



HAL
open science

L'investissement des enseignants débutants vis-à-vis des élèves aux comportements difficiles

Émilie Techer

► **To cite this version:**

Émilie Techer. L'investissement des enseignants débutants vis-à-vis des élèves aux comportements difficiles. Education. 2019. dumas-02407450

HAL Id: dumas-02407450

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02407450>

Submitted on 12 Dec 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



espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2018 - 2019

**L'INVESTISSEMENT DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS VIS-A-VIS
DES ELEVES AUX COMPORTEMENTS DIFFICILES**

Émilie TECHER

Directeur du mémoire : Serge LEBLANC

Assesseur :

Soutenu le 29 mai 2019

SOMMAIRE

Introduction	p.01
1. État de l'art	p.02
1.1. Les perturbations scolaires	p.02
1.2. Les élèves difficiles	p.03
1.2.1. Qu'est-ce qu'un élève difficile ?	p.03
1.2.2. Pourquoi un élève est-il difficile ?	p.06
1.3. L'enseignant face à une situation difficile	p.07
1.3.1. Les compétences mobilisables	p.07
1.3.2. La dynamique cognitivo-émotionnelle	p.09
1.4. L'investissement des enseignants	p.11
2. Problématisation et hypothèses	p.13
3. Cadre théorique	p.14
4. Méthodologie	p.16
4.1. Participants à l'étude	p.16
4.2. Méthodes	p.16
4.3. Traitement des données	p.17
5. Résultats	p.18
5.1. Gestion du bavardage et de l'agitation	p.18
5.2. Gestion des prises de paroles spontanées	p.20
5.3. Gestion de la passivité, du refus de travailler	p.21
5.4. Gestion des « crises »	p.22
5.5. Principales préoccupations des enseignantes	p.24
6. Discussion des résultats	p.25
6.1. Les comportements difficiles	p.27
6.2. L'investissement de l'enseignant	p.27
6.3. L'impact sur le groupe classe	p.29
Conclusion	p.30
Bibliographie	
Annexes	

Introduction

Le référentiel de compétences du métier de professeur des écoles précise qu'il doit être capable « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » notamment « accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés et éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves ». Il doit être capable « d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage » tout en « prenant en compte la diversité des élèves » dans ce groupe¹.

En débutant dans le métier, la mise en œuvre de ces compétences peut s'avérer complexe car elle dépend d'aspects personnels (la personnalité du professionnel, son vécu scolaire, sa formation) et d'aspects géographiques et sociaux (son lieu d'exercice, le profil des élèves de sa classe).

En effet, les enseignants sont souvent amenés à être confrontés à ce qu'on appelle des perturbations scolaires. Dans un article, Chouinard (1999, p.498) signale que :

Les recherches sur le sujet indiquent que la gestion de classe représente la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière ainsi que leur principale source de difficultés (Johnson, 1993, 1994 ; Neale et Johnson, 1994 ; Reynolds 1995). Le manque d'habileté des enseignants débutants à gérer la classe se solde parfois par une perte de contrôle qui engendre à son tour des problèmes de discipline et une diminution du temps consacré à l'apprentissage (Johnson, 1994)².

De ce fait, nous pouvons nous demander : **Comment les enseignants débutants vont-ils gérer l'apparition de comportements difficiles ? Comment vont-ils vivre la situation si elle persiste ? Quel regard vont-ils portés sur les élèves à l'origine de ces perturbations ?**

Ce travail de recherche a pour objectif de déterminer comment et dans quelle mesure un enseignant peut s'investir vis-à-vis d'élèves aux comportements difficiles.

Ce travail est composé de 6 parties. La première partie fait état des connaissances actuelles sur les perturbations scolaires, les élèves difficiles et la notion d'investissement chez l'enseignant. Ces connaissances permettront, dans la seconde partie, de problématiser le sujet et de poser des hypothèses. Ce travail de recherche s'inscrit dans un cadre théorique, à savoir l'analyse de l'activité, qui sera présenté dans la troisième partie. L'analyse de l'activité nécessite une méthodologie d'enquête et de traitement des données particulière qui a été définie dans le quatrième chapitre. Enfin, dans les deux dernières parties, les résultats de l'enquête seront analysés et confrontés aux hypothèses.

¹ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 (JORF n°0165 du 18 juillet 2013).

² Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), p.498.

1. État de l'art

1.1. Les perturbations scolaires

L'Institut Français de l'éducation définit les perturbations scolaires comme « des incidents, des écarts par rapport aux comportements attendus des élèves par leur enseignant. » Ces comportements sont considérés comme « à risque car ils peuvent perturber le travail des autres élèves et dégénérer la situation de classe.³ »

En effet, Richoz (2015, p.34) précise que les perturbations scolaires correspondent aux situations où « un enseignant est empêché d'exercer correctement son métier et que la majorité des élèves ne peut plus se concentrer et travailler dans le calme ». Ces « perturbations » sont « plus ou moins intenses et plus ou moins durables ⁴. »

En s'aidant de la grille d'Archambault et Chouinard⁵ (2003, p.246), Richoz (2015, p.34) remarque que :

« la plupart du temps, les problèmes sont mineurs (bavardages, agitation, refus de travailler, passivité, etc.) mais leur multiplication et leur accumulation finissent par perturber sérieusement – parfois même par paralyser – le travail des enseignants et celui des élèves. »

Tableau 1 : Catégories de problèmes de comportement (Archambault & Chouinard, 2003, p.246 in Richoz, p.49)

Catégories de problèmes	Exemples
1. Comportement fautif qui ne pose pas de problème	Des problèmes de courte durée qui ne dérangent pas l'enseignement comme : <ul style="list-style-type: none">• Chuchoter durant une transition ;• Cesser de prêter attention durant quelques secondes ;• Faire une courte pause durant une activité ;• Rêvasser durant une courte période.
2. Problème mineur	Des manquements à des règles de classe ou de l'école peu fréquents, qui ne dérangent pas la classe et qui ne nuisent pas à l'apprentissage de l'élève : <ul style="list-style-type: none">• Quitter sa place quand ce n'est pas permis• Interpeller quelqu'un ;• Manger des friandises ou mâcher de la gomme ;• Lancer des objets (boulettes de papier, gomme à effacer, etc.) ;• Parler durant un travail individuel ;• Lire lorsque l'enseignant explique une activité ou faire autre chose que ce qui est demandé.
3. Problème majeur dont l'effet et l'étendue sont limités	Des comportements qui dérangent la classe et qui interfèrent avec l'apprentissage, et qui sont limités à un ou quelques élèves : <ul style="list-style-type: none">• Ne pas terminer un travail ;• Faire autre chose que ce qui est demandé ;• Ne pas suivre les règles en ce qui a trait en silence ou aux déplacements ;• Refuser de faire un travail ;• Briser des objets ;• Frapper un autre élève.
4. Escalade ou problème très étendu	Tout problème mineur qui devient régulier et qui menace l'ordre de la classe et le climat d'apprentissage ; tout comportement qui constitue un danger pour l'élève ou pour les autres : <ul style="list-style-type: none">• Se déplacer à volonté dans la classe ;• Émettre continuellement des commentaires inadéquats ou désobligeants ;• Continuer à parler lorsque l'enseignant demande de se calmer ou de baisser le ton ;<ul style="list-style-type: none">• Répondre constamment à l'enseignant ou le défier• Refuser souvent de coopérer

³ Institut français de l'Éducation, Plateforme néopass@ction [en ligne].

⁴ Richoz, J.-C. (2015). Gestion de classes et d'élèves difficiles. 5^{ème} édition revue et augmentée.

⁵ Archambault J. & Chouinard R. (2003), Vers une gestion éducative de la classe. 2^e édition.

D'après Richoz (2015, p.35), il est important de considérer qu'une « même classe peut apparaître difficile par certains enseignants, en fonction de leurs capacités à gérer et à supporter les perturbations qui surviennent et ne poser aucun problème à d'autres. »

Lorsque ces perturbations scolaires sont le fait régulièrement du ou des mêmes élèves, ces derniers sont qualifiés couramment d'élèves perturbateurs ou d'élèves difficiles.

1.2. Les élèves difficiles

1.2.1. Qu'est-ce qu'un élève difficile ?

En analysant des situations d'enseignements, Richoz (2015, p.18) constate qu'il :

« suffit qu'un élève ne tienne pas en place, refuse d'obéir, ne respecte pas les règles ou fasse des crises pour qu'une classe entière soit prise en otage, que l'enseignant ne puisse plus enseigner et qu'une majorité d'élèves qui voudrait travailler soit empêchée de le faire. »

De ce fait, il (2015, p.66) explique qu'un « élève est perçu comme difficile quand il demande tellement d'attention et d'énergie que l'enseignant ne peut plus enseigner et s'occuper du reste de la classe. » Dans son ouvrage, Richoz décrit les typologies des comportements difficiles mises en évidence par différents auteurs.

Archambault et Chouinard (2003) ont catégorisé les problèmes de comportements en fonction de leur effet sur la classe. D'après leur grille (**tableau 1**), un élève serait difficile à partir du moment où les problèmes de comportement deviennent « majeurs » c'est-à-dire « quand il a des comportements qui dérangent la classe et qui interfèrent avec l'apprentissage ». Un élève serait très difficile à partir du moment où il y a une « escalade ou des problèmes très étendus » c'est-à-dire « quand les problèmes mineurs deviennent réguliers et menacent l'ordre de la classe et le climat d'apprentissage. »

Plusieurs auteurs ont tenté d'établir une typologie des comportements difficiles à partir des perceptions des enseignants (Auger, 1996, p.15-16 ; Richoz, 2009, p.60-61), en fonction de la nature des problèmes de comportements (Archambault & Chouinard, 2003 in Richoz, 2015, p.80-82, **tableau 2**), à partir de la classification (DSM-IV⁶) des troubles du comportement (Sieber, 2001 in Richoz, p.83-85, **tableau 3**).

La première (Auger, 1996, p.15-16 ; Richoz, 2009, p.60-61) est une catégorisation simple et pratique basée sur des termes couramment utilisés par les enseignants (« élèves perturbateurs, élèves agités, élèves opposants ou qui refusent de travailler »⁷). Cette catégorisation permet de déduire le ressenti des enseignants vis-à-vis de ces comportements et de ces élèves.

⁶ American Psychiatric Association. (1996). DSM-IV. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux.

⁷ Auger M-T. & Boucharlat C. (1996). Élèves « difficiles ». Profs en difficulté.

La seconde (**tableau 2**) est une typologie plus détaillée et complexe, elle identifie les attitudes et comportements spécifiques à chaque type de problèmes. Elle englobe des profils d'élèves qui ont des difficultés liées aux apprentissages scolaires (« élèves perfectionnistes, élèves sous-performants » par exemple), qui ont des problèmes d'agressivité, d'adaptation aux attentes scolaires (« élèves hyperactifs, élèves inattentifs » par exemple), et enfin des élèves qui ont des difficultés relationnelles (« élèves rejetés » par exemple). Les profils 5 à 8 (hostiles, agressifs, passifs, provocateurs, hyperactifs) sont relatifs à des problèmes de comportement au sens où ils peuvent perturber directement et explicitement l'enseignant et les autres élèves.

Tableau 2 : Type de problèmes de comportement (inspiré de Brophy & McCaslin, in Archambault & Chouinard, 2003, p.242-244, in Richoz, p.82-83)

<p>1. Les élèves manifestant un syndrome d'échec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils croient qu'ils peuvent faire le travail • Ils évitent souvent de commencer le travail • Ils abandonnent facilement • Ils s'attendent à échouer, même après avoir connu un succès • Ils sont facilement frustrés • Ils disent « Je ne suis pas capable » <p>2. Les élèves perfectionnistes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont souvent anxieux à l'idée de commettre des erreurs • Ils s'imposent des critères de performance trop élevés, de sorte qu'ils ne sont jamais satisfaits de leur travail • Ils sont souvent anxieux, craintifs ou frustrés face à la qualité de leur travail • Ils s'empêchent de participer, à moins d'être sûrs de leur coup <p>3. Les élèves sous-performants ou aliénés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils font le minimum, juste pour passer • Ils n'accordent pas de valeur au travail scolaire • Ils manifestent de l'indifférence face à l'école • Ils font le moins de travail scolaire possible • Ils ne voient pas de défi dans le travail scolaire <p>4. Les élèves faibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont de la difficulté, même s'ils sont prêts à travailler • Ils ont un faible potentiel ou ils manquent de préalables, sans pour autant avoir un problème de motivation • Ils ont de la difficulté à suivre les consignes • Ils ont de la difficulté à terminer un travail • Ils retiennent peu l'information • Ils progressent lentement <p>5. Les élèves hostiles et agressifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils expriment de l'hostilité par des comportements excessifs • Ils sont difficiles à contrôler • Ils utilisent l'intimidation et la menace • Ils frappent et poussent les autres • Ils détruisent les biens et le matériel • Ils s'opposent aux autres • Ils se mettent facilement en colère <p>6. Les élèves passifs et agressifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils expriment leur opposition et résistent de façon indirecte • Ils résistent sans qu'on sache trop si c'est de manière délibérée • Ils s'opposent et s'obstinent de façon subtile • Ils tentent de dominer les autres • Ils se plient difficilement aux règles, sont tout près de les enfreindre • Ils déparent les biens et le matériel plutôt que de les détruire • Ils dérangent les autres mine de rien • Ils traînent les pieds 	<p>7. Les élèves provocateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils résistent à l'autorité et mènent une lutte de pouvoir contre l'enseignant • Ils veulent faire les choses à leur façon • Ils résistent verbalement en disant : « Tu ne peux pas me forcer à... » ou « Tu ne peux pas me dire quoi faire », ou ils émettent des commentaires pour rabaisser l'enseignant aux yeux des autres • Ils résistent de façon non verbale en se refrognant, en faisant des grimaces ou en imitant l'enseignant, en adoptant diverses postures (poings sur les hanches, bras croisés, etc.) • Ils regardent ailleurs lorsqu'on s'adresse à eux • Ils rient à des moments inopportuns • Ils manifestent parfois de la violence physique envers l'enseignant • Ils font délibérément ce que l'enseignant proscrit <p>8. Les élèves hyperactifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont presque toujours en mouvement, même lorsqu'ils sont assis • Ils se tortillent, se trémoussent • Ils s'existent facilement • Ils font des commentaires, donnent les réponses tout haut • Ils quittent souvent leur place quand ce n'est pas permis • Ils dérangent les autres par des bruits et par des gestes • Ils touchent de façon excessive les gens et les objets <p>9. Les élèves inattentifs, facilement distraits</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont de la difficulté à soutenir leur attention et à se concentrer • Ils sont facilement distraits par ce qu'ils entendent et par ce qu'ils voient • Ils ont de la difficulté à s'adapter aux changements • Ils terminent rarement leurs travaux <p>10. Les élèves immatures :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont peu développé leur stabilité émotionnelle, le contrôle d'eux-mêmes, leurs habiletés sociales, leur capacité d'eux-mêmes et leur sens des responsabilités • Ils adoptent souvent les comportements normaux d'enfants plus jeunes qu'eux • Ils pleurent facilement • Ils perdent les objets qui leur appartiennent • Ils semblent souvent impuissants, incompetents ou dépendants <p>11. Les élèves rejetés par leurs pairs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils cherchent à interagir avec leurs pairs, mais ils sont rejetés par eux • Ils sont forcés de travailler ou de jouer seuls • Ils manquent d'habiletés sociales • Ils font souvent l'objet de moqueries <p>12. Les élèves timides ou retirés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils évitent les interactions • Ils ne dérangent personne • Ils ne réagissent pas bien aux autres • Ils sont posés, sérieux • Ils ne prennent pas d'initiative, ne se portent pas volontaires • Ils veillent à ne pas attirer l'attention
--	--

Enfin, la typologie de Sieber (2001, in Richoz, p.83-85, *tableau 3*) prend en compte les comportements qui sont susceptibles d'aboutir à un diagnostic médical (« déficit de l'attention, hyperactivité, trouble oppositionnel, trouble de la conduite »⁸).

Tableau 3 : Typologie des comportements indisciplinés de Sieber (2001, p.95, in Richoz, p.83-85)

Les types de comportements	Descriptions comportementales
1.Le comportement de distraction	<ul style="list-style-type: none"> • Ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des étourderies • A du mal à soutenir son attention au travail • Semble ne pas écouter quand on lui parle personnellement • Perd les objets nécessaires à son travail (cahier de devoirs, livres, crayons) • A des oublis dans la vie quotidienne
2.Le comportement impulsif	<ul style="list-style-type: none"> • Laisse échapper une réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée • A du mal attendre son tour • Interrompt les autres
3.Le comportement dérangeant	<ul style="list-style-type: none"> • Remue les mains ou les pieds ou se tortille sur son siège • Se lève en classe alors qu'il est censé rester assis • Court ou grimpe partout • Est « sur la brèche » ou agit comme s'il était « monté sur des ressorts » • Parle trop
4.Le comportement oppositionnel, provocateur ou agressif	<ul style="list-style-type: none"> • Menace d'autres personnes (en l'occurrence ses camarades ou l'enseignant) • Commence des bagarres • Se met en colère • Contesté ce que disent les adultes (l'enseignant) • S'oppose activement ou refuse de se plier aux demandes et aux règles des adultes (de l'enseignant) • Embête les autres délibérément (en l'occurrence ses camarades de classe) • Fait porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite • Est susceptible ou facilement agacé • Est fâché et plein de ressentiments • Se montre méchant et vindicatif

Ainsi, les caractéristiques qui reviennent le plus souvent dans ces typologies sont : l'agitation, la passivité, l'agressivité et la provocation.

Richoz (2015, p.60 & p.82) insiste sur le fait que « certains enfants peuvent présenter une combinaison de ces caractéristiques » et que « l'apparition de problèmes de comportements [...] est le produit d'interactions complexes avec d'autres facteurs. »

⁸ Sieber M. (2001). Comment gérer l'indiscipline en classe? Gérer l'indiscipline auprès des élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs.

1.2.2. Pourquoi un élève est-il difficile ?

Un élève peut avoir des comportements difficiles pour de multiples raisons souvent complexes. Il est important de réfléchir à ces éléments d'explications des comportements difficiles afin de comprendre la situation et d'ajuster les stratégies pour rétablir une relation saine et un climat de classe serein.

Certains comportements relèvent de troubles du comportement dont l'origine est pathologique. Le diagnostic doit être posé par le corps médical.

Mais, la majorité des problèmes relèvent de difficultés comportementales temporaires ou de longue durée qui pourraient être remédiées. Les causes de ces difficultés peuvent être multiples. Nous allons en citer quelques-unes fréquemment données par les auteurs et les enseignants.

Tout d'abord, Auger (1996, p.19) évoque une « crise de la famille » qui se traduit par « l'instabilité des liens familiaux » et un « relâchement du rôle éducatif des parents ». Il explique, d'une part, que :

« l'augmentation du nombre de divorces et de familles monoparentales, n'aide pas les jeunes à se structurer », et d'autre part, que « beaucoup de parents privilégient la relation affective [...] ils posent peu d'interdits, émettent peu d'exigences et cherchent à éviter les conflits. Cette absence de contraintes, hors de l'école – et le sentiment de toute-puissance qui peut en découler – amènera souvent les jeunes à adopter, à l'école, des comportements de transgression et à refuser les exigences des enseignants. »

Richoz (2015, p.94-95) souligne « les critiques » vis-à-vis des enseignants et « le manque de collaboration de certains parents ». Il en conclue que « les difficultés liées au cadre familial et à l'attitude de certains parents expliquent en partie pourquoi certains élèves posent des problèmes à l'école. »

Ensuite, Auger (1996, p.26-27) met en évidence un « vécu scolaire insatisfaisant » et « source de frustrations pour beaucoup d'élèves ». Il précise que « l'école prend peu en compte l'expérience et le vécu des élèves », de même pour « la parole souvent confisquée », « l'élève est contraint le plus souvent de rester assis, souvent silencieux. » Cette situation est vécue comme « une violence ». De plus, Archambault et Chouinard (2003) ont dressé un inventaire des problèmes d'ordre didactique. Ils indiquent qu'un élève dérange la classe ou l'enseignant peut-être parce qu'il y a un déficit du sens des activités proposées (« l'élève ne sait pas quoi faire, comment faire, pourquoi le faire, l'activité est trop difficile, trop facile, inintéressante... »)

Enfin, la position de l'enseignant semble être particulièrement importante dans la persistance des comportements difficiles.

De nombreux auteurs dont Richoz (2015, p.111 et 121) parle d'une « crise de l'autorité » qui se traduit par des difficultés pour les enseignants « à se faire obéir, à se faire écouter et respecter », « des doutes » concernant leur « légitimité », « la peur de passer pour autoritaire, de ne plus être appréciés par les élèves », « des difficultés à réagir, à sanctionner ».

Richoz (2015, p.121) explique que certains enseignants laissent « les situations se détériorer en ne réagissant pas assez tôt ou en réagissant mal », puis ils finissent « par sanctionner, mais alors souvent sans la conviction ni la détermination suffisante ». En effet, certains enseignants « ne savent pas comment sanctionner » ou « pensent que la sanction éducative est un échec ». De ce fait, Cironici & Joliat & McCulloch (2006, p.169) précisent que « les difficultés comportementales apparaissent quand l'enseignant perd sa fonction encadrante et adopte une position de contrôle⁹. »

Par ailleurs, les effets des représentations ont été étudiés par R. Rosenthal, sous le nom d'effet Pygmalion. Auger (1996, p.42) synthétise ses travaux dont la conclusion est que « la façon dont un enseignant regarde ses élèves est déterminante et peut avoir une influence non seulement sur ses comportements mais aussi ses performances »

Dans la plupart des cas, Richoz (2015, p.106) rappelle que ces enfants dits difficiles sont « en souffrance », « leur état les empêche de se comporter normalement comme élèves. » La réalité psychique vécue par l'enfant perturbé est faite « d'angoisse, d'un recours limité à la verbalisation, d'une estime de soi dépréciée, d'un sentiment d'échec, d'émotions et de frustrations peu contrôlées » comme le montre un schéma de Pinel¹⁰.

Dès lors, Richoz (2015, p.125) mentionne également que « Cironici & Joliat & McCulloch (2006) préconisent d'approcher les difficultés de comportement de façon systémique, dans une logique de compréhension qui envisage les choses de manière interactionnelle et circulaire. »

1.3. L'enseignant face à une situation difficile

Dès lors, face à une situation difficile, quelles compétences va mobiliser l'enseignant ? De quelles connaissances va-t-il se servir pour agir ? Dans quelle dynamique émotionnelle se trouvera-t-il ?

1.3.1. Les compétences mobilisables

L'école est aussi un lieu où l'enfant apprend les règles de la vie sociale. Un des objectifs indiqués par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est que « l'élève comprenne et respecte les règles communes¹¹. » L'enseignant se doit de faire respecter les règles pour assurer un cadre de travail structuré et sécurisant pour tous les élèves. L'enseignant est donc amené à exercer une autorité éducative. Robbes (2014, p.1) précise le sens de cette expression : il s'agit d'« influencer celui sur lequel on exerce son autorité, sans le soumettre mais en obtenant son consentement à obéir, par le développement d'autres savoirs d'action possibles¹². »

⁹ Cironici C. & Joliat F. & McCulloch P. (2006). Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants.

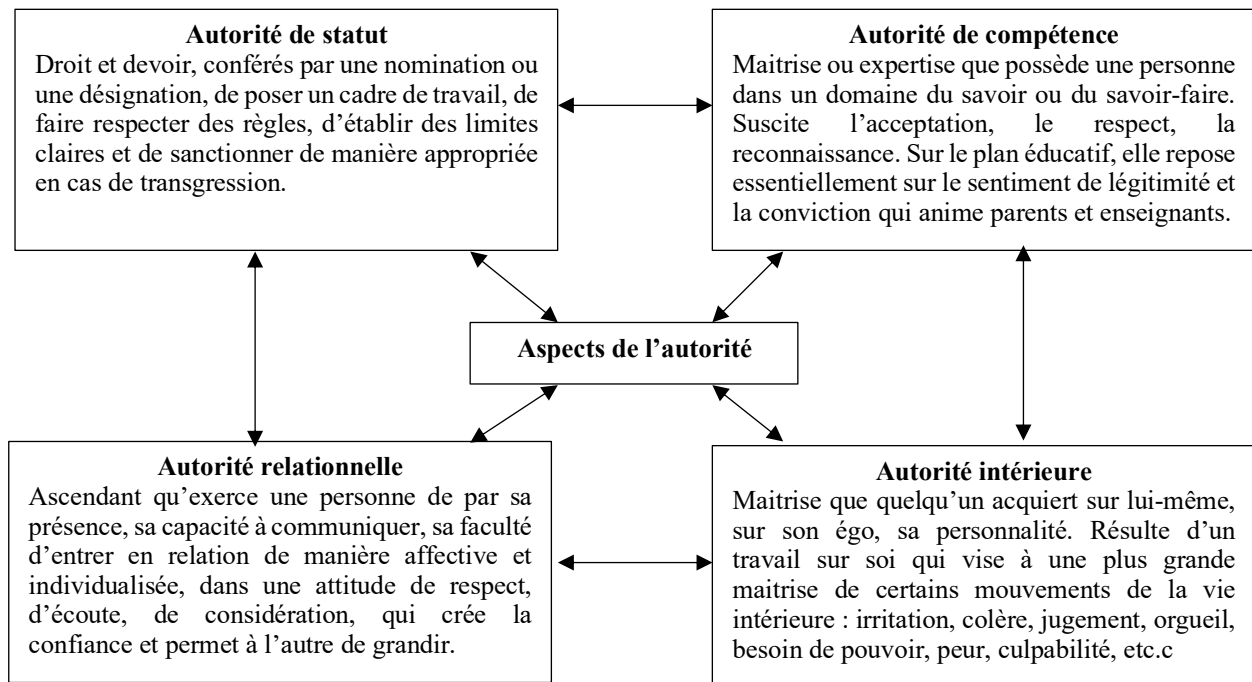
¹⁰ Pinel. N., Gestion des élèves perturbateurs, [en ligne].

¹¹ Décret du 31 mars 2015 (JORF du 02 avril 2015).

¹² Robbes, B. (2014). L'autorité : un enjeu de la relation éducative et pédagogique.

Richoz (2015, p.139) a réalisé un schéma pour rendre compte de ce qui constitue l'autorité de l'enseignant et des relations entre ces composantes. Il précise que « ces différents aspects doivent être exercés conjointement et de manière équilibrée pour que l'autorité soit perçue comme légitime, cohérente et profitable à tous. »

Figure 1 : Les composantes de l'autorité (Richoz, p.140)



L'autorité de statut est conférée par la profession encadrée par des textes institutionnels. Richoz (2015, p.141) précise qu'elle « confère le droit et le pouvoir de poser des exigences et de les faire respecter, en sanctionnant au besoin les transgressions. » L'acceptation de l'autorité de statut est facilitée par la reconnaissance des compétences de l'enseignant par les élèves et leurs parents, c'est l'autorité de compétence. D'après Richoz (2015, p.145), les élèves et les parents vont juger les compétences de l'enseignant telles que sa :

« maîtrise des contenus à enseigner et un savoir-faire professionnel, notamment sa capacité à motiver les élèves, en leur insufflant le goût de l'effort et du travail en créant un espace propice à leurs apprentissages (...), sa capacité à adapter et à différencier (...) à prendre rapidement des décisions, à s'adapter à l'imprévu, à gérer les situations complexes. »

Ces compétences ne relèvent pas seulement d'aspects pédagogiques, didactiques mais elles sont aussi d'ordre social.

Dans un ouvrage, Blin (2004, p.145-146) propose des outils et des pistes pour faire face aux situations difficiles dont apprendre à « communiquer de manière relationnelle »¹³. Ainsi, il réalise un schéma des composantes de cette compétence et définit les termes qu'il utilise.

Figure 2 : Savoir communiquer (Blin, 2004, p.146)

vouloir exprimer + savoir dire → SAVOIR COMMUNIQUER ← vouloir écouter + savoir entendre

Vouloir exprimer : c'est accepter les risques de la visibilité sociale ;

Savoir dire : c'est repérer les signes du contexte d'interlocution pour mobiliser un registre de langage adapté ;

Vouloir écouter : c'est savoir se taire en maîtrisant son impulsivité à dire en acceptant de s'exposer à la parole de l'Autre par une attitude empathique ;

Savoir entendre : c'est se décentrer de son propre point de vue et de son mode d'expression pour accéder à « l'intelligence » de l'Autre.

L'enseignant doit être capable, en particulier dans une situation difficile, de communiquer verbalement et non verbalement, de faire preuve d'empathie, d'écoute, de bienveillance, afin d'établir une relation de confiance avec les élèves. Ce sont des compétences qui se travaillent mais qui sont aussi liées à l'enseignant en tant que personne.

D'autant plus que l'autorité de l'enseignant sera acceptée seulement s'il montre une maîtrise de ses actions et de ses émotions, c'est l'autorité intérieure. Cette maîtrise est particulièrement mise à mal face à des comportements difficiles. En effet, Blin (2004, p.134) explique que :

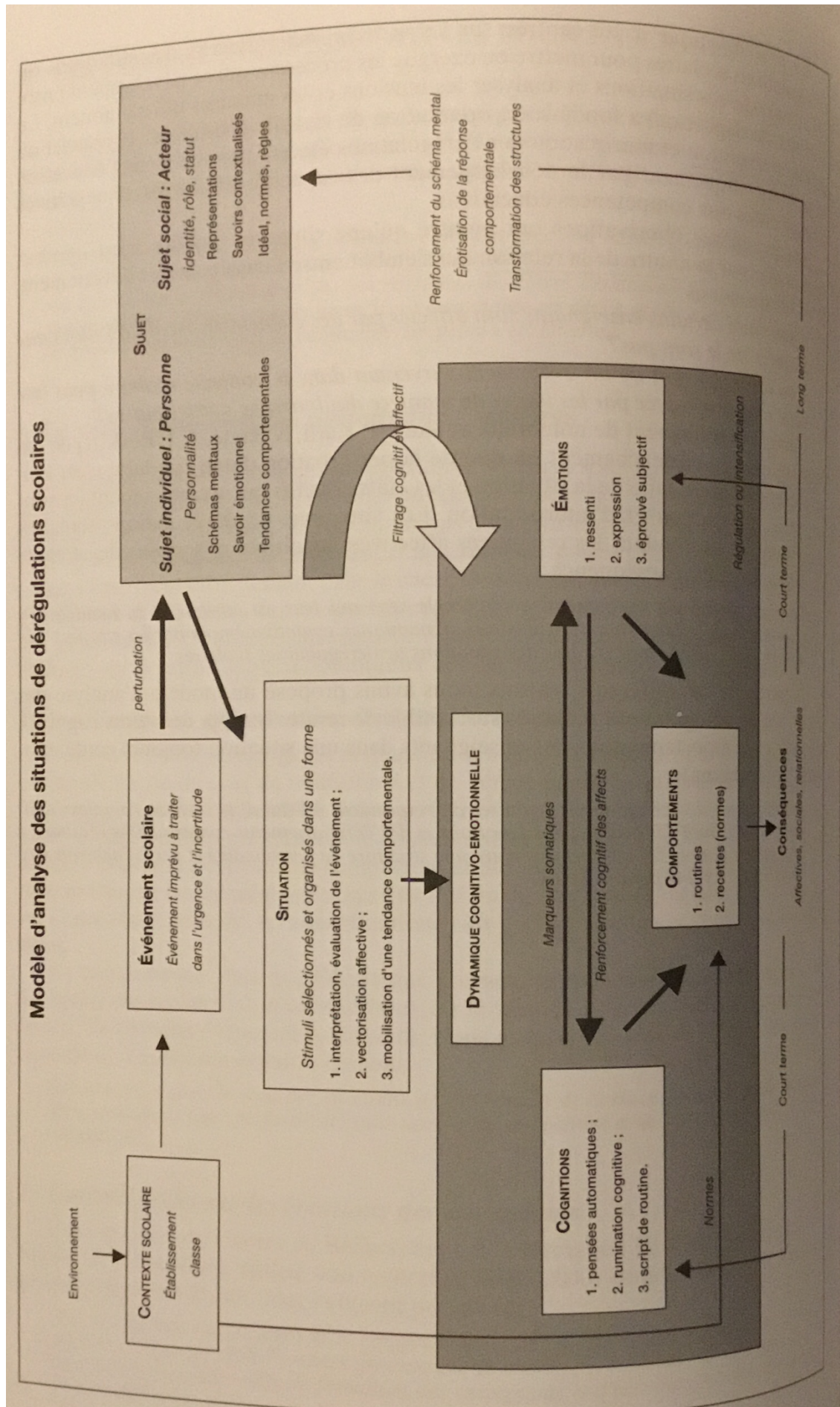
La plupart des situations de dérégulations scolaires sont générés par des événements non prévus par les enseignants qui doivent donc les traiter dans l'urgence et décider dans l'incertitude. (...) la ressource émotionnelle prend le pas sur la réflexion, l'affectif sur la raison, le vécu douloureux des événements sur leur rationalisation.

1.3.2. La dynamique cognitivo-émotionnelle

Ainsi, les recherches de Blin (2004, p.136) lui ont permis de proposer un modèle d'analyse des situations de dérégulations scolaires. Ce modèle met en évidence la dynamique cognitivo-émotionnelle qui se joue chez l'enseignant face à une situation difficile.

¹³ Blin, J-F. (2004). Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations les perturbations scolaires.

Figure 3 : Modèle d'analyse des situations de dérégulations scolaires (Blin, p.136)



L'étude de Blin (2004 , p.139) auprès d'enseignant a permis de mettre en évidence que c'est :

la colère qui se manifeste le plus souvent face aux événements perturbateurs, celle-ci est généralement associée à de la frustration et à des sentiments de dégoût, de vexation, qui apparaissent suite à un état d'exaspération.

En termes de discours intérieurs (Blin, 2004, p.140), « la crainte de perdre le contrôle de la situation et d'être débordé est le plus souvent mentionnée. » Il en ressort aussi la préoccupation « d'être à la hauteur », « d'être approuvé. »

Face aux perturbations, les comportements des enseignants les plus récurrents, identifiés par Blin (2004, p.141) sont : « discuter et s'expliquer avec l'élève », « appliquer des sanctions disciplinaires », « ignorer l'évènement en se centrant sur la tâche d'enseignement ou en prenant sur soi. »

Cette étude lui a permis de déterminer 4 types de dynamiques. Il précise, néanmoins, que « ces typologies statistiques réduisent la complexité du réel, car les sujets mobilisent souvent plusieurs cognitions pour interpréter les perturbations. » On peut synthétiser son analyse dans un tableau.

Tableau 4 : Dynamiques cognitivo-émotionnelles des enseignants en situation difficile (Blin, p.142)

Typologies	Cognitions	Réponses comportementales	Remarques
Dynamique autour de la colère	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler ou ne pas perdre le contrôle • Ne pas se faire avoir • Les règles prescriptives comme « les élèves doivent... » ou « il faut que... » 	<ul style="list-style-type: none"> • Sanctionner • Exclure du lieu • Rappeler à l'ordre en précisant les attentes et les règles 	<ul style="list-style-type: none"> • Certains comportements (respiration, arrêt du cours pour se calmer) sont des tentatives de « maîtrise de soi »
Dynamique associée à la tristesse, la culpabilité et la lassitude	<ul style="list-style-type: none"> • Être aimé • Montrer sa compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter 	
Dynamique articulée autour de la peur et de l'anxiété	<ul style="list-style-type: none"> • Être parfait, être à la hauteur 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechercher du soutien • Sanctionner 	<ul style="list-style-type: none"> • Cette dynamique traduit des incertitudes et des doutes quant à sa capacité à faire face
Dynamique de dégoût et de honte	<ul style="list-style-type: none"> • Être approuvé, avoir raison 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandonner la situation • Faire celui qui ignore 	

Ainsi, la mise en évidence des compétences, des cognitions possiblement mobilisées et des émotions possiblement vécues par l'enseignant amène à s'interroger sur la qualité de son investissement face à des élèves aux comportements difficiles.

1.4. L'investissement de l'enseignant

Le Larousse définit l'investissement comme « le fait pour un individu de mettre beaucoup de lui-même dans une action, un travail ». Il s'agit donc d'une notion subjective. L'investissement ne sera pas perçu de la même manière selon les individus.

Qu'est-ce qu'un enseignant peut mettre de lui-même en classe et en particulier face à des élèves difficiles ?

Le sous-chapitre précédent permet de déduire que l'enseignant mobilise ses connaissances, ses compétences relationnelles et affectives pour capter et diriger l'attention, mettre en activité les élèves, assurer un cadre de travail, établir des relations, transmettre des savoirs, gérer les interactions dans le groupe, etc. Il met son corps et sa personnalité au service de son travail.

La qualité de l'investissement de l'enseignant peut être constatée dans les échanges qu'il a constamment avec les élèves. Ces échanges sont verbaux et non verbaux. La voix, le regard, les expressions du visage, les gestes, permettent d'entrer en relation avec les élèves, de communiquer des messages, des émotions. La qualité de l'investissement de l'enseignant peut aussi être perçue à partir de ses préoccupations, des états affectifs que suscitent les situations de classe et de la maîtrise de ses états.

L'enseignant doit constamment être présent dans l'instant c'est-à-dire avoir une disponibilité physique et émotionnelle constante, une capacité à agir face aux imprévus sans trop réfléchir.¹⁴ Richoz (2015, p.339) précise que « cette présence requiert avant tout calme, détente, sérénité et disponibilité intérieure (...). »

En plus d'être dans un état de disponibilité permanente, l'enseignant doit exercer une conscience de classe, c'est-à-dire « percevoir le groupe, les comportements inadéquats par rapport à l'activité en cours, repérer rapidement les fauteurs de troubles et les flottements dans le travail¹⁵. » On peut supposer que cette faculté est d'autant plus nécessaire avec la présence d'élèves aux comportements difficiles, qu'elle n'est pas encore très développée chez les enseignants débutants et donc mise à mal lorsqu'un élève accapare l'attention de l'enseignant.

En somme, l'enseignant s'investit physiquement et psychologiquement. Ses échanges, ses relations avec les élèves, ses préoccupations, ses émotions, sa disponibilité, sa conscience de la classe, son occupation de l'espace peuvent traduire la qualité de cet investissement. Cet investissement va donc dépendre de son état physique, de son humeur, de sa personnalité et de sa vision du métier.

¹⁴ Richoz, J-C. (2015). Gestion de classes et d'élèves difficiles, p.339.

¹⁵ *Ibid*, p.337

2. Problématisation et hypothèses

Ainsi, nous constatons :

- que les enseignants se construisent des représentations vis-à-vis à des élèves perturbateurs ce qui influence leurs pratiques
- un décalage entre les principes de la relation d'autorité et de la relation affective et les pratiques des enseignants.

De ce fait, nous pouvons nous interroger sur la relation entre l'enseignant et l'élève difficile mais aussi avec le groupe classe. **Dans quelle mesure, le professeur des écoles débutant va s'investir vis-à-vis des élèves dits « difficiles » ? Dans quelle mesure sa relation avec le groupe classe est impactée ?**

À la vue de cette problématique, trois hypothèses peuvent être posées.

Premièrement, l'investissement physique et psychologique de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves est intense. Les interactions sont nombreuses et se font de manière duelle au détriment, souvent, du groupe classe. La gestion de ces élèves accapare ses pensées et il est submergé par les émotions négatives.

Deuxièmement, l'investissement physique et psychologique de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves est réduit. Les interactions sont faibles. L'enseignant est indifférent face à ces élèves difficiles. Il est dans une attitude de rejet, il a abandonné et ne souhaite plus améliorer la situation.

Enfin, l'investissement physique et psychologique de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves est équilibré par rapport aux autres élèves. L'enseignant prend en compte les spécificités de ces élèves difficiles, il développe des dispositifs pour gérer les perturbations, améliorer la relation, la motivation tout en intégrant à ce processus les autres élèves.

Afin de répondre à cette problématique, il est nécessaire de présenter le cadre théorique de cette étude.

3. Cadre théorique

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre du programme de recherche empirique du « cours d'action » (Durand, Ria & Veyrunes, 2010 ; Leblanc, Ria & Veyrunes, 2012 ; Theureau, 2004).

Leblanc (2018, p.7) dans un article de recherche¹⁶ s'inscrivant dans ce programme, définit l'objet théorique du cours d'action comme :

l'activité d'un acteur déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables.

Il s'agit (Leblanc, 2018, p.7) :

d'appréhender et d'articuler d'une part ce qui se passe de manière manifeste dans la situation de classe (...) et d'autre part l'activité implicite, en partie invisible, opaque des acteurs engagés dans la situation (ici les préoccupations, les intentions, les savoirs, les perceptions, les émotions, les discours privés des enseignant.e.s).

Dans ce cadre, Leblanc (2018, p.6) explique que l'analyse de l'activité « est basée sur deux postulats, celui de l'enaction et celui de l'expérience (Theureau, 2015). » Le postulat de l'enaction signifie que « la situation étudiée (...) se construit, se définit à travers l'activité de l'acteur en fonction de la manière dont il est engagé dans la situation, de ce qu'il prend en compte dans l'environnement et de ses dispositions à agir du moment. »

Le postulat de l'expérience signifie que les acteurs « peuvent exprimer leur conscience pré-réflexive qui est constitutive de leur action en documentant différents registres de leur expérience (en termes de perception, d'action, d'émotion, de sensation, de cognition). »

Notre étude va s'intéresser particulièrement aux émotions des acteurs. A partir des trois catégories d'expérience de Peirce¹⁷, Ria & Chaliès (2003, p.10-11) ont proposé trois niveaux de description des émotions : des états affectifs syncrétiques, des sentiments, des émotions-types¹⁸.

Ria & Chaliès (2003, p.10) expliquent que les états affectifs syncrétiques correspondent aux flux émotionnels ressentis dans le corps en fonction de la situation.

Les sentiments correspondent aux « moments saillants et limités dans le temps de ces émotions pouvant être racontés et commentés. »

¹⁶ Leblanc, S. (2018). Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire, *Revue Activités*.

¹⁷ Peirce, C.S. (1931-1935). The collected papers of C.S. Peirce, Cambridge, MA, Harvard University Press.

¹⁸ Ria, L., Chaliès, S. (2003). Dynamiques émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants.

Les émotions-types correspondent à « la construction de régularités éprouvées dans des situations similaires » c'est-à-dire « la connaissance plus ou moins implicite » qu'une situation va provoquer telle émotion.

L'analyse de l'activité, d'après Leblanc (2018, p.7) nécessite donc :

d'articuler des données d'observation (...), des données de verbalisations rattachées à l'activité vécue et enregistrée (...) et des données concernant les contraintes et effets de l'activité dans le corps, la situation et la culture de chaque acteur considéré (...).

Ainsi, ce cadre théorique permet de déterminer une méthodologie d'enquête et de traitement des données.

4. Méthodologie

4.1. Participants à l'étude

La gestion de la classe est une des préoccupations principales des enseignants notamment en début de carrière. C'est pourquoi, j'ai choisi de porter mon enquête sur des professeurs des écoles qui ont entre 0 et 5 ans d'expérience.

Ensuite, concernant le niveau de classe, j'ai ciblé mon enquête sur des enseignants en élémentaire (du CP au CM2) car, d'une manière générale, les attentes en ce qui concerne la posture et l'attitude des élèves sont plus fortes.

Les enseignants qui se sont portés volontaires pour cette étude devaient avoir identifié des élèves aux comportements difficiles. Je leur ai donc demandé au préalable de me décrire brièvement ce qu'ils entendaient par « difficiles ».

Ainsi, j'ai réalisé mon étude auprès de 2 enseignantes. La première est une professeure des écoles stagiaire en CM1 dans une école située en zone littoral. Elle a identifié deux élèves aux comportements difficiles M et S. Elle évoque des problèmes de bavardage pour M et un refus de travailler pour S. La seconde enseignante est une professeure des écoles stagiaire, en renouvellement, qui a une classe de CE2, en ville. Elle a identifié 2 élèves aux comportements difficiles, L qui a des Troubles De l'Attention et de l'HyperActivité (TDAH) et N qui a une forme d'autisme. L'objectif de cette identification préalable est de confronter ces représentations aux différentes typologies décrites dans la première partie et à l'activité observée.

4.2. Méthodes

Tout d'abord, j'ai observé l'enseignante en CM1 (qui sera nommé E1). Cette observation s'est déroulée sur une matinée de classe. Lors de cette observation, j'ai pris des notes ethnographiques c'est-à-dire que j'ai noté de manière chronologique, d'un côté, l'activité de l'enseignante (discours, attitude, déplacement...) et d'un autre côté, l'activité des élèves identifiés comme difficiles par l'enseignante. J'ai aussi noté mes remarques et mes questions. A la suite de cette observation, j'ai réalisé un entretien de trente minutes (**retranscription en annexe 1**) avec l'enseignante sur la base de ses notes ethnographiques. Sachant qu'il était possible que lors du temps d'observation, il n'y ai aucune situation « forte » sur laquelle m'appuyer pour mener l'entretien, j'avais prévu d'ouvrir l'entretien en faisant appel à des expériences significatives passées c'est-à-dire des situations marquantes pour l'enseignante. Il s'agit d'un entretien d'explicitation.

Ensuite, l'enseignante en CE2 (qui sera nommée E2) s'est filmée sur une demi-matinée de classe. J'ai regardé cette vidéo en prenant de la même manière que précédemment des notes ethnographiques. J'ai identifié six moments particulièrement significatifs par rapport à mon sujet de recherche. Puis, j'ai réalisé un entretien d'autoconfrontation avec cette enseignante (**retranscription en annexe 2**).

L'enseignante avait la possibilité d'arrêter la vidéo quand elle le souhaitait et de la commenter. La vidéo permet de constituer des données contextuelles et favorise la verbalisation et la remise en abîme.

Lors de ces entretiens, dans un premier temps, les enseignantes ont été amenées à décrire la situation précise, les comportements observés ou les discours entendus. Je les ai incitées à expliciter leurs discours intérieurs, leurs réactions, leurs émotions, leurs intentions et les connaissances des élèves et des situations qu'elles ont mobilisées. Dans un second temps, elles sont conduites à décrire leurs interactions quotidiennes avec ces élèves, leurs représentations, à évaluer leur investissement et à réfléchir à l'impact de ces interactions sur la classe.

Les entretiens ont été enregistrés afin de faciliter la retranscription et l'analyse des données.

4.3. Traitement des données

L'ensemble des données (observations, films, entretiens) ont été analysé en 4 étapes.

Tout d'abord, j'ai construit pour chaque situation des protocoles à deux volets (*annexe 3 et 4*). Dans ces protocoles, le contexte est d'abord présenté puis il y a une première colonne qui contient mes observations, mes notes, et une seconde colonne qui contient le verbatim de l'enseignante à propos de ces observations.

Puis, j'ai identifié des unités significatives du cours d'expérience (U) c'est à dire une action, une émotion, une communication ou un discours privé significatif par rapport à mon sujet de recherche. J'ai analysé chaque unité en signes tétradiques :

- le representamen (R) correspond à ce qui fait choquer pour l'enseignante dans la situation, c'est-à-dire ce qui l'interpelle ;
- les préoccupations (E) correspondent à ce qui occupe les pensées de l'enseignante, les intentions qu'elle a quand elle agit de telle façon ;
- les connaissances (I) correspondent à ce que l'enseignante sait de la situation et de l'élève, à l'expertise qu'elle a développée.

Ensuite, j'ai comparé l'activité des deux enseignantes afin d'identifier des préoccupations et connaissances typiques lors de moments de classes similaires.

Enfin, j'ai mis en discussion ces résultats en les confrontant, d'une part, aux travaux de recherche sur le sujet développés dans l'état de l'art, et d'autre part, aux hypothèses qui ont été posées.

5. Résultats

L'analyse de l'ensemble des données a permis d'identifier des situations où les élèves identifiés par les enseignantes ont des comportements difficiles similaires. Cette analyse permet de relever l'attitude et le comportement des enseignantes dans ces situations et de mettre en évidence les préoccupations de ces acteurs, leurs connaissances et leurs émotions vis-à-vis de ces situations. Pour chaque type de situation, l'analyse présente des extraits emblématiques du cours d'expérience des enseignantes.

5.1. Gestion du bavardage et de l'agitation

Les deux enseignantes sont confrontées à des situations de bavardage et d'agitation.

L'analyse en signes met en évidence la volonté des enseignantes de préserver un climat de travail serein.

Tableau 5 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : Après avoir repris plusieurs fois M, E1 regarde l'élève, lui montre du doigt le tableau de comportement. Elle est agacée car elle doit s'interrompre.		
Préoccupations (E) : <ul style="list-style-type: none">- Faire cesser les bavardages- Ne pas donner plus d'importance à ce comportement- Permettre aux autres élèves de continuer à travailler	Representamen (R) : <ul style="list-style-type: none">- M bavarde, fait des commentaires sans avoir la parole	Interprétant (I) : <ul style="list-style-type: none">- Mon autorité passe par le regard

Lors de l'observation, à plusieurs reprises, M a bavardé ou fait des commentaires sans avoir la parole. Quand l'enseignante de CM1 est interrogée sur ses préoccupations dans cette situation, elle évoque le souhait de ne pas « donner d'importance » à ces comportements afin « d'éviter de couper la classe ». Elle veut pouvoir avancer dans l'activité afin que tous les élèves y compris ceux à l'origine de ces comportements puissent rester intégrer dans le travail scolaire. Elle tente donc de mettre fin à ce comportement en utilisant le langage corporel. Elle « bloque un peu le regard sur l'élève. » Elle estime, lors de l'entretien, que son autorité passe par le regard. Après avoir fait cela à plusieurs reprises et prévenu une dernière fois verbalement, elle fait appel au système de sanctions qu'elle a mis en place en début d'année. Ce système est connu et accepté de tous, ce qui lui permet d'y faire référence par la gestuelle, elle le montre du doigt. Lors de l'entretien, elle évoque que cette situation suscite chez elle de « l'agacement » car elle est récurrente. C'est une émotion-type. Ainsi, même si elle souhaite gérer discrètement la situation, avant de faire référence au système de sanctions, son état émotionnel l'a conduit à « lever le ton » en interpellant M par son prénom. C'est une manifestation de son agacement. Elle fait part, lors de l'entretien, de sa volonté de « marquer le coup ». Elle y voit une manière d'imposer sa présence. Il semble que ce soit une façon d'affirmer son autorité.

Tableau 6 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E2 écrit au tableau, se retourne et dit « chut, chut, chut » puis donne les consignes et s'assoit volontairement sur la table de L, le touche.		
Préoccupations (E) : <ul style="list-style-type: none">- Calmer le groupe- Remobiliser L- Ne pas stigmatiser L	Representamen (R) : <ul style="list-style-type: none">- L tape des mains, fait du bruit avec ses affaires, se retourne pour discuter avec un camarade	Interprétant (I) : <ul style="list-style-type: none">- Je ne reprends pas L contrairement à d'autres tant qu'il ne dérange pas les autres- Le temps d'oral a été très important, tous les élèves sont fatigués- Le contact physique ramène L à l'activité- Quand je le reprenais verbalement, les autres se moquaient

Tableau 7 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E2 travaille avec des élèves au fond de la classe, elle demande à L d'arrêter de faire du bruit.		
Préoccupations (E) : <ul style="list-style-type: none">- Que L arrête de déranger la classe- Rester crédible envers les autres élèves- Ne pas accuser L à tort	Representamen (R) : <ul style="list-style-type: none">- Une élève vient prévenir que L fait du bruit	Interprétant (I) : <ul style="list-style-type: none">- J'ai confiance en cette élève- L a tendance à démentir- L fait semblant de se mettre au travail- Les autres ont tendance à l'accuser- Son trouble fait qu'il ne contrôle pas forcément ses actions

L'enseignante de CE2, quant à elle, est confrontée à l'agitation et aux bruits de L. Il se retourne ou se lève pour interpeller des camarades, il joue avec ses affaires. Lors de l'entretien, elle met en évidence sa capacité à reconnaître les signes qui montrent que L est agité. Par exemple, elle dit : « *Quand il commence à tripoter sa trousse c'est que vraiment c'est mauvais signe, c'est qu'il va sortir un truc de sa trousse, pour pouvoir jouer avec, il va finir par s'exciter et puis sortir complètement de l'activité.* » Elle estime que son agitation est dû à un temps d'activité orale trop long et à ses difficultés de concentration liées à son trouble. Elle évoque son « *besoin de bouger* ». Ainsi, elle privilégie la proximité et un léger contact physique pour le remobiliser. Elle veille à le préserver en évitant de l'interpeller verbalement constamment et en ne l'accusant pas constamment. Elle constate que, souvent, elle « *ne le reprend pas contrairement à d'autres* » tant que ce n'est pas « *gênant pour les autres* ». En effet, elle ne veut pas le stigmatiser et éviter les moqueries et le harcèlement des autres. Elle évoque aussi la préoccupation de préserver son autorité, « *sa crédibilité* » envers les autres élèves. C'est pourquoi, tout comme l'enseignante de CM1, il lui arrive de l'interpeller verbalement par son prénom afin que « *les autres comprennent que L n'a pas non plus l'impunité (...) surtout quand il dérange les autres.* » L'interpellation par le prénom est une manière d'adresser un message aux autres élèves, de leur faire comprendre que le comportement de L n'est pas acceptable et qu'il peut être sanctionné au même titre que les autres.

5.2. Gestion des prises de paroles spontanées

L'analyse en signes permet de constater que les deux enseignantes sont préoccupées par les prises de paroles spontanées de M et de N. Ils lèvent souvent le doigt mais parlent en même temps et interpellent l'enseignante. Dans ces situations, elles ont deux intentions : valoriser leur participation et leur apprendre à contrôler leurs prises de paroles sans les frustrer.

Tableau 8 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E1 demande à M d'attendre que les autres participent puis l'interroge.		
Préoccupations (E) : - Canaliser l'énergie de M - Ne pas frustrer M - Que tous les élèves s'impliquent dans l'activité	Representamen (R) : - M lève le doigt, interpelle en disant « maîtresse, maîtresse »	Interprétant (I) : - M a un excellent niveau scolaire - M écrase ses camarades - La situation de découverte ne me permettait pas de lui donner quelque chose pour aller plus loin

L'enseignante en CM1 estime que M « *écrase ses camarades* » et manifeste donc sa difficulté à « *canaliser* » M car elle trouve ces interventions « *pertinentes* ». Elle fait part de la « *frustration* » qu'elle ressent quand elle se force à ne pas l'interroger. Elle est donc amenée à valoriser sa participation (« *je sais que tu sais* ») tout en veillant à laisser de la place aux autres.

Tableau 9 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E2 interroge N et le félicite fortement.		
Préoccupations (E) : - Que N participe et ne soit pas frustré	Representamen (R) : - N lève le doigt depuis un certain temps - N développe sa réponse	Interprétant (I) : - N a besoin d'être valorisé, encouragé plus que les autres - N ne supporte pas les échecs - N a tendance à développer plus que ce qui est attendu - N peut s'énerver, faire une crise si je lui fais une réflexion

Tableau 10 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E2 ignore volontairement N.		
Préoccupations (E) : - Que N apprenne à contrôler ses prises de parole - Avoir la réponse à sa question	Representamen (R) : - N lève le doigt en faisant du bruit avec ses stylos, en disant « j'en ai un, j'en ai un »	Interprétant (I) : - Quand L a une idée, il a besoin de le dire tout de suite - N ne veut pas répondre à la question mais faire une autre proposition

L'enseignante en CE2 est confrontée à la même situation que l'enseignante de CM1. De plus, elle doit prendre en compte le fait que N « *ne supporte pas les échecs* » et « *a besoin d'être encouragé plus que les autres* ». Afin de réduire ces comportements, elle en a discuté avec les parents de l'élève et a posé les règles avec lui. Lorsqu'il ne respecte pas ses règles, elle l'ignore volontairement pour le conduire à modifier son comportement. Elle est « *contente des progrès de N* » en la matière et « *l'hyper congratulate* » quand elle l'interroge de façon à favoriser ce comportement.

5.3. Gestion de la passivité, du refus de travailler

L'analyse en signe fait apparaître une des préoccupations des enseignantes qui est d'intégrer de manière équilibrée dans le travail scolaire les élèves qu'elles considèrent comme difficiles. En effet, dans le cas de S et de L, il faut favoriser leur concentration, leur disponibilité et leur activité réelle.

Tableau 11 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E1 va voir si S travaille.		
Préoccupations (E) : - Que S travaille	Representamen (R) : - S a le regard dans le vide, il fait tomber son stylo.	Interprétant (I) : - Il faut aller le voir pour l'intégrer

Tableau 12 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E1 interroge S.		
Préoccupations (E) : - Intégrer S dans les apprentissages	Representamen (R) : - S ne lève pas le doigt	Interprétant (I) : - Il ne va pas lever la main

L'enseignante de CM1, lors de l'entretien parle de S comme d'un élève « *effacé* », « *qui ne s'intègre pas si on ne l'intègre pas.* » Pour l'intégrer, elle va donc aller le voir pour savoir ce qu'il fait, pour le motiver. Elle va l'interroger.

Tableau 13 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E2 demande à L de se taire et de se retourner.		
Préoccupations (E) : - Que L suive les explications - Que L écoute ce que disent les autres élèves	Representamen (R) : - L se retourne, parle à un camarade	Interprétant (I) : - Les activités orales sont longues pour L, il se désintéresse vite

Tableau 14 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E2 débute une nouvelle activité, touche le bras de L et lui dit « allez, lève la tête. »		
Préoccupations (E) : - Faire en sorte que L se concentre	Representamen (R) : - L a la tête posée sur la table	Interprétant (I) : - L a décroché car le temps d'activité orale et de transition a été long - Le contact physique ramène L à l'activité plus qu'une interpellation verbale - Il est difficile de savoir s'il suit - Il n'arrive pas à normer sa position

L'enseignante de CE2 sait que L a des difficultés de concentration. Pour le remobiliser, elle privilégie le contact physique aux interpellations verbales. Elle avoue avoir « *des difficultés à savoir s'il suit ou pas* » ce qui est dit en raison de son attitude. Elle a conscience de « *son besoin de bouger* » et de sa difficulté voire de son impossibilité à « *normer sa position.* » C'est pourquoi elle ne lui fait pas de réflexions à ce sujet.

Tableau 15 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E2 est démunie face à S, elle ne sait pas comment gérer la situation.		
Préoccupations (E) : - Faire en sorte que S travaille, participe	Representamen (R) : - S refuse de travailler	Interprétant (I) : - S est réfractaire - La punition ne fonctionne pas - La carotte fonctionne mais pas longtemps

L'enseignante de CM1 explique aussi que S est un élève « *réfractaire à ce qu'on lui demande* ».

Lorsqu'il refuse de se mettre au travail, elle va utiliser la « *carotte* » c'est-à-dire une récompense à condition que le travail soit fait car elle estime que la sanction ne fonctionne pas. Elle considère que c'est « *une situation difficile* », où elle se sent « *un peu démunie* » car « *elle n'a pas de solution* ». En effet, elle prend l'exemple de l'atelier copie qui a eu lieu à la fin de matinée d'observation et explique : « *j'ai quand même réussi à le reprendre sur la copie en lui disant qu'il y avait un point de copie qui était en jeu (...) donc il a recommencé à travailler (...) après il a arrêté, il a dit je veux plus et je veux plus.* » A la suite de ce refus, elle n'est pas revenue vers lui ce qui montre bien comme elle le dit qu'elle n'a pas trouvé de réponses à ce comportement ou bien on peut se demander si cette non-action ne traduit pas un sentiment de lassitude et une envie de se préserver en n'entrant pas en conflit et en laissant la situation telle qu'elle est.

5.4. Gestion des « crises »

Une crise est définie par le CNRTL comme « la manifestation brusque et intense de durée limitée d'un état ou d'un comportement pouvant entraîner des conséquences négatives »¹⁹

Tableau 16 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E1 évoque une situation de crise de S.		
Préoccupations (E) : - Faire en sorte qu'il entre en classe - Faire rentrer les élèves - Rester sereine	Representamen (R) : - S est allongé dans le couloir et ne veut pas faire l'évaluation (en décroisement)	Interprétant (I) : - Je ne peux pas le toucher - Je ne peux rien faire - Entrer en conflit ne fonctionne pas

L'enseignante de CM1 a évoqué une expérience significative. Elle a mis en place un décroisement avec une collègue. En rentrant de récréation, ses élèves devaient aller en histoire avec sa collègue. Une évaluation était prévue. Elle a été appelée par sa collègue car S était allongé par terre et il refusait d'entrer en classe. Dans un premier temps, elle s'est demandé comment réagir et elle a envisagé plusieurs solutions comme par exemple « *l'attraper* ». Mais son discours intérieur a été : « *mais si je l'attrape ça veut dire je le touche et moi je touche pas les élèves, j'évite de toucher les élèves, de rester seul avec mes élèves, on nous a tellement dit ça, moi ça me fait vraiment flipper* ». Ses actions sont donc guidées par des recommandations de formateurs et de pairs et par la préoccupation de se préserver juridiquement. Puis, elle a privilégié la discussion en adoptant différents tons « *en colère, autoritaire (...), en douceur.* » Dans un second temps, elle a demandé à sa collègue de rentrer avec les élèves. Son intention était de préserver l'élève qui était devenu l'objet de tous les regards. Il a fini par venir en classe avec elle. Elle ne souvient pas de ce qui a fonctionné. Ce type de situation est une situation où l'enseignant doit maîtriser un ensemble d'émotions, s'adapter, chercher un moyen de gérer le moment tout en prenant en compte différents paramètres, d'autant plus qu'en tant que débutant, il ne peut pas faire appel à des expériences antérieures pour agir.

¹⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [en ligne]

Tableau 17 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E2 travaille au fond de la classe avec un groupe d'élèves, elle demande à N de venir car il n'arrivait pas à travailler seul. Elle est agréablement surprise de la réaction de L face à N.		
Préoccupations (E) : - Travailler avec les élèves en difficulté - Garder un œil sur le groupe classe - Ne pas aggraver la détresse de N	Representamen (R) : - N se met à pleurer. L lui parle.	Interprétant (I) : - Quand N est en situation d'incertitude, il fait une crise - Après une crise, il est difficile voire impossible de le faire travailler - L est en empathie avec N par rapport à d'habitude - Je savais que cette activité allait être difficile pour N, le dispositif laisser la possibilité de l'intégrer

Tableau 18 : Analyse en signes

Unité du cours d'expérience (U) : E2 travaille avec un groupe d'élèves au fond de la classe dont N.		
Préoccupations (E) : - Calmer et rassurer N - Montrer à N qu'il n'est pas le seul en difficulté	Representamen (R) : - N n'arrive pas à se souvenir de qu'il a fait pour réaliser la production écrite	Interprétant (I) : - N est calme par rapport à d'habitude - N a besoin d'être rassuré - N se compare beaucoup aux autres - N n'a pas confiance en lui - N ne supporte pas d'être en difficulté

Dans le film de la demi-matinée, l'enseignante de CE2 a été confrontée à une « *mini-crise* » de N. Elle avait décidé de prendre un groupe de besoin au fond de la classe en situation de production écrite. Une fois au fond, elle voit que N « *est dans l'incapacité complète de se mettre dans cette activité* » et commence à pleurer. En autoconfrontation, elle est « *surprise de la réaction de L* » qui est « *en empathie avec N* » car L « *a plutôt tendance à se moquer du fait que N pleure beaucoup.* » Ainsi, elle va d'abord commencer par dire à N calmement « *tu commences mon grand.* » Son intention est de ne pas « *augmenter sa détresse* » en évitant les questions négatives comme « *Qu'est-ce qui t'arrives ? ça va pas ?* » car elle « *sait que s'il entre en crise pour arriver à l'en sortir et lui faire faire l'activité qui l'a rendu en crise c'est quasiment impossible* ». Elle explique qu'elle « *n'avait pas intégré N (dans le groupe de besoin) parce que N effectivement il avait du mal à se lancer sur les activités d'écriture mais quand il était lancé ça allait* ». Elle confie qu'elle « *espérait qu'il s'en sorte sans elle.*»

Connaissant quand même les « *angoisses* » générées par cette activité précédemment chez N, l'enseignante avait gardé une place dans le groupe du fond. Au moment de l'entretien, elle se rend compte qu'elle « *n'avait pas anticipé que c'était une activité qui lui demandait de se souvenir de quelque chose qui s'était passé la veille (...)* » Elle sait que « *pour lui c'est très compliqué voire impossible.* » Elle parle de « *mini-crise* » car « *d'habitude il pleure à gros sanglots et très fort pour se faire entendre.* » Afin de le rassurer et de le mettre en activité, elle confie devoir être « *très enrobante* » c'est-à-dire lui accorder de l'attention, le rassurer fortement verbalement. Sachant aussi « *qu'il se compare énormément aux autres* », elle a choisi un dispositif qui lui permette de le « *sécuriser* » ainsi que les autres élèves en difficulté. En effet, ces élèves ne vont pas produire un écrit individuel mais ils vont réaliser un écrit négocié au sein du petit groupe.

En somme, elle était « *très contente parce que ça a fonctionné, il a réussi à se calmer et à se mettre à faire l'activité justement par le soutien des autres.* » Mais, elle confie qu'« *au début, quand il faisait des crises et surtout les premières semaines, il en faisait 4 ou 5 par jour, au bout d'un moment j'étais à la fois énervé et dans la compassion par rapport à lui et je me sentais aussi un petit peu impuissante à pas savoir quoi faire.* » Ainsi, le vocabulaire employé par l'enseignante, son ton et son attitude au moment de la situation et en autoconfrontation semble traduire une relation affective particulière avec N, aspect qui sera développé par la suite.

De même, elle évoque une période difficile avec L, au moment où sa collègue avec qui elle partage la classe est partie en congés maternité. Ce départ a été « *un crève-cœur pour lui* ». Elle explique qu'« *il s'est mis à répondre quand on lui faisait des réflexions, (...) à être particulièrement violent avec les autres, (...) à insulter les autres.* » Son discours intérieur a d'abord été empathique puis elle a voulu reposer le cadre. Elle confie s'être « *beaucoup remise en question* » et avoir été « *très mal* » car elle « *n'arrivait pas à comprendre pourquoi est-ce qu'il agissait comme ça.* » Afin de se sentir mieux et d'améliorer la situation, elle a exprimé ses émotions aux parents de L. Dans cette situation-là, le discours de l'enseignant traduit à nouveau un investissement affectif particulier.

Cependant, elle exprime son irritation à la fin de certaines journées et ne plus avoir l'énergie et l'envie de discuter avec les parents de ces élèves qui peuvent avoir tendance à confier leurs problèmes et à faire durer les entretiens. Il en ressort une volonté de se préserver physiquement, psychologiquement et d'avoir du temps pour sa vie privée.

5.5. Principales préoccupations des enseignantes

Ces résultats permettent de classer les préoccupations des deux acteurs en situation de gestion de comportements difficiles de la plus récurrente dans les données à la moins récurrente dans les données :

- Gérer l'intégration des élèves dans le travail scolaire c'est-à-dire permettre aux élèves concernés de s'engager dans les activités de la classe, de devenir acteurs de leurs apprentissages, tout en veillant à équilibrer la place prise par chaque élève ;
- Préserver un climat de classe serein c'est-à-dire faire en sorte que les comportements difficiles ne nuisent pas à l'ambiance de classe et n'empêchent pas les autres élèves de s'engager dans les apprentissages ;
- Préserver l'élève de la stigmatisation en d'autres termes éviter que l'élève soit mis à l'écart ou rejeté par les autres à cause de son comportement en faisant attention aux propos employés à son égard et à ses actions ;
- Préserver son autorité, sa crédibilité

- Se préserver psychologiquement et physiquement c'est-à-dire faire en sorte de ne pas se retrouver dans un état affectif oppressant, dans un état de fatigue difficilement surmontable et faire en sorte que sa vie professionnelle ne vienne pas envahir sa vie privée.

Une préoccupation qui n'apparaît pas clairement mais qui peut être déduite de celles citées précédemment est celle de « bien agir » dans le sens de faire ce qui faut pour réussir sa mission d'éducation. Les discours et les actions de ces enseignantes débutantes semblent être dictés par leur conviction au principe d'éducabilité de l'enfant.

Enfin, il apparaît alors que la connaissance des difficultés de l'élève, de ses besoins par l'enseignant se révèle primordiale pour arriver à gérer ces situations.

6. Discussion des résultats

J'ai réalisé un tableau qui permet, dans un premier temps, de confronter les résultats aux travaux de recherches présentés dans la première partie, et dans un second temps, de comparer l'activité des deux enseignantes pour confirmer ou infirmer les hypothèses posées précédemment.

Tableau 19 : Comparaison de l'activité des deux enseignantes

	Profil de l'élève	Préoccupations récurrentes	Émotions / sentiments récurrents	Réponses comportementales récurrentes
Enseignante 1	M <ul style="list-style-type: none"> • Agitation • Bavardage • Impulsivité • En réussite scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire cesser ces comportements • Apprendre à contrôler les prises de paroles • Ne pas frustrer • Affirmer son autorité 	<ul style="list-style-type: none"> • Frustration • Agacement 	<ul style="list-style-type: none"> • Regarder avec insistance • Interpeller verbalement • Sanctionner • Interroger • Donner du travail supplémentaire
	S <ul style="list-style-type: none"> • Passif • Réfractaire au travail • Difficulté de concentration 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser, intégrer dans les apprentissages • Ne pas stigmatiser 	<ul style="list-style-type: none"> • Démunie 	<ul style="list-style-type: none"> • Aller voir, discuter • Interroger • Renforcement positif (récompense)
	<p>Conclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prend en compte les spécificités des élèves • Est à la recherche de solutions adaptées et efficaces • A des difficultés à assumer pleinement son autorité de statut • A des difficultés parfois à maîtriser ses émotions (ex : un agacement est perceptible dans les actions telles que monter le ton, se taper sur la cuisse) • A parfois un sentiment de lassitude • Garde une certaine distance physique (et donc affective ?) 			
Enseignante 2	N a des troubles autistiques <ul style="list-style-type: none"> • Agitation • Difficulté à contrôler ses émotions et ses actions • Manque de confiance 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager, valoriser • Apprendre à contrôler les prises de paroles • Éviter les crises • Calmer, rassurer 	<p>En particulier en début d'année :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énervement, • Compassion • Impuissance <p>Au moment de l'entretien :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contente quand il y a des progrès • Énervement quand les crises sont multiples • Compassion 	<ul style="list-style-type: none"> • Interroger, • Féliciter fortement • Employer un vocabulaire positif et affectif • Ignorer (à certains moments) • Accorder de l'attention
	L a des troubles de l'attention et de l'hyperactivité <ul style="list-style-type: none"> • Agitation • Bavardages • Difficulté à contrôler ses émotions et ses actions 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire cesser les comportements dérangeants • Apprendre à contrôler les prises de paroles • Mettre et garder en activité 	<ul style="list-style-type: none"> • Compassion • Agacement 	<ul style="list-style-type: none"> • Interroger, • Ignorer (à certains moments) • Entrer en contact physique • Interpeller
	<p>Conclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prend en compte les spécificités, établit une relation de confiance avec les élèves • Est à l'écoute, bienveillante • A une relative maîtrise de ses émotions et de ses actions face aux élèves mais ressent intérieurement parfois un sentiment de lassitude • Investissement affectif perceptible • Est disponible pour l'élève et sa famille • A une capacité à faire aux imprévus 			

6.1. Les comportements difficiles

Tout d'abord, les types de comportement considérés comme difficiles par les enseignantes de l'étude (bavardages, bruits, passivité, refus de travailler, refus d'écouter) correspondent sur certains points à la typologie d'Archambault & Chouinard (*tableau 2*) et à celle de Sieber (*tableau 3*). Les élèves identifiés par les enseignantes ont bien des profils variés : de l'élève en réussite scolaire mais impulsif et agité à l'élève en difficulté scolaire et réfractaire au travail en passant par les élèves avec des troubles du comportement qui ont été diagnostiqués (TDAH, autisme).

On constate une différence dans le discours, l'attitude, le comportement des enseignantes en fonction du profil de l'élève. Un élève aux comportements difficiles mais en réussite scolaire peut susciter plutôt de la frustration chez l'enseignant qui laissera peu passer ses comportements. Face à un élève aux comportements difficiles et en difficulté scolaire, l'enseignant peut être plutôt dans l'empathie mais démuni face à l'accumulation des difficultés. Avec un élève en situation de handicap, l'enseignant peut être davantage dans l'empathie et avoir tendance à laisser passer certains comportements. Les enseignants se construisent en effet des représentations qui influencent leurs pratiques. Ces éléments seront développés dans le sous-chapitre suivant.

Enfin, certaines remarques des enseignantes comme « *t'es toujours obligé de faire la police* » ou « *il y a vraiment des journées où il m'énerve* » montrent, comme expliqué dans la première partie, que c'est la régularité des comportements qui devient difficile à gérer.

6.2. L'investissement de l'enseignant

L'investissement physique et psychologique de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves aux comportements difficiles est intense. En effet, on constate de nombreuses interactions duelles comme énoncé dans la première hypothèse. Ces interactions sont de plusieurs types : reprendre sur le comportement, écouter, répondre aux sollicitations, calmer, rassurer, valoriser. Les deux enseignantes essaient d'établir une relation de confiance avec ses élèves en les aidant avec bienveillance à améliorer leurs comportements. Par exemple, l'apprentissage de la prise de parole est revenu dans les deux cas.

Dans ces interactions, l'aspect corporel est particulièrement remarquable. L'enseignante de CE2 manifeste sa présence physique en se rapprochant quand il le faut des élèves et en utilisant le toucher de manière appropriée. Elle varie le ton en fonction de la situation et de l'élève. L'enseignante de CM1 attire l'attention des élèves et communique par le regard en le soutenant et en l'accompagnant quand cela est nécessaire d'un geste de la main pour désigner un système de gestion du comportement.

Les comportements et les attitudes des enseignantes sont souvent la manifestation d'un état émotionnel. En effet, certaines situations observées amènent l'enseignante à maîtriser des états affectifs tels que la frustration, l'agacement, l'irritation, l'énervement, l'impuissance.

Si on confronte ces résultats aux types de dynamique cognitivo-émotionnelle déterminés par Blin, (expliqués dans la sous-partie 1.3.2), on peut dire qu'au vue des réponses comportementales (rappeler à l'ordre, sanctionner) et des cognitions les plus récurrentes chez l'enseignante 1 (contrôler), au moment de l'observation, l'enseignante était plutôt dans une dynamique autour de la colère face à M. Une action comme élever le ton en frappant ses cuisses est un signe perceptible de son agacement face à la situation. Ainsi, elle a parfois des difficultés à maîtriser ses émotions et donc ses actions, cette difficulté est peut-être liée à la difficulté dont elle fait part d'assumer encore pleinement son autorité. Même si dans l'ensemble, elle a géré relativement calmement et efficacement les situations critiques. Face à S, elle est plutôt dans une dynamique articulée autour de la peur et de l'anxiété, elle est dans l'incertitude, le doute et souhaite être à la hauteur.

En ce qui concerne l'enseignante 2, elle a fait part lors de l'entretien avoir ressenti en début d'année beaucoup d'agacement et ressentir toujours cela dans certains contextes. Cependant, au moment de l'observation, on peut percevoir plutôt une dynamique autour de l'empathie avec comme cognition « encourager, valoriser / calmer, rassurer / mobiliser, intégrer / ne pas stigmatiser » et des réponses comportementales telles que « féliciter, accorder de l'attention par le contact physique, l'écoute ». Cette dynamique n'apparaît dans les travaux de Blin. On constate une relative maîtrise de ses émotions et de ses actions face aux élèves. Ses propos indiquent qu'elle porte un regard positif et bienveillant sur ces élèves même si leurs comportements sont difficiles à gérer. En effet, ces élèves nécessitent une forte disponibilité, une forte présence dans l'instant. Elles sont sous la menace de situation de crise. Les enseignantes doivent être prêtes à faire ce qui doit être fait.

Leur proximité physique avec ces élèves et leurs états émotionnels traduisent aussi leur investissement affectif auprès de ces élèves. Chez l'enseignante de CE2, on discerne le besoin de préserver une distance physique (utiliser le regard, ne pas toucher). Ce besoin pose la question de son investissement affectif, qui semble être modéré.

Un attachement est perceptible entre l'enseignante de CE2 avec L et en particulier avec N. Elle dit avoir « *une relation privilégiée par rapport aux autres (élèves)* ». En effet, comme il a été précisé précédemment les interactions duelles sont nombreuses. De plus, l'enseignante a une attitude avec N qu'elle qualifie « *d'enrobante* ». Elle estime qu'elle le « *survalorise* » pour « *compenser* » le regard des autres face à ses pleurs répétés. Ainsi quand elle s'adresse à lui, elle emploie un vocabulaire affectif tel que l'expression « *mon grand* », un vocabulaire positif et rassurant pour le valoriser. Au-delà des mots, elle est dans une attitude bienveillante, elle fait part à plusieurs reprises qu'elle « *essaye de comprendre comment il fonctionne* », elle est à l'écoute de ses sollicitations plus que de celles des autres élèves. Elle prend l'exemple des « *petits bobos* ». Elle a décidé avec les élèves qu'ils pouvaient lui en parler seulement à la récréation mais continue d'écouter N à ce sujet comme on le voit dans le film.

De plus, comme supposé dans la troisième hypothèse, les enseignantes essaient de prendre en compte les spécificités de ces élèves difficiles. En effet, elles ont régulièrement fait état de leurs connaissances des besoins et des difficultés de ces élèves. Elles ont appris à agir de telle ou telle façon par des essais. Elles développent des dispositifs pour gérer les perturbations, améliorer la relation, la motivation tout en intégrant à ce processus les autres élèves. Le dispositif en situation d'écriture et le discours de l'enseignante de CE2 à ce sujet (expliqué dans la sous-partie 5.1) illustre bien cette remarque. Ce dispositif a permis à N de se sentir moins seul dans la difficulté et d'être dans un cadre sécurisant. Cependant, ce qui est marquant avec ces profils d'élèves, c'est que les solutions peuvent fonctionner un jour mais pas un autre, les enseignantes doivent constamment s'adapter et sont encore démunies face à certaines situations, par exemple l'enseignante de CM1 avec S.

Enfin, chez les participants de l'étude, la deuxième hypothèse (faibles interactions, sentiment d'indifférence et de rejet, abandon de la situation par l'enseignant) n'a pas été observé. Néanmoins, on peut déduire de cette étude que si un enseignant a un regard négatif sur l'élève et donc des émotions négatives, il peut entrer dans une attitude de déni, d'indifférence ou de rejet. Ainsi, il va limiter son investissement en évitant de lui parler, en évitant le contact physique, et en ne faisant rien pour prendre en compte les spécificités de cet élève et lui permettre de s'intégrer dans la classe.

6.3. L'impact sur le groupe classe

Il était supposé dans la dernière hypothèse que l'investissement physique et psychologique de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves pouvait être équilibré par rapport aux autres élèves. On constate que les interactions entre l'enseignant et les élèves difficiles ne se font pas forcément au détriment du groupe classe. En effet, ces interactions passent plutôt par le langage corporel que par le langage verbal ce qui montre une volonté de la part des enseignantes de limiter les effets sur la classe et de préserver un climat de travail, une volonté qu'elles ont exprimée lors de l'entretien.

Malgré cette volonté, il y a un impact à court et moyen terme, par exemple quand l'enseignant intervient verbalement pour reprendre l'élève sur son comportement, l'attention des élèves est déviée de leur tâche ou quand l'enseignant n'arrive pas à mettre fin aux comportements (en situation de crise notamment) et n'est plus disponible physiquement et / ou émotionnellement pour animer l'activité et / ou accompagner les autres élèves. L'impact va dépendre du type de crise et de l'état affectif qu'elle suscite. Enfin, l'enseignante de CE2 explique que par rapport aux autres élèves, elle laisse passer plus de comportements, elle accorde plus de temps, d'énergie, d'attention au quotidien pour écouter, mobiliser, rassurer, valoriser, pour adapter les activités. On peut en conclure qu'à long terme, cela peut susciter de l'incompréhension chez les autres élèves et peut-être un phénomène d'imitation du type « s'il a le droit de le faire, je vais le faire aussi » ce qui peut *in fine* impacter la légitimité de l'enseignant. C'est pourquoi, à certains moments, les réponses des enseignantes aux comportements difficiles sont dictées par la préoccupation de préserver leur autorité.

Conclusion

En somme, la découverte de comportements difficiles, en début d'année, peut être dure à gérer et susciter de l'énervement et un sentiment d'impuissance chez l'enseignant débutant. Au fil du temps, dans les cas observés, la bienveillance semble prendre le dessus, même si certaines situations et notamment leurs répétitions suscitent toujours de l'agacement et de la frustration.

L'enseignant débutant apprend à connaître les besoins et les difficultés de l'élève, afin de pouvoir les anticiper et de pouvoir s'adapter. Ne pouvant pas encore s'appuyer sur une expérience de terrain importante, il essaye plusieurs méthodes pour trouver celle qui est la plus adaptée, ce qui signifie qu'il croit en l'éducabilité de l'enfant. Il mobilise son corps, se rend disponible physiquement et affectivement pour créer une relation de confiance avec cet élève. Il est préoccupé par le regard des autres sur cet élève et est vigilant à ce que son comportement, son attitude ne le stigmatise pas. Ce regard positif sur l'élève difficile va lui permettre d'adopter une attitude positive, de valoriser l'élève ce qui peut améliorer le regard de l'élève sur lui-même, réduire les crises, le rendre plus réceptif à l'autorité et le rendre plus disponible pour les apprentissages.

Au regard de ces éléments et des nombreuses interactions observées, il y a donc un investissement affectif et physique particulièrement fort des enseignants débutants vis-à-vis des élèves difficiles. Cet investissement va dépendre du profil de l'élève et de la personnalité de l'enseignant.

On peut penser que cet investissement se fait au détriment des autres élèves. En effet, à certains moments, l'enseignant sera moins disponible pour les autres. A d'autres moments, ses réactions peuvent susciter de l'incompréhension et un sentiment d'injustice. Mais, l'enseignant débutant fait part de sa volonté de ne pas impacter la classe et essayent donc d'agir en préservant un climat de travail serein et son autorité. Pour limiter l'impact sur la classe, il va mobiliser son corps plus que sa voix et proposer des dispositifs qui vont favoriser l'intégration de ces élèves.

Ainsi, il serait maintenant intéressant d'étudier le vécu cognitivo-émotionnel des autres élèves c'est-à-dire ce qu'ils ressentent et ce qu'ils se disent intérieurement au moment où un élève a un comportement qui met en difficulté l'enseignante ou dérange la classe, et enfin ce qu'ils pensent des réactions de l'enseignant afin d'en déduire l'impact réel à long terme sur la relation entre l'enseignant et les autres élèves.

Bibliographie

- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson.
- Archambault J. & Chouinard R. (2003), *Vers une gestion éducative de la classe*. 2^e édition. Québec : Gaëtan Morin Editeur.
- Auger M-T. & Boucharlat C. (1996). *Élèves « difficiles ». Profs en difficulté*. Lyon : Edition Chronique sociale.
- Blin, J-F. (2004). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Edition Delagrave.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, [en ligne]. Disponible sur <http://www.cnrtl.fr/definition/crise>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, [en ligne], *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497–514. Disponible sur <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Curonici C. & Joliat F. & McCulloch P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Institut français de l'Éducation, Plateforme néopass@ction, [en ligne]. Disponible sur <http://neo.ens-lyon.fr/neo>
- Johnson, VG. (1993). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Johnson, VG. (1994). *Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
- Leblanc, S. (2018). Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire, [en ligne], *Revue Activités*. Disponible sur <https://journals.openedition.org/activites/3901>
- Martin, F., Morcillo, A. & Blin, J. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579–604, [en ligne], disponible sur <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012083ar.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation [en ligne], Journal officiel du 18 juillet 2013. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Ministère de l'éducation nationale, décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture [en ligne], Journal officiel du 02 avril 2015. Disponible sur https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- Pinel N. *Gestion des élèves perturbateurs*, [en ligne]. Disponible sur <http://ekldata.com/f4FzErzEHcVnhtdesHj8vhssLxk/GESTION-ELEVES-PERTURBATEURS.pdf>
- Ria, L., Chaliès, S. (2003). Dynamiques émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants, [en ligne], *Recherche & Formation*, n°42, p.7-19. Disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR042-02.pdf>
- Richoz, J-C. (2015). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. 5^{ème} édition revue et augmentée. Lausanne : Editions Favre SA.
- Robbes, B. (2014). *L'autorité : un enjeu de la relation éducative et pédagogique*, Compte-rendu de la conférence, , [en ligne]. Disponible sur https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/conference_crdp_nancy_19_11_14.pdf
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : Edition ESF.
- Sieber M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe ? Gérer l'indiscipline auprès des élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs*. Fribourg : Éditions Universitaires.

Étudiante-stagiaire :

Nom : TECHER

Prénom : Emilie

Titre du mémoire de recherche : L'investissement des enseignants débutants vis-à-vis des élèves aux comportements difficiles

Résumé :

Préparer les cours, enseigner différentes matières, assurer un cadre de travail serein et sécurisant pour tous, rencontrer les parents nécessitent un investissement physique et psychologique de la part de l'enseignant. Il semble que les enseignants soient confrontés de plus en plus à des élèves aux comportements difficiles (agitation, bavardage, prises de paroles intempestives, provocation...). Ces comportements ont des explications multiples (pathologiques, familiale, didactique...) Ces élèves peuvent perturber considérablement le fonctionnement de la classe et réquisitionner l'attention de l'enseignant. Ce travail de recherche a pour objectif d'apprécier la qualité de l'investissement des enseignants auprès de ces élèves aux comportements difficiles. Pour se faire, dans le cadre du cours d'action, l'activité de deux enseignantes sera analysée en signes tétradiques (identification de l'unité significative de l'expérience à savoir une action, une émotion, un discours intérieur, identification de ce qui fait choquer, identification des intentions / préoccupations et identification des connaissances de l'acteur). Les résultats de l'étude doivent montrer comment des situations difficiles similaires sont vécues et gérées, ce que les enseignants vont donner d'eux-mêmes et les effets de ces situations sur le reste de la classe.

Mots-clés : élèves difficiles – perturbations scolaires – investissement de l'enseignant – dynamique cognitivo-émotionnelle - cours d'action

Composition du jury de soutenance :

- Serge LEBLANC

-