part de leur difficultés face à l'élève perturbateur et accompagner le novice dans l'analyse de son travail réel. Les méthodes d'analyses utilisées dans le cadre d'une approche de l'enseignement dans son environnement dynamique complexe, les outils utilisés pour traiter les données recueillies issues de recherches personnelles et de déclarations ou d'analyses de pratiques, ont permis d'articuler les savoirs théoriques et la pratique professionnelle des enseignants débutants et les aider dans leur propre analyse. J'ai pu mesurer l'importance du travail du formateur pour mener un accompagnement à visée réflexive en autoconfrontation. Ce dispositif manque d'une évaluation sommative pour apprécier d'éventuelles compétences nouvelles développées dans la gestion des élèves perturbateurs. Cela permet d'envisager pour l'avenir un travail plus précis l'intégrant à une progression sur l'année dans le cadre du tutorat PEMF/PES.

BIBLIOGRAPHIE :

Chapitre I :

- Ouvrages :

- ✓ Kant E, *Réflexions sur l'éducation* (1803). Paris : Vrin
- ✓ Rousseau JJ, *L'Émile* (1762). *L'Émile*. Paris : Flammarion
- ✓ Wallon H (1925). *L'enfant turbulent une étude sur les retards et anomalies du développement mental*. Paris : PUF

- Articles de presse :

- ✓ Andrieu B (2013). *Pour une éthique de la transparence (Une archive inédite de la psychologie des cancrés)*. Paris : *Recherches et éducation* n°8 (2013)
- ✓ Darwin, C. R. 1877). *Les débuts de l'intelligence : Esquisse biographique d'un petit enfant*. *Revue Scientifique de la France et de l'Étranger* s. 2 v. 7 no.2 (14 July): 25-29.
- ✓ Mérieu, P. (2016). *Le docteur Itard et l'enfant sauvage*. Paris : *Les grands dossiers des sciences humaines* n° 45 (décembre 2016, janvier, février 2017)

- Articles :

- ✓ Baroux B (2006). *Élèves troublant, enseignant troublés. Les interventions du rééducateur de l'éducation nationale, La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2006/4 (n°66), p. 57-62
- ✓ Bauthier E, Rochex JY (1997). *Ces malentendus qui font les différences*. Équipe ESCOL Paris VIII
- ✓ Chauvière, M. & Plaisance, É. (2008). *Les conditions d'une culture partagée*. *Reliance*, 27,(1), 31-44. doi:10.3917/reli.027.0031.
- ✓ Forquin JC (1982). *L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale* *Revue française de pédagogie* Année 1982.
- ✓ Houssaye J (2008). *Discours sur le mauvais élève*. Paris : *Carrefours de l'éducation*, 2008 n°26
- ✓ Martin F, Morcillo A, Blin JF (2004). *Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2004,
- ✓ Mazereau (2016). « *Les apports de la sociohistoire à la compréhension du traitement des difficultés scolaires et des handicaps des élèves au sein de l'école en France (1904-2013)* », *Education et sociétés* 2016/2 (n° 38), p. 37-52. DOI 10.3917/es.038.0037
- ✓ Monfroy B (2002). *La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 140, 2002. *Les ZEP: vingt ans de politiques et de recherches*. pp. 33-40;

- ✓ Prairat E. La sanction. Petite médiations à l'usage des éducateurs : Paris l'Harmattan
- ✓ Rault C (2005). En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. Reliance 2005/2 (n° 16), p. 67-74. DOI 10.3917/reli.016.0067
- ✓ Ravon B (2000). L' "échec scolaire" : Histoire d'un problème public. Éditions In Press, pp.380, 2000, Réflexions du temps présent. [halshs-00705440](#)

- Notes de conférences :

- ✓ Perrenoud P (1996). Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève
- ✓ Troncin T (2010). Mieux comprendre les élèves perturbateurs pour enrichir leur prise en charge pédagogique. Evry

Chapitre II :

- Ouvrages :

- ✓ Bourassa M, Menot-Martin M, Philion R (2017). Neurosciences et éducation, pour apprendre et accompagner. De boeck supérieur. Cifali M (2017) : préface
- ✓ Prairat E (2016). Penser la sanction. In: Revue française de pédagogie, volume 127, 1999. Approches cliniques d'inspiration psychanalytique. pp. 107-11
- ✓ Wahl G (2016). Les adultes hyperactifs. Odile Jacob

- Articles de presse :

- ✓ Reverdy C, Gausse M (2013). Neurosciences et éducation, la bataille des cerveaux. Dossier d'actualité, veille et analyse. IFÉ, n° 86
- ✓ Cahiers pédagogiques n° 527, février 2016 : neurosciences et pédagogie
- ✓ Canat S (2014). Face aux troubles du comportement. Revue Cliopsy n°12.

- Articles :

- ✓ Gardou C (2014). Quel fondement et enjeux du mouvement inclusif ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n° 65.

- ✓ Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue française de pédagogie*, 154,(1), 3-3.
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-1-page-3.htm>.
- ✓ Ria L, Sève C, Durand M, Bertone S. Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education (Canada)*, 2004, 30 (3), pp.535-554. <hal-00803993>
- ✓ Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), 421–422.
doi:10.7202/031636ar
- Thèses/ Mémoires :
 - ✓ Ambroise C (2015). Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité. Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal . Laboratoire ACTÉ. Thèse
 - ✓ Zermatten A (2017). Une lecture systémique des difficultés scolaires. Lyon : université lumière Lyon 2 . Mémoire
- Notes de conférences :
 - ✓ Caroff (2016) Perturbation scolaire : ce qui est essentiel aux plus décalés est utile à tous Centre Alain Savary(IFÉ)
 - ✓ Dehaene S https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/_course.htm
 - ✓ Goigoux R (2016). Quels savoirs utiles aux formateurs. Centre Alain Savary (IFÉ)
 - ✓ Guéguen (2015). Que nous apprennent les recherches récentes en neurosciences sur le développement émotionnel et affectif de l'enfant ? objectifmaternelle.fr/wp-content/uploads/2015/12/Conférence-Catherine-Guegen.pdf
 - ✓ Marsollier (2016). L'éthique relationnelle de l'enseignant. Paris : Lycée Diderot.
 - ✓ Tricot (2015) Quelques éléments de psychologie cognitive pour aider les professionnels à concevoir des situations d'apprentissages. Centre Alain Savary (IFÉ)

- Sites Web :
- ✓ Andrieu, Gutierrez : [http : //alfredbinet.univ-lorraine.fr](http://alfredbinet.univ-lorraine.fr)
- ✓ Millet D (1990) : <http://capsais123.pagesperso-orange.fr/u1hist.htm>
- ✓ www.sciences-cognitives.fr

Chapitre III :

- Ouvrages :
- ✓ Gaudin C, Flandin S, Moussay S, Chaliès S (2018). Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante. Paris : L'harmattan
- ✓ Perrenoud P (2012). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris. ESF. Scolaire
- ✓ Vacher Y (2011). Construire une pratique réflexive : comprendre agir. Paris : DeBoeck

- Articles de presse :
- ✓ Calvet A (2007). Enseignant : un « métier » ou une « profession » ? IFÉ. Eduveille autour des recherches en éducation et formation
- ✓ Couffe C (2018). Face aux bouleversements numériques, à quand une évaluation systématisée de l'intelligence émotionnelle ? The conversation: <https://theconversation.com/face-aux-bouleversements-numeriques-a-quand-une-evaluation-systematisee-de-lintelligence-emotionnelle-89596>
- ✓ Poulin C, Lessard A (2016). Gérer la classe c'est plus que gérer les comportements : comment atteindre l'équilibre? Revue La Foucade : décembre 2016 page 16.

- Articles :
- ✓ BO : 22 juillet 2010, 29 septembre 2011, juillet 2013, octobre 2016
- ✓ Briquet-Duhazé S (2015), « Le développement professionnel des professeurs des écoles novices dans et par l'enseignement de la lecture au Cours préparatoire : analyse spatiotemporelle », *Repères*, 51 | 2015, 95-114.
- ✓ Bucheton D, Soulé Y (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | 2009, 29-48.
- ✓ Chaliès S, Cartaut S, Escalie G and Durand M (2009), « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, 61 | 2009, 85-129.

- ✓ Cifali M (1991), (1995). Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels. https://mireillecifali.ch/Textes_non_publies_files/caracteristiques.pdf
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/clinique.html
- ✓ Dessus P (2007), « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'éducation* 2007/1 (n° 23), p. 103-117. DOI 10.3917/cdle.023.0103
- ✓ Durand M. (1996) - L'enseignement en milieu scolaire. - Paris : PUF, 1996. - 227 p. - (L'éducateur)
- ✓ Gaudreau, N. & Nadeau, M. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72,(4), 27-45. doi:10.3917/nras.072.0027.
- ✓ Durand M, Ria L, Veyrunes P (2010). Analyse du travail et formation: un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. F. Yvon & F. Saussez. Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation, Presses de l'Université de Laval, pp.17-40, 2010. <hal-00804082>
- ✓ Flandin S. (2017) Vidéo et analyse de l'activité. Jean-Marie Barbier; Marc Durand. Encyclopédie d'analyse des activités, PUF, pp.193-205, 2017, <www.puf.com>. <hal-01400139>
- ✓ Lefeuvre G, Garcia A et Namolovan L (2009), « Les indicateurs de développement professionnel », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 29 septembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/627> ; DOI : 10.4000/questionsvives.627
- ✓ Letor C (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles.. 2006. <halshs- 00563871>
- ✓ Maleyrot, E (2015) « La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 24 mars 2016, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1796> ; 10.4000/questionsvives.1796
- ✓ Martin F, Morcillo A, Blin JF (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2004,

- ✓ Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45,(3), 39-63. doi:10.3917/lsdle.453.0039.
- ✓ Theureau J , « L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française », *Activités* [Online], 1-2 | octobre 2004, Online since 01 October 2004, connection on 11 June 2018. URL : <http://journals.openedition.org/activites/1219> ; DOI : 10.4000/activites.1219
- ✓ Uwamariya A, Mukamurera J (2005). *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, p. 133-155. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar> DOI: 10.7202/012361ar
- ✓ Wittorski R (2001). la professionnalisation en questions. centre de recherche sur la formation. *questions de recherche en éducation: action et identité*, L'Harmattan, pp.33 à 48. [hal-00172707](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172707)
Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17,(2), 9-36.
doi:10.3917/savo.017.0009.
- ✓ Lessard C (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation* n° 35
- ✓ Watrelot, P. (2012). Enseigner est un métier qui s'apprend. Collectivement. *Après-demain*, n° 21, nf,(1), 18-20. <https://www.cairn.info/revue-apres-demain-2012-1-page-18.htm>
- Thèses/ Mémoires :
- ✓ Ambroise C (2015). Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité. Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal. Laboratoire ACTÉ. Thèse
- Notes de conférences :
- ✓ Caroff B (2017). Perturbation scolaire : ce qui est essentiel aux plus décalés est utile à tous. Centre Alain Savary(IFÉ)
- ✓ Chaire unesco « former les enseignants au XXI ème siècle : la vidéoformation dans tous ses états (2014) : <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Conference>
- ✓ Goigoux R (2016). Quels savoirs utiles aux formateurs ? Centre Alain Savary (IFÉ)
- ✓ Mukamurera J (2014). Développement professionnel et épanouissement au travail durant les premières années d'enseignement. ENS Lyon : chaire unesco. Colloque : former les enseignants au XXIème siècle.
- ✓ Perault B, Brassart DG, Dubus A (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme

indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010

- Sites Web

- ✓ [Centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs)
- ✓ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/concevoir-des-formations-un-livret-ressource-pour-les-formateurs>
- ✓ https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_1998/1998_30.html
- ✓ unesdoc.unesco.org/images/0000/000044/004484FB.pdf
- ✓ <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/outil2>
- ✓ <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/CLASS-intro.html>

Annexe1 :

Extrait du memento de connaissances organisées crée comme outil du formateur pour la partie empirique : il reprend les thèmes abordés dans la partie théorique en les développant davantage.

Table des matières

1. <u>UNE APPROCHE PAR LA CONNAISSANCE ET LA COMPREHENSION DES BESOINS SPECIFIQUES DE L'ELEVE</u>	5
1.1 L'APPORT NEUROSCIENTIFIQUE	
1.2 L'apport des sciences du comportement : psychologie cognitive	
<u>2. UNE APPROCHE PAR LA CONNAISSANCE DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE DU MAITRE</u>	13
2.1. LES SCIENCES DE L'INTERVENTION	
2.2. LA PEDAGOGIE EXPLICITE	
2.3 La pédagogie active	
2.4 La pédagogie institutionnelle adaptée	
2.5 approche systémique (école Palo Alto) :	
<u>3. OUTILS SPECIFIQUES FORMATEUR</u> :	27

Annexe 2 : exemples fiches de vécu et SEP

utilisant une échelle entre 0 et 100 (de « pas du tout capable » à « tout à fait capable »),
 dans quelle mesure, pensez-vous être actuellement capable de :

1. Mettre en œuvre une séquence préparée	80
2. Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves	70
3. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves	70
4. Favoriser la participation des élèves	70
5. Éveiller l'intérêt des élèves	70
6. Capter l'attention des élèves	70
7. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage	70
8. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes	70
9. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis	70
10. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts à fournir	80
11. Adapter votre enseignement à la diversité des élèves	80
12. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves	70
13. Faire respecter les règles de vie de la classe	70
14. Gérer le comportement d'un élève perturbateur	70
15. Faire face aux conflits entre élèves	70
16. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages	70

Dans le cadre du mémoire de mon master MEEF LIAH, je sollicite votre coopération afin de participer à mon sujet de recherche pour un mémoire.

Voici un questionnaire que je vous invite à compléter simplement et sincèrement :

5 1. Description d'une situation particulière où vous êtes confronté à un (une) élève que vous qualifieriez de « perturbateur » pour diverses raisons et qui vous met en situation difficile ?

6 - un élève devient violent dès qu'il est sermonné
 - une élève ne sait pas se comporter en classe, et avec les autres, ex: stafa dans les fêtes de la camarade

2. Pourriez-en quelques phrases décrire l'émotion ressentie lors de la situation de difficulté ?

2.1: Type d'émotion, de sentiments :
 11 très agacée

2.2: Sensations corporelles éprouvées :
 6 fatigue de l'attente

2.3: Ce que vous pensez à ce moment là
 ① qui est-ce que je peux faire pour qu'elle/il arrête vraiment de faire cela?

3. Comment avez-vous contrôlé la situation ?
 7 système de choix : 3 choix -> dans la journée puis rouge. (système de comportement)
 11 instantanément dans la classe : dans le hall ou devant la porte, privation de 5 min de récréation.

4. Mettez-vous en place des actions particulières dans la classe ou hors la classe pour ou autour de lui (elle) ?
 5 RASED -> suivi de certains élèves (psy).
 2 Travail en EMC : Vite ensemble - Travail en binôme ou en groupe pour favoriser l'entraide - pas essay -

5. Trouvez-vous de l'aide si besoin

6. Autres remarques concernant le vécu de la situation.

①

Vous pouvez utiliser le verso pour vos réponses.

Dans le cadre du mémoire de mon master MEEF LIAH, je sollicite votre coopération afin de participer à mon sujet de recherche pour un mémoire.

Voici un questionnaire que je vous invite à compléter simplement et sincèrement :

5 1. Description d'une situation particulière où vous êtes confronté à un (une) élève que vous qualifieriez de « perturbateur » pour diverses raisons et qui vous met en situation difficile ?

6 - un élève devient violent dès qu'il est sermonné
 - une élève ne sait pas se comporter en classe, et avec les autres, ex: stafa dans les fêtes de la camarade

2. Pourriez-en quelques phrases décrire l'émotion ressentie lors de la situation de difficulté ?

2.1: Type d'émotion, de sentiments :
 11 très agacée

2.2: Sensations corporelles éprouvées :
 6 fatigue de l'attente

2.3: Ce que vous pensez à ce moment là
 ① qui est-ce que je peux faire pour qu'elle/il arrête vraiment de faire cela?

3. Comment avez-vous contrôlé la situation ?
 7 système de choix : 3 choix -> dans la journée puis rouge. (système de comportement)
 11 instantanément dans la classe : dans le hall ou devant la porte, privation de 5 min de récréation.

4. Mettez-vous en place des actions particulières dans la classe ou hors la classe pour ou autour de lui (elle) ?
 5 RASED -> suivi de certains élèves (psy).
 2 Travail en EMC : Vite ensemble - Travail en binôme ou en groupe pour favoriser l'entraide - pas essay -

5. Trouvez-vous de l'aide si besoin

6. Autres remarques concernant le vécu de la situation.

①

Vous pouvez utiliser le verso pour vos réponses.

Merci de votre coopération, si vous avez la gentillesse de bien vouloir continuer avec moi mon travail de réflexion vous pouvez m'indiquer votre adresse mail pour que je vous donne de plus amples renseignements sur mon étude.
 Merci beaucoup Sylvie Hénaut

Dans le cadre du mémoire de mon master MEEF LIAH, je sollicite votre coopération afin de participer à mon sujet de recherche pour un mémoire.

Voici un questionnaire que je vous invite à compléter simplement et sincèrement :

5 1. Description d'une situation particulière où vous êtes confronté à un (une) élève que vous qualifieriez de « perturbateur » pour diverses raisons et qui vous met en situation difficile ?

6 - un élève devient violent dès qu'il est sermonné
 - une élève ne sait pas se comporter en classe, et avec les autres, ex: stafa dans les fêtes de la camarade

2. Pourriez-en quelques phrases décrire l'émotion ressentie lors de la situation de difficulté ?

2.1: Type d'émotion, de sentiments :
 11 très agacée

2.2: Sensations corporelles éprouvées :
 6 fatigue de l'attente

2.3: Ce que vous pensez à ce moment là
 ① qui est-ce que je peux faire pour qu'elle/il arrête vraiment de faire cela?

3. Comment avez-vous contrôlé la situation ?
 7 système de choix : 3 choix -> dans la journée puis rouge. (système de comportement)
 11 instantanément dans la classe : dans le hall ou devant la porte, privation de 5 min de récréation.

4. Mettez-vous en place des actions particulières dans la classe ou hors la classe pour ou autour de lui (elle) ?
 5 RASED -> suivi de certains élèves (psy).
 2 Travail en EMC : Vite ensemble - Travail en binôme ou en groupe pour favoriser l'entraide - pas essay -

5. Trouvez-vous de l'aide si besoin

6. Autres remarques concernant le vécu de la situation.

①

Vous pouvez utiliser le verso pour vos réponses.

Merci de votre coopération, si vous avez la gentillesse de bien vouloir continuer avec moi mon travail de réflexion vous pouvez m'indiquer votre adresse mail pour que je vous donne de plus amples renseignements sur mon étude.
 Merci beaucoup Sylvie Hénaut

Annexe 3 : discours des représentations initiales analysés de novembre avec Trope

D1 : Deux profils :

Élève qui a du mal à différer ses besoins, ses envies, qui ne se soucie pas du groupe. Il parle constamment, n'importe quand, coupe la parole de ses pairs et des adultes. Il porte une grande attention aux objets de la classe, besoin de se les approprier.

Élève violent (cris, gestes) envers ses pairs, parfois les adultes de la classe, et aussi envers lui-même.

D2 : Élèves qui perturbent car en grosses difficultés scolaires : par leurs bavardages, les distractions (stylo, règles, jouets interdits).

Élèves qui ont un comportement anormal socialement parlant : cris, bruits d'animaux, insultes, gestes violents, irrespect des camarades et des adultes, montre son zizi en classe .

D3 : Ceux qui bavardent (beaucoup) ou se déplacent dans la classe sans autorisation : ils ne respectent pas les règles de la classe et perturbent donc la classe, sans que je puisse pour autant les qualifier de perturbateur à titre individuel.

Ceux qui ont des comportements atypiques, qui déstabilisent vraiment le professeur et les autres élèves par leur attitude, leur comportement ou leurs propos.

D4 : Un élève qui ne tient pas compte des consignes de façon régulière. De plus, il est amené à entraîner la classe hors du cadre fixé. Son agitation peut être contagieuse.

Un élève perturbateur peut aussi être un enfant dont les attitudes sont en marge de ce que l'on peut attendre.

Dans ma classe, la majorité des perturbations sont liées à des enfants soit qui ne parlent que très peu français soit qui ont des troubles spécifiques.

D5 : Un élève qui dérange la classe de façon récurrente (c'est à dire plusieurs fois par jour).

Il dérange en bavardant avec ses camarades, en faisant du bruit, en ne suivant pas les consignes. Tout cela oblige l'enseignant à arrêter son activité pour reprendre cet élève.

D6 : C'est pour moi un élève qui volontairement réaliser une action dans le seul but de déranger le cours ou ses camarades. (Je le dissocie des élèves « dissipés » qui peuvent parfois aboutir au même résultat mais qui ne le font pas volontairement

D7 : Des élèves qui ont un comportement qui perturbe le fonctionnement de la classe. Cela peut être des élèves violents (violence physique) qui vont frapper d'autres élèves.

Qui ne respectent pas les règles de vie de la classe.

Des élèves trop bavards.

Des élèves qui n'acceptent pas l'autorité, qui ne respectent pas l'adulte, l'enseignant.

D8 : Ceux qui perturbent la classe, c'est à dire qui empêchent les autres de travailler où simplement de se concentrer.

Plusieurs causes possibles :

Des difficultés scolaires

Le comportement

Ceux qui perturbent l'enseignant car il faut toujours les reprendre ou arrête ce que l'on dit pour le calmer.

D9 : Élève qui ne rentre pas dans une posture d'élève.

Troubles du comportement lié à un handicap avéré ou non

Ne parvient pas à suivre les apprentissages comme les autres.

Ne fait pas son travail.

Gêne la classe par ses déplacements, ses paroles, ses crises.

Interrompt l'enseignant en permanence.

Répond à l'enseignant de manière inappropriée.

Violence envers ses pairs physique et verbale.

Élève qui ne cesse de parler par dessus l'enseignant.

D10 : Élève qui à lui seul change l'ambiance de la classe et influence les autres élèves, fait des bruits et peut être violent.

D11 : Élève qui par son comportement perturbe le climat de la classe. Les élèves qui ne respectent pas les consignes, qui refusent l'autorité.

Les élèves qui empêchent les autres de travailler par leur agitation permanente. Les élèves qui sont violents ou qui ne s'intègrent pas socialement avec les autres camarades que ce soit en classe ou dans les récréations

D12 : Qui interrompt la classe sans cesse par des bruits, des déplacements

Qui a des soucis d'attention et que l'on doit sans cesse recentrer sur l'activité

Qui a des gestes parasites qui le déconcentre et qui déconcentre ses camarades

D13 : Élève qui fait beaucoup de bruit, élève agité.

Élève qui fait que parler pendant le temps de classe.

D18 : Élève dont le comportement ou l'attitude dérange le fonctionnement serein de la classe et /ou ses camarades.

D19 : Élève en difficulté

Élève pénible

Se faire remarquer

En demande d'attention, de besoin

Ennuie en classe

Annexe 4 : extraits des documents imprimés via le logiciel TROPE

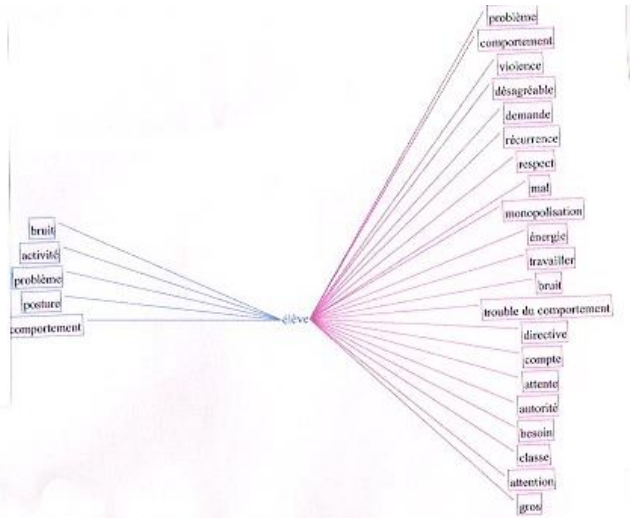
Liste des classes

Classe	Fréq.	Taux	Actant	Acté
élève	26	3.114%	69%	31%
classe	24	2.874%	12%	88%
comportement	8	0.958%	25%	75%
attitude	7	0.838%	85%	15%
bruit	7	0.838%	28%	72%
enseignant	7	0.838%	0%	100%
problème	6	0.719%	33%	67%
camarade	6	0.719%	16%	84%
groupe	4	0.479%	0%	100%
enfant	4	0.479%	0%	100%
attention	4	0.479%	0%	100%
adulte	4	0.479%	25%	75%
mouvement	4	0.479%	75%	25%
apprentissage	4	0.479%	0%	100%
besoin	3	0.359%	66%	34%
geste	3	0.359%	33%	67%
crise	3	0.359%	66%	34%
règle	3	0.359%	33%	67%
directive	3	0.359%	0%	100%
verbiage	3	0.359%	100%	0%
pair	3	0.359%	33%	67%

Proposition	Fréq.	Taux	Catégorie	Nbre	Taux
Proposition	104	100%	Substantif	205	100%
Mot	835	100%	Connecteur	34	100%
Français fond.	572	68.5%	Condition	1	2.9%
Verbe	145	100%	Cause	5	14.7%
Factif	82	56.6%	But	0	0.0%
Statif	34	23.4%	Addition	13	38.2%
Déclaratif	29	20.0%	Déjonction	9	26.5%
Performatif	0	0.0%	Opposition	4	11.8%
Modalisation	59	100%	Comparaison	1	2.9%
Temps	5	8.5%	Temps	1	2.9%
Lieu	2	3.4%	Lieu	0	0.0%
Manière	10	16.9%	Pronom	96	100%
Affirmation	3	5.1%	Personnel	25	100%
Doute	0	0.0%	"Je"	5	20.0%
Négation	20	33.9%	"Tu"	0	0.0%
Intensité	19	32.2%	"Il"	10	40.0%
Adjectif	46	100%	"Nous"	0	0.0%
Objectif	22	47.8%	"Vous"	0	0.0%
Subjectif	23	50.0%	"Ils"	1	4.0%
Numérique	1	2.2%	"On"	3	12.0%

Style général non-identifié
Mise en scène : dynamique, action.

Verbes	Fréq.	Taux
être	16	0.110%
élever	14	0.097%
pouvoir	10	0.069%
perturber	7	0.048%
déranger	7	0.048%
faire	5	0.034%
avoir	5	0.034%
classer	4	0.028%
respecter	4	0.028%
parler	4	0.028%
empêcher	4	0.028%
reprendre	3	0.021%
aller	3	0.021%



Relations

Relation	Fréq.	Taux
élève > problème	5	83.33%
bruit > geste	3	100.00%
interpellation > classe	2	100.00%
attitude > apprentissage	2	50.00%
élève > comportement	2	25.00%
climat > classe	2	100.00%
élève > demande	2	200.00%
pair > adulte	2	66.67%
classe > enfant	2	50.00%
geste > adulte	2	66.67%
fonctionnement > classe	2	100.00%
verbiage > interpellation	2	100.00%
apprentissage > groupe	2	50.00%
attitude > groupe	2	50.00%
bruit > insulte	2	200.00%
bruit > animal	2	200.00%

Annexe 5 : discours des représentations initiales analysés de mars avec TROPE :

D1 : L'élève hyper actif reste toujours difficile à gérer. Il est sous ritaline depuis les vacances de février, il commence à se calmer vers 10 heures environ et les fins d'après midi sont difficiles. Il reste très difficile à intéresser, rien ne le capte plus de 10 minutes. Il parvient à rester plus longtemps en regroupement.

Le comportement du deuxième élève (TSA) reste très lié à celui du premier. Il est fatigable. Pour le troisième, l'élève qui a du mal à différer ses besoins, la situation ne s'arrange pas. Nous pensons avec ma collègue rencontrer les parents avec l'équipe éducative car son comportement est également difficile sur les temps de récréation et périscolaires.

D2 : Mise en place d'outils (échelles de comportement) avec un élève mise en place d'un contrat. Le comportement s'est amélioré, plus de participation et moins de comportement parasites. La classe est aujourd'hui beaucoup plus calme. Les élèves parviennent à travailler dans le calme et le silence. Les apprentissages se font plus facilement et dans une meilleure ambiance.

D3 : L'élève de CM2 a évolué depuis le début d'année. Une équipe éducative a été réalisée ses parents étaient présents. Ils ont accepté que leur enfant soit suivi par un pédopsychiatre. J'ai réussi à l'insérer aux autres, sa table est au centre de la classe. Il part au fond de classe dès qu'il déborde. Ses parents envisagent un internat pour la sixième

Annexe 6 : extraits documents TROPE

Scénario concepts fr v8 1

Classe	Fréq.	Taux	Actant	Acté
caractéristiques	12	5.333%	0%	100%
calme	4	1.778%	0%	100%
facile et difficile	4	1.778%	0%	100%
difficile	4	1.778%	0%	100%
autres concepts	10	4.444%	0%	100%
classe et classification	3	1.333%	0%	100%
-classe	3	1.333%	33%	67%
enseignement et éducation	9	4.000%	0%	100%
études, élèves, étudiants	6	2.667%	0%	100%
-élève	6	2.667%	100%	0%
personnes et groupes sociaux	7	3.111%	0%	100%
famille et héritéité	3	1.333%	0%	100%
famille	3	1.333%	0%	100%
parents	3	1.333%	0%	100%
parent	3	1.333%	33%	67%
groupes sociaux	3	1.333%	0%	100%
comportements et sentiments	7	3.111%	0%	100%
comportements	5	2.222%	0%	100%
comportement	5	2.222%	80%	20%
temps	5	2.222%	0%	100%
médecine et santé	3	1.333%	0%	100%

Univers de référence 1

Classe	Fréq.	Taux	Actant	Acté
éducation	7	3.111%	100%	0%
temps	5	2.222%	0%	100%
comportement	5	2.222%	80%	20%
famille	3	1.333%	33%	67%
santé	3	1.333%	0%	100%

Liste des classes 1

Classe	Fréq.	Taux	Actant	Acté
élève	6	2.667%	100%	0%
comportement	5	2.222%	80%	20%
classe	3	1.333%	33%	67%
parent	3	1.333%	33%	67%

Catégorie	Nbre	Taux	Catégorie	Nbre	Taux
Proposition	26	100%	Substantif	54	100%
Mot	225	100%	Connecteur	7	100%
Français fond.	164	72.9%	Condition	0	0.0%
Verbe	35	100%	Cause	1	14.3%
Factif	22	62.9%	But	0	0.0%
Statif	10	28.6%	Addition	5	71.4%
Déclaratif	3	8.6%	Disjonction	0	0.0%
Performatif	0	0.0%	Opposition	0	0.0%
Modalisation	23	100%	Comparaison	0	0.0%
Temps	5	21.7%	Temps	1	14.3%
Lieu	4	17.4%	Lieu	0	0.0%
Manière	1	4.3%	Pronom	18	100%
Affirmation	0	0.0%	Personnel	14	100%
Doute	0	0.0%	"Je"	1	7.1%
Négation	3	13.0%	"Tu"	0	0.0%
Intensité	10	43.5%	"Il"	7	50.0%
Adjectif	18	100%	"Nous"	1	7.1%
Objectif	4	22.2%	"Vous"	0	0.0%
Subjectif	9	50.0%	"Ils"	1	7.1%
Numérique	5	27.8%	"On"	0	0.0%

Style plutôt narratif
Mise en scène : dynamique, action.
Tendances peu significatives

Univers de référence 2 1

Classe	Fréq.	Taux	Actant	Acté
enseignement	7	3.111%	100%	0%
comportement	5	2.222%	80%	20%
famille	3	1.333%	33%	67%

Annexe 7A : VERBATIM autoconfrontations

PES1 :

<p>Partie 1</p> <p>DÉCRIRE : mettre en mots, décrire les faits observés le plus précisément possible : comportements du maître (verbalisation, communication non verbale...), comportements des élèves, contexte, etc. ;</p> <p><i>Lucas déjà il faudrait arriver à le canaliser dans un coin qui ne se promène pas tout le temps parce que les autres sont toujours entrain de le chercher du regard</i></p> <p><i>Sia c'est pareil elle a des troubles de l'attention, elle est vite non Lucas il faut absolument qui reste là c'est pas possible, qu'il se promène comme ça</i></p> <p><i>Yanis qui s'échappe des qu'on a le dos tourné</i></p> <p><i>Là il faut que j'aille le rechercher à Yanis</i></p> <p><i>mais les autres ils sont dedans je me dis que si je vais le chercher e je le récupère pas</i></p> <p><i>là l'ATSEM à Nathanaël il faut qu'elle lui parle tout doucement doucement parce que là il y était</i></p> <p><i>ça avec Nathanaël ça marche les petites comptines pas longtemps mais ça marche</i></p> <p><i>là Yanis il est content parce que je l'ai lâché</i></p> <p><i>Relance formateur : C'était la première partie : tu as dit des choses importantes sur Lucas</i></p>
<p>COMPRENDRE : pourquoi les personnes font ce qu'elles font : « qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi? » (Postuler la cohérence de la pratique observée et identifier ses fondements).</p> <p><i>oui que Lucas il se balade trop il faut que ... il supporte pas de rester au regroupement et vendredi ça était un clash on a fait avec ma collègue un système de barres à trois barres ils vont chez les petits et donc Lucas a eu rapidement trois barres et il est parti chez les petits, elles se sont mises à deux pour le porter, il hurlait, arrivé chez les petits il a jeté le premier objet qu'il a trouvé sur l'ATSEM qui a eu une grosse bosse à la tête donc il est revenu et là j'ai dit c'est plus la peine d'insister pour qu'il reste au regroupement pour arriver à des clash pareils... et donc il faut qu'il reste à côté puisque quand il est à côté de temps en temps il s'arrête de jouer et il nous écoute et prend quelque chose donc je me dis que peut être après il reviendra petit à petit mais il faut qu'il reste dans ce coin qu'il ne s'enlève pas qu'il ne soit pas un électron libre là dans la classe à se balader</i></p> <p><i>Relance formateur : après tu as parlé de l'ATSEM pour Nathanaël</i></p> <p><i>je trouve que l'ATSEM et l'AVS parle toujours à haute voix elles sont toujours dans le commentaire et elles sont pas assez dans l'action c'est pas une critique mais je le vis mal parce qu'on essaie d'avoir un peu de calme dans cette classe et les adultes en rajoutent une couche Y'a Mathilde (AVS) qui dit toujours mais tu fais n'importe quoi mais c'est n'importe quoi et oui tout le monde voit qu'il fait n'importe quoi du coup l'encourager</i></p> <p><i>Relance formateur : et sur toi ton comportement à toi ?</i></p> <p><i>et moi je laisse partir Yanis je devrai aller le rechercher je le laisse partir trop longtemps et c'est vrai que j'essaie là j'ai fait le choix d'abandonner Luca et Yanis et Nathanaël pour rester un peu avec le groupe quoi après j'essaie de pas rajouter du bruit au bruit de pas trop forcer ma voix parce que de toutes façons j'ai l'impression que ça ne règle rien peut être je devrai un peu plus mais Yanis j'avoue j'ai vraiment du mal à le.</i></p> <p>INTERPRÉTER : qu'est-ce qu'elles gagnent ? Qu'est-ce qu'elles perdent en faisant ce qu'elles font ? S'interroger sur les conflits de critères et sur les dilemmes rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : « En procédant comme il l'a fait, qu'est-ce que l'enseignant a gagné ? Qu'a-t-il perdu ? » (formuler des hypothèses).</p> <p><i>Relance formateur : et est-ce qu'il y a tout le temps du bruit dans l'extrait choisi ?</i></p> <p><i>non il me semble qu'on arrive à avoir un moment beaucoup plus calme</i></p>

DISCUTER : qu'est ce qu'elles gagneraient et perdraient à faire autrement : Rechercher quelles alternatives s'offraient à lui (à quelles conditions, dans quel contexte ?) « Qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ? » Argumenter en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour le soutenir (s'efforcer de sortir de l'implicite des doxas pédagogiques et des normes didactiques décontextualisées.

Relance formateur : je l'ai choisi exprès

Ah et c'est là que je me dis quand j'arrive à ce moment calme et bé tant pis si Yanis ne fait pas de bruit il est là et si je veux pas perdre les autres parce que y'a quand même Wahel toujours border ligne si je vais chercher Yanis ce petit moment de calme est rompu

Relance formateur : j'ai tourné la caméra pour que tu vois ce qui se passait pendant ces moments de calme, est ce que tu as vu ce qui caractérisait ces moments de calme ?

que Nathanaël soit sur une tâche et qu'il soit accompagné de quelqu'un et d'ailleurs à ce moment-là l'ATSEM et l'AVS lui parlent doucement elles sont très calmes avec lui

Relance formateur : c'est une piste de réflexion pour la mise en place, il faut que ce que tu as dit soit anticipé par rapport à ces gamins là, il faut absolument reprendre le cadrage que ce soit toi qui cadre là les adultes sont en adaptation par rapport aux gamins et c'est pas ça, il faut reprendre la main la dessus, ça veut pas dire qu'on y arrive mais en tout cas au lieu de s'adapter à l'élève en l'accompagnant dans son truc il faut que ce soit le contraire donc il faut que tu retrouves une position d'enseignante par rapport à ces enfants même s'ils sont petits alors c'est plus difficile quand ils sont petits et leur dire le matin à l'accueil ce qu'il doivent faire, c'est aussi cadrer l'ATSEM ce qu'elle fait doit être prévu

Partie 2

DÉCRIRE : mettre en mots, décrire les faits observés le plus précisément possible : comportements du maître (verbalisation, communication non verbale...), comportements des élèves, contexte, etc. ;

ça normalement j'avais prévu de l'expliquer en regroupement avant mais c'était tellement dur que j'ai dit je l'expliquerai en atelier et les autres déjà les autres j'aurais du les laisser avec un livre leur dire vous prenez un livre en attendant que j'arrive parce que là du coup c'est la panique ils peuvent pas attendre comme ça mais c'était pas prévu et là j'ai pas su j'ai pas su anticiper Là Yanis je l'ai tenu tout l'atelier, l'année dernière j'avais été en stage d'observation dans la classe où il était et en fait il était sur une table à l'extérieur du regroupement et il faisait autre chose de différent des autres. Je suis tellement prise là par Yanis que je vois pas Lucas et encore là il n'y a pas Timothée.

Relance formateur : j'ai choisi ça ,tu l'as vu par rapport à ce groupe qui est là sans sa consigne et comme ils sont tous là tu as dit que ce c'était pas prévu mais quand tu es obligée de faire ça...

COMPRENDRE : pourquoi les personnes font ce qu'elles font : « qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi? » (Postuler la cohérence de la pratique observée et identifier ses fondements).

j'aurai du donner la consigne au regroupement, ou dire à l' AVS de prendre le groupe ou les lancer au départ et que l'ATSEM les installe et après passer les consignes au regroupement aux deux autres groupes

Formateur, passation de la consigne : c'est ce qui prend le plus de temps à travailler réfléchir à comment je vais le dire où ils seront et lui et lui et c'est marqué dans le cahier journal parce que là la table si elle avait pas été vide tu parles d'un livre

INTERPRÉTER : qu'est ce qu'elles gagnent ? Qu'est-ce qu'elles perdent en faisant ce qu'elles font ? S'interroger sur les conflits de critères et sur les dilemmes rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : « En procédant comme il l'a fait, qu'est-ce que l'enseignant a gagné ? Qu'a-t-il perdu ? » (formuler des hypothèses).

ou un petit atelier en autonomie, de la manipulation, à la période d'avant avec une autre ATSEM on y arrivait on parlait ensemble on regardait le cahier journal ou je marque les consignes et tout et pendant le regroupement elle installait déjà il n'y avait pas ces moments de flottement.

DISCUTER : qu'est ce qu'elles gagneraient et perdraient à faire autrement : Rechercher quelles alternatives s'offraient à lui (à quelles conditions, dans quel contexte ?) « Qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ? » Argumenter en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour le soutenir (s'efforcer de sortir de l'implicite des doxas pédagogiques et des normes didactiques décontextualisées).

Relance formateur : et donc là quand l'ATSEM n'est pas opérationnelle c'est....

c'est les élèves qui peuvent le faire, mais dans le fonctionnement de la classe ils ne sont pas responsabilisés, ils n'ont même pas accès à leur classeur alors qu'ils sont largement capable d'aller chercher leur cahier et de ranger, c'est l'ATSEM qui le fait, c'est ce fonctionnement il faut les responsabiliser

Annexe 7B :

PES2

DÉCRIRE : mettre en mots, décrire les faits observés le plus précisément possible : comportements du maître (verbalisation, communication non verbale...), comportements des élèves, contexte, etc. ;

moi j'ai du mal à m'entendre sur tout

c'est fou comme on a l'impression d'avoir nos élèves sous nos yeux alors qu'en classe on les voit très loin. On se rend compte qu'il y en a plein qu'on pense dans le truc et en fait pas du tout.

Séléna quand je l'interpelle elle est là mais dès que je passe à quelqu'un d'autre elle part sur autre chose. Elle a une manie de jouer avec son matériel, que l'on a remarqué avec ma collègue et on essaie de prendre tout ce qui l'a distrait, au final elle trouve toujours quelque chose pour se distraire. Quand on la voit elle vraiment pas là, elle est dans son petit monde est toujours entrain de faire ses petites préparations, elle est en train de colorier je pense sa feuille de son, et du coup je m'en occupe plus après, je l'ai interpellé une fois et après je suis avec les autres et donc c'est compliqué et là je le vois bien que sur l'instant T je l'appelle je la regarde elle est là mais dès que je la regarde plus que je suis plus avec elle, elle fait autre chose. Après je suis contente d'une chose c'est le niveau sonore, j'ai toujours l'impression qu'il y a beaucoup de bruit dans la classe et quand on regarde là on... y' a pas de bruit, ils écoutent tous, ils sont quand même là et je suis contente de voir qu'ils écoutent qu'il y a moins de bruit que ce que je pensais.

Relance Formateur : là on décrit le comportement des élèves, celui de l'élève cible : comportement des élèves : tu me dis en fait ils écoutent ils sont là parce qu'ils ne font pas de bruit....

COMPRENDRE : pourquoi les personnes font ce qu'elles font : « qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi? » (Postuler la cohérence de la pratique observée et identifier ses fondements).

oui après c'est pas parce qu'ils ne font pas de bruit qu'ils suivent forcément Séléna elle fait pas de bruit mais elle me surveille du coin de œil elle jette un petit coup d'œil mais elle sait s'occuper en étant silencieuse du coup je me dis que qu'on fait plus attention aux élèves qui font du bruit parce qu'ils perturbent le reste de la classe et parce que l'on a l'impression que eux même ne suivent pas et là je me rends compte que Séléna elle perturbe personne elle ne fait pas de bruit, elle dérange personne mais elle ne suit pas. je ne suis pas avec elle je suis avec le groupe je suis pas avec elle je suis dans ma séance en fait je suis mon petit chemin je dès que j'entends un bruit je vais vers ce bruit et je rassemble pour avoir ou en tout cas l'impression que tout le monde m'écoute parce qu'il n'y a pas de bruit mais au final

INTERPRÉTER : qu'est ce qu'elles gagnent ? Qu'est-ce qu'elles perdent en faisant ce qu'elles font ? S'interroger sur les conflits de critères et sur les dilemmes rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : « En procédant comme il l'a fait, qu'est-ce que l'enseignant a gagné ? Qu'a-t-il perdu ? » (formuler des hypothèses).

Relance Formateur : donc ce que tu gagnes à être comme ça c'est qu'il y ait moins de bruit...

c'est que je pense que quand il n'y a pas de bruit on m'écoute du coup je me rends pas compte qu'elle suis pas elle fait pas de bruit alors elle s'occupe mais du coup le fait qu'elle soit silencieuse ...

elle a compris que pour pas être embêtée il fallait être silencieux et je m'occupais pas d'elle c'est comment quand on s'en rend pas compte et effectivement je me rends compte que je vois pas les élèves silencieux qui décrochent qui sont pas là je pense que pour certains même s'ils font autre chose ils entendent il y a des choses qu'ils captent quand même j'en suis sûre parce que quand je les interroge ils sont capables de répondre

comment je pourrais remédier?

Relance Formateur : ...trouver une alternative, maintenant qu'il y a une prise de conscience de quelque chose

DISCUTER : qu'est ce qu'elles gagneraient et perdraient à faire autrement : Rechercher quelles alternatives s'offraient à lui (à quelles conditions, dans quel contexte ?) « Qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ? » Argumenter en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour le soutenir (s'efforcer de sortir de l'implicite des doxas pédagogiques et des normes didactiques décontextualisées.

travailler en binôme c'est difficile parce que le plan de classe faut bien qu'il y en est derrière et on a tendance à mettre à part ceux qui dérangent les camarades. Séléna quand elle est à côté de quelqu'un ses moments de distraction sont contagieux elle entraîne souvent le voisin dans ses moments de jeux ce que je fais je la mets devant près de moi que je puisse la voir et l'entendre voir ce qu'elle fait, le regard plus sur elle ce sera plus facile pour moi de capter son attention par ma présence la toucher lui montre où l'on en est. La seule solution que je vois c'est de la mettre à côté de moi

ce que j'aime pas surtout c'est stigmatiser les enfants et c'est toujours les mêmes qu'on met devant et c'est désagréable autant pour eux que pour nous parce qu'on n'a pas envie d'être sans arrêt derrière leur dos et elle est attachante et j'ai pas envie de je sais qu'elle a d'énormes problèmes de comportement et on essaie de l'aider et au final ça va dans le sens contraire parce qu'on continue à la stigmatiser en lui disant aller faut que je sois à côté de toi et c'est difficile entre la stigmatisation le fait d'être toujours sur son dos et de vouloir qu'elle soit à côté pour qu'elle apprenne des choses parce que sinon elle décroche et cela ce voit sur les résultats c'est de pire en pire et on a du mal à trouver des solutions pour l'aider et le but pour moi c'est de l'aider c'est pas de j'ai pas envie de la stigmatiser elle ou d'autres

la situation de classe elle est en collective donc forcément quand on travaille en collectif c'est pas toujours évident de capter et de voir tout le monde donc c'est vrai que moi je travaille en binômes et en groupe donc pas pour la situation de lecture donc d'une fiche son et pour la lecture je vois pas comment on pourrait faire autrement mais pour d'autres situations le travail en groupe aide beaucoup

le problème c'est que je vois pas comment faire en groupe cette situation de lecture de mots c'est de la phonologie ils le préparent en amont... ils lisent un mot et ça passe à l'autre donc quand ils ont lu leur mot clairement ils sont pas dans l'écoute mais trouver une solution pour qu'ils se rendent compte que c'est important d'être tout le temps là et d'écouter les autres moi je me dis ce que j'ai fait la dernière fois ils devaient répéter le mot d'avant à chaque fois et en trouver un autre cela a permis de les faire s'écouter un peu plus mais ça marche par 2 ou 3 pas en grand groupe je vois pas, c'est difficile

Relance formateur : et tu me m'as très bien dis j'ai fait ainsi parce que je veux qu'il y ai une bonne écoute pas beaucoup de bruit en faisant cela je gagne ça et je perds ça on est sur l'alternative et tu as explorer d'autres dispositifs pédagogiques groupe binômes c'est une solution dans le cadre d'une séance collective tu vois pas mais tu n'as pas dis qu'elle faisait rien tu as dis qu'elle faisait autre chose du coup ça veut dire qu'elle a besoin ... et les autres et elle et lui aussi et lui ...

ceux que tu me montrent ce sont des bons élèves ça veut dire que sans le vouloir je sais que eux s'ils n'écoutent pas ils n'auront pas de difficultés.

F : d'accord mais le fait qu'ils n'écoutent pas et que ce sont de bons élèves veut dire...

...que ce n'est pas forcément l'impression qu'ils donnent, de ne pas n'écouter

F : si on essaie d'interpréter leur comportement sans leur prêter une intention mais comment cela se fait que eux aussi n'écoutent pas

ils s'ennuient ! ah oui ! ils s'ennuient c'est clair !

F : et c'est ce que tu perds ils s'ennuient et c'est là dessus qu'il faut réfléchir : comment faire pour ne pas qu'ils s'ennuient

il faut qu'ils soient actifs !