



HAL
open science

L' effet maître. L' influence de l'implication professionnelle de l'enseignant sur la mobilisation scolaire de l'élève

Zahir Liang-Ko-Yao

► **To cite this version:**

Zahir Liang-Ko-Yao. L' effet maître. L' influence de l'implication professionnelle de l'enseignant sur la mobilisation scolaire de l'élève. Education. 2017. dumas-02469102

HAL Id: dumas-02469102

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02469102v1>

Submitted on 6 Feb 2020

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de La Réunion

L'effet maître

L'influence de l'implication professionnelle de l'enseignant sur la
mobilisation scolaire de l'élève

Mémoire présenté pour l'obtention du Master
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Parcours Recherche en éducation

Zahir LIANG-KO-YAO

Sous la direction de M. ALAOUÏ
Professeur des universités en Science de l'éducation

2016-2017

Mai 2017

Sommaire

Remerciements

Introduction

Enjeux et problématiques

Chapitre I : Cadre historique, lecture de livres et de revues

- 1.1 Naissance et origine de l'école..... p.10
- 1.2 Mission de l'enseignant et de l'école de Charlemagne jusqu'à Jules Ferry..... p.12
- 1.3 La singularité du système éducatif réunionnais p.15

Chapitre II : Cadre théorique et conceptuel,

Identité professionnelle de l'enseignant

- 2.1 Construction de l'identité professionnelle..... p.19
- 2.2 Le métier d'enseignant p.21
- 2.3 Le métier de l'élève..... p.26

Définition du concept d'implication et de motivation

- 3.1 Différence entre implication et motivation p.28
- 3.2 L'implication professionnelle enseignante p.31
- 3.3 La motivation scolaire de l'élève p.32
- 3.4 La mobilisation scolaire p.34

Définition des concepts relatifs à l'étude

- 4.1 La relation éducative p.36
- 4.2 L'effet-maître / effet classe p.38
- 4.3 L'intervention éducative p.42

Définition des approches

- 5.1 Approche ethnographique p.44
- 5.2 Approche psychosociologique p.46

Chapitre III : Problématique

Synthèse	p.48
Du problème de recherche à la question de recherche	p.48
Approches retenues et concepts	p.50
Démarche de recherche	p.51
Hypothèses	p.52
Cadre méthodologique	p.52

Chapitre IV : Analyse

Analyse de contenu	p.58
Etude 1 : entretien des élèves	p.60
Etude 2 : entretien du professeur	p.75
Etude 3 : observation sur le terrain.....	p.85
Résultats	p.98
Conclusion.....	p.99
Limites	p.100
Perspectives	p.100

Bibliographie

Annexes

Remerciements :

Je veux en premier lieu, remercier l'école qui m'a accueilli pour mon étude de terrain ainsi que le professeur et ses élèves qui m'ont fait un accueil particulièrement chaleureux et ont par la même occasion, participé de façon active et enthousiaste à mon projet.

Je remercie également mes camarades de promotion qui m'ont permis à bien des égards de grandir et de murir durant ces deux années de master.

Je remercie aussi mes professeurs et maîtres de conférence pour leur patience et leur générosité dans leur enseignement.

Je remercie de même les personnes qui ont eu la patience de corriger mon mémoire, mes amies Graziella, Anne et Geneviève.

Je remercie M. ALAOUI pour m'avoir accordé la chance et l'honneur d'être sous sa tutelle pour la rédaction de ce mémoire, pour avoir gentiment accepté d'être mon directeur et pour avoir été patient avec mes lacunes.

Je tiens également à remercier mes parents pour tous les efforts qui aujourd'hui ont fait ce que je suis, mes amis et mes frères d'armes qui m'ont soutenu durant toutes mes années universitaires et sans oublier la personne qui m'a supporté et me supporte encore aujourd'hui dans le bonheur comme dans l'adversité, ma femme.

Introduction :

« J'étudie les grandes vertus que vous m'enseignez : l'effort, la détermination, l'honnêteté, le courage, le respect, l'intégrité... Mais j'intègre celle que vous m'inspirez. »

François Gervais

Dans un monde de plus en plus moderne où la communication va de plus en plus vite, l'école est devenue aujourd'hui une restauration rapide où les enseignements disciplinaires sont devenus des consommables. L'Education nationale demande de plus en plus de travail et de tâches à réaliser par l'enseignant et toujours dans un temps aussi court. La place de la relation éducative et pédagogique est de plus en plus réduite, les enseignements sont de plus en plus libres d'accès, livres, internet, télévision etc. Et pourtant ? Le taux d'illettrisme à l'entrée au collège reste élevé à la Réunion soit environ 20% des enfants qui sortent du primaire. Le taux de décrochage scolaire est de même que le taux d'illettrisme, il est élevé. Alors comment se fait-il que malgré les efforts et les moyens mis en place par l'Education nationale, les chiffres peinent à descendre ? Est-ce que la théorie de Bourdieu sur la stratification sociale est toujours opérationnelle ? Est-ce que l'école est toujours la machine par excellence qui non seulement maintient les inégalités mais les reproduit à l'identique ?

En s'attaquant au problème à la source, Bressoux (1994) et d'autres chercheurs comme Perrenoud (1994) ou encore Talbot (2012) ont mis l'accent sur le concept de l'effet-maître. Ce concept sous-tend l'idée suivante : le maître a une influence – à la fois affective et intellectuelle – sur l'élève qu'elle soit positive ou néfaste et que cette dernière agit fortement sur le destin scolaire de l'élève. Cet effet n'agit pas seul, il est accompagné de plusieurs autres facteurs tels que l'effet-classe l'effet établissement ou encore l'effet Pygmalion. Il s'est avéré que l'effet-maître représente un poids conséquent sur la scolarité de l'élève soit entre 20 et 25% alors que l'effet classe ne représente que 5%. Ce qui nous laisse donc à penser que le professeur a une marge de manœuvre pour réduire ces inégalités, mais comment ?

Dans ce mémoire nous proposons d'étudier l'effet-maître sous une perspective interactionniste pour rendre compte de l'influence qu'a l'implication professionnelle de l'enseignant sur la mobilisation scolaire de l'élève. Pour ainsi dire, l'effet-maître jusqu'à présent était étudié sous le paradigme processus-produit qui nécessitait pour le protocole de validation, une classe étudiée et une classe témoin pour comparer l'efficacité de l'enseignant au travers des résultats que les élèves ont obtenus. Ici, la perspective

est autre puisque ce qui nous intéresse c'est l'interaction qui se joue tous les jours entre l'élève et l'enseignant, ces sujets physiques, psychologiques et sociaux qui se rencontrent tous les jours dans un même environnement qu'est la salle de classe. C'est cette même interaction entre ces subjectivités que se joue l'effet-maître mais aussi le conditionnement du rapport au savoir de l'élève.

Ce qui nous amène à nous poser la question suivante qui est notre point de départ : En quoi le rapport de l'enseignant à sa mission (instruction et socialisation) favorise-t-il l'implication de l'élève dans son devenir scolaire ?

Enjeux

Thème général du travail :

Le lien pédagogique.

Quoi ?

L'effet-maître.

Qui ?

Cette étude est fondée sur la relation entre un enseignant et ses élèves. Surtout les élèves en difficulté dans les apprentissages scolaires, mais aussi les élèves qui sont doués dans ces dits apprentissages.

Quand ?

Il serait intéressant d'étudier la relation élève-enseignant, juste à la rentrée, durant la transition de classe. Par exemple du CE2 au CM1. L'étude peut se faire sur un trimestre, c'est en général le temps d'adaptation entre l'enseignant et ses élèves. On pourra donc observer les comportements des élèves, mais aussi celui de l'enseignant, ainsi que les interactions entre eux.

Où ?

Dans une école primaire. C'est un lieu approprié pour observer l'effet-maître, il n'y a pas plusieurs professeurs pour une même classe, donc l'objet d'étude ne sera pas dispersé.

Comment ?

On peut se référer au commentaire du précédent professeur sur la classe qu'elle avait, mais aussi ses appréciations sur chacun des élèves. L'intérêt de cette étude est de déterminer si oui ou non, le comportement, la motivation de l'enseignant peuvent améliorer le comportement de l'élève (plus de

participation, envie de travailler, plaisir de venir à l'école). Il y a une différence notable entre un élève qui n'a pas de bons résultats mais qui reste volontaire malgré son évolution lente, et un élève qui a des résultats moyens et qui ne participe pas, ne fait pas ses devoirs etc. On pourra aussi évaluer ses performances, mais cela devra se faire sur un plus long terme, parce que cela dépend aussi des élèves, ils sont tous uniques et particuliers. On pourra aussi faire des entretiens avec un questionnaire portant sur l'affect et sur le ressenti de l'élève sur l'école, sa classe, sa maîtresse.

Pourquoi ?

D'abord pour une raison personnelle. Quand j'étais en 5^{ème}, il y avait une matière que je détestais tout particulièrement, à tel point que j'avais des crampes d'estomac quand je savais que j'avais ce cours. C'était le cours d'anglais, avec une femme assez âgée qui me regardait souvent avec mépris. Et elle se faisait un malin plaisir à m'interroger, sachant pertinemment que je n'allais pas pouvoir répondre. Et quand je lui demandais de l'aide, elle prenait la rage et me traitait souvent de « donkey » ce qui veut dire âne. Chaque année il y avait un concours « The Big Challenge » où je terminais systématiquement dernier. Au point que j'avais mon propre surnom « King of Useless » Roi de l'inutilité. Cela me poursuivit jusqu'à ma 3^{ème}, et ce fut un soulagement de quitter ce collège. Arrivé en lycée professionnel, la professeure d'anglais a su me redonner le goût de l'anglais, avec beaucoup de patience, beaucoup de gentillesse, et énormément d'implication.

Puis une raison professionnelle, étant EAP dans l'école Henry Dunant et assistant ma tutrice qui est institutrice de CM1, j'ai eu la chance de découvrir ce qu'était la motivation enseignante. Dans toute l'école, c'est la seule institutrice qui participe à toutes les activités périscolaires (cinéma à l'école, USEP, sortie vélo, randonnée, classe de découverte volcan à laquelle j'ai eu l'occasion de participer). Elle se donne à 200% dans son enseignement et ne se décourage jamais. Elle me dit toujours, « peu importe la pédagogie que tu utilises, le plus important c'est de croire en la réussite de l'élève ». Bien entendu, à force de l'assister dans ses cours, j'ai fini par lui demander quelle était la raison de cette implication acharnée. Elle m'a répondu que sa condition sociale ne lui avait pas permis de faire de grandes études, qu'elle aimait le métier d'institutrice, mais que si elle avait eu des instituteurs (-trices) qui étaient plus impliqués dans leur métier, mais aussi des parents avec un bon savoir scolaire, elle aurait pu devenir professeur d'université ou maître de conférences. C'est pour cela qu'elle veut donner aux jeunes enfants l'envie de s'épanouir, de découvrir, de se découvrir. « Enseigner ce n'est pas remplir un vase, c'est

allumer un feu » (Montaigne). En effet l'enfant n'est pas un réceptacle vide prêt à recevoir, mais une vie animée par la passion, par les sentiments, par l'émotion.

MOTS CLEFS : implication professionnelle, motivation scolaire, effet-maître, intervention éducative, relation éducative, mobilisation scolaire, interaction.

Chapitre 1 : Cadre historique, lecture de livres et de revues.

Contexte socio-historique

1.1 Naissance et origine de l'école

Le métier d'enseignant est un métier qui est lié fortement et intimement à la naissance de l'école. Pour comprendre la mission de l'enseignant il faut d'abord comprendre et connaître l'origine de l'école ainsi que sa mission. Cette mission que l'école a menée au fil des années a été étroitement liée à la religion et par la suite liée à l'Etat. L'origine de l'école prend racine bien avant les conquêtes romaines. Les premiers professeurs étaient des druides qui avaient pour fonction et mission d'enseigner et d'éduquer les fils de la noblesse pour recruter des membres de l'aristocratie sacerdotale. Leurs enseignements étaient purement oraux et les disciplines enseignées n'étaient pas de la culture profane mais religieuse telles que l'astronomie, la cosmologie et la nature des choses (Pierre Giolitto, 2003). En effet, il est intéressant de voir qu'à l'origine de l'école il y avait déjà une distinction dans l'enseignement, étant donné que l'instruction était uniquement réservée à une élite riche. Suite à leurs invasions, les Romains décident de construire des écoles sur les territoires qu'ils ont annexés. Ainsi naît une nouvelle fonction de l'école, celle de l'acculturation. Les Romains utilisaient les écoles pour promouvoir leur culture et leurs traditions. Plus tard, vers le XIX^{ème} siècle, on retrouvera à nouveau cette fonction d'acculturation de l'école, sauf que ce ne sera plus les normes d'une culture à assimiler, mais les normes d'une classe sociale (*ibid.*). Cependant l'école instaurée par les Romains ne fonctionna pas comme ils l'espéraient, car peu d'enfants la fréquentaient. Les enfants riches préféraient se sauver de l'école et apprendre avec des précepteurs tandis que les autres enfants apprenaient sur le tas.

Après les grandes invasions, l'école est reprise par l'Église dans le Haut Moyen-Age. Ces écoles se fondent sur des monastères. L'Église avait compris que l'école était un bon moyen de christianiser et de catholiciser un large public. C'était surtout un bon moyen d'assurer le renouvellement de la communauté des Clercs. Mais comme les monastères ne suffisaient plus à la formation de ces derniers, l'Église décida d'augmenter le nombre d'écoles en demandant à chaque curé d'ouvrir dans sa paroisse une école gratuite (*ibid.*).

Par la suite Charlemagne redonna un second souffle à l'école. Contrairement aux idées reçues, ce n'est pas lui qui a inventé l'école, mais il apporta de nouveaux éléments et enrichit la structure de l'école. Son but était double : d'abord renforcer le pouvoir royal en formant des clercs capables de gérer l'administration du royaume ; ensuite répandre la foi chrétienne, ce qui par la même occasion lui permettrait de renforcer son pouvoir. En effet, le pouvoir du roi provenait de l'approbation du pouvoir

divin qui était représenté par l'Eglise. Par la suite, en 1789, plusieurs lois sont mises en place pour l'enseignement.

« Qu'on rassemble non seulement les fils de condition modeste, mais les fils bien nés. Qu'on établisse des écoles pour l'instruction des garçons. Que dans chaque monastère, on enseigne les psaumes, les notes, le chant, le comput, la grammaire et qu'on dispose de livres bien corrigés »
(<http://jfbradu.free.fr/mosaiques/germigny/08charlemagne.htm>).

Mais ce qui était une innovation en matière d'enseignement fut la formation des Clercs et des moines à un niveau élevé. Charlemagne ouvrit à Aix-la-Chapelle son université qui accueillait des étudiants voulant s'instruire. Il mit en place un enseignement composé de 7 arts libéraux, le « quadrivium » et le « trivium ». *« La pédagogie est mise à jour. L'école du Palais ferait plutôt figure d'université ambulante destinée à enrichir la culture d'un étudiant déjà fort averti. »* (P.Giolitto, 2003, p.17).

On pourrait donc dire que c'est Charlemagne qui a été le précurseur de la formation des enseignants. L'école continue à exister mais connaît des aléas autour du 14^{ème} siècle, notamment avec les guerres (guerre de Cent Ans), mais aussi les famines et les maladies dévastatrices comme la peste noire. Là où l'école connaît un nouveau souffle, c'est dans les congrégations enseignantes au 18^{ème} siècle. Si on devait dire sur quoi est bâtie notre école ou plutôt notre système actuel, ce serait sur le mode de fonctionnement des congrégations des frères des écoles chrétiennes. En effet, les congrégations par souci de rationalisation de la transmission du savoir, décident de former les élèves par « niveau », et par « âge ». Ce qui donnera plus tard le système de classe que l'on connaît aujourd'hui. Ils ont aussi conçu des classes qui remplaçaient « les asiles » où l'on mettait les enfants de moins de 7 ans. Ces classes sont les précurseurs de nos petites, moyennes et grandes sections d'aujourd'hui. Hormis le système d'école, les congrégations enseignantes ont légué aussi une méthode d'enseignement encore utilisée aujourd'hui : « la méthode simultanée » (Pierre Giolitto, 2003).

Pour conclure, les origines de l'école française sont donc religieuses. Bien qu'elle existe depuis que l'écriture a été inventée environ 3000 ans avant J-C, ses utilisations étaient toujours dans le domaine du mystique, du mystère et du religieux. Seule une partie du peuple était élue pour apprendre « l'art des lettres ». De fil en aiguilles, le pouvoir royal se mêle au pouvoir religieux dans le domaine de l'école. Ce n'est qu'en 1905, lors de la loi de séparation des Eglises et de l'Etat que l'école devient « une propriété à part entière de la république ». De là, on peut constater à quel point l'école est importante : pour que l'église ait gardé la main mise sur elle aussi longtemps, et pour qu'elle soit devenue une « affaire d'Etat ».

Pour comprendre cela, il faudra enquêter sur les missions de l'école qui au gré de ses « appartenances » changeront. Tout en enquêtant sur les missions de l'école, la mission de l'enseignant se dévoilera, car il ne peut y avoir d'école sans enseignant.

1.2. Mission de l'école et de l'enseignant de Charlemagne à Jules Ferry

L'école n'a pas toujours été au centre de l'attention de la société telle que nous la connaissons aujourd'hui. Comme nous l'avons annoncé précédemment, c'était l'Église dans le Moyen Âge qui avait la main mise sur l'école. Car seuls les moines séculiers et réguliers avaient le monopole des lettres. En effet, dans cette époque la lecture, l'écriture et le calcul n'étaient pas une priorité pour le peuple car c'était une société assez agricole et paysanne. La principale raison de l'Église pour ouvrir une école était surtout d'ordre religieux. La mission qu'elle confia à l'école et à ses maîtres était d'évangéliser les masses populaires, de leur faire suivre le courant du catholicisme et de les moraliser. La volonté de l'Église était qu'en formant les enfants, ces derniers feraient de bons catholiques car « *L'enfant est un gibier à chasser, pour l'Église une proie de choix* » (P.Giolitto, 2003, p.373). Cette mission ne changera pas jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, mais d'autres viendront s'y ajouter. L'école aura pour mission d'assainir les carrefours, les rues et ruelles des villes, des enfants vagabonds qui sont enclins naturellement aux vices de la paresse, de la luxure et qui perturbent l'ordre public. On enfermera ces enfants dans les écoles avec des murs très hauts pour qu'ils puissent trouver dans leur âme la discipline et les vertus, « *L'école primaire existe pour entrouvrir les portes du paradis* » (ibid., p.373).

Elle aura aussi pour mission sous l'Ancien Régime, de faire accepter aux masses populaires leur condition de vie misérable, leurs privations quotidiennes, afin de ne pas déranger l'ordre du pouvoir monarchique établi. Par la même occasion, elle conditionnera aussi le peuple de manière à ce que ce dernier puisse « apprécier la bienfaisance du gouvernement ». Petit à petit, la Révolution Française arrive en 1789 avec « Les Lumières » qui décident progressivement de « reprendre » l'école aux mains de l'Église. Les républicains arrivent au pouvoir et ils décident de bâtir une école qui sera une arme de combat, avec deux nouvelles missions. En premier lieu elle est philosophique, car l'école doit servir à enraciner les idées de progrès et de raison. En second lieu elle est politique, car elle doit faire de tous les français des citoyens de la République (B. Compagnon, A. Thévenin, 2001). On peut déjà voir ici le changement radical de la mission de l'école, qui au début était de propager la doctrine chrétienne et d'endiguer la montée du protestantisme car « *L'école est une arme, une lance à bondir contre le diable* » (P.Giolitto, 2003, p. 19). Mais au contraire, elle devient une arme contre « l'obscurantisme religieux »,

« ... *Un engin contre le catholicisme. L'école laïque a pour but de former des libres penseurs ...* » (P. Giolitto, 2003, p. 384). Pour mener à bien ces nouvelles missions, la jeune république se constitue un nouveau corps d'enseignants. En effet, sous l'Ancien Régime, les maîtres d'école, plus connus sous le nom de « régents » n'avaient pas les qualités requises pour assurer un minimum d'instruction scolaire. Le métier de régent de l'époque était considéré comme le métier de ceux qui n'en avaient pas

« Les modes de recrutement, de formation, de contrôle des maîtres ne sont pas de nature à assumer une identité claire et distincte à un enseignement primaire élémentaire qui, de fait, n'est pas encore vraiment institué. Les conditions de nomination sont aussi diverses que le statut des écoles. » (C. Lelièvre, 1990,2002, p. 56).

On trouvait un peu n'importe qui dans les rangs des maîtres, l'essentiel était qu'ils aient « une piété et une morale sans faille avec de bonnes mœurs », ce qui était souvent loin d'être le cas. La majorité des reproches faits aux régents était leur manque d'instruction et de morale. Le plus souvent c'était l'ivrognerie, puis la tendance aux jeux d'argent sans oublier les comportements violents envers les enfants et certaines moralités douteuses (P.Giolitto, 2003). De manière générale, l'instruction aux sciences profanes n'était donc pas leur priorité, mais bien l'instruction de la doctrine chrétienne - qui était la religion d'État - et la morale religieuse. Ce métier évolue suite à la Révolution Française, le 20 avril 1792 Condorcet déclare à l'Assemblée « les maîtres d'écoles s'appellent instituteurs. Instituteur = établir, créer, fonder. ». Mais l'aspect religieux de l'école ne disparaît pas entièrement, car sous l'Empire « *L'instruction primaire n'intéresse guère l'Empereur ; les écoles primaires ne reçoivent aucune impulsion et leur situation ne s'améliore pas. Le décret s'en remet aux Frères des écoles chrétiennes ...* » (C. Lelièvre, 1990, 2002, p. 59). Pour ainsi dire, l'école retourne sous la tutelle de l'Église pendant la période de la Restauration. Il faudra attendre 1833 pour qu'un changement ait lieu, avec la Loi Guizot. Comme on peut le constater, l'école est entourée d'enjeux politiques et de pouvoir, « *Guizot pense que « le grand problème des sociétés modernes est le gouvernement des esprits. »* » (C. Lelièvre, 1990, 2002, p. 62). Pour Guizot, il y avait quatre principes qui lui paraissaient dangereux quand ils étaient utilisés de manière exclusive : le « tout-État », la « pure industrie » qui prônait l'enseignement purement libéralisé, le principe communal et le « tout-Église ». Pour pallier ce problème d'ordre politique il décida donc de confier aux communes les aspects matériels et l'administration de l'école, il maintint les programmes d'enseignements religieux mais posa la condition que le vœu du père de famille soit respecté et que la liberté d'enseignement soit toujours valable. Par ailleurs, la liberté d'enseignement est inscrite dans la Constitution lorsque les libéraux arrivent au pouvoir en 1830. L'école de Guizot est ensuite séparée en quatre groupes, avec différents modes de financement par l'Etat. On y trouve les écoles publiques laïques, les publiques congréganistes, puis les écoles privées laïques et les écoles privées congréganistes (C.

Lelièvre, 1990, 2002). Là où l'école prendra un autre tournant, ce sera l'époque de la III^{ème} République avec les fameux « Hussards noirs de la république ». Ces instituteurs seront formés à un niveau plus élevé que leurs prédécesseurs. Le concours d'entrée à l'école normale est difficile car il faut être le premier dans sa commune pour espérer devenir un « Élève-Maître », « ... *Les écoles normales ont pour mission de former les bataillons d'instituteurs de l'école nouvelle, l'école républicaine.* » (B. Compagnon, A. Thévenin, 2001, p. 21). En effet, « *La jeune république cherche d'abord à s'enraciner. Elle ambitionne de s'armer d'un corps de missionnaires moralement irréprochables ...* » (B. Compagnon, A. Thévenin, 2001, p. 24). L'école et « ses soldats » sont donc chargés de trois missions principales, la première étant de faire partager à tous les Français une culture commune. C'est ce qui sera fait. Durant toute la III^{ème} République, les programmes enseignés dans les écoles communales ne changeront pas. La deuxième mission est de rendre la nation unie et indivisible par l'apprentissage de la langue française à tous les citoyens de la nation. Et la dernière, qui a aussi toute son importance, celle de moraliser le peuple français avec les valeurs républicaines telles que l'obéissance, le dévouement, l'honnêteté et le travail. La plus grande réussite de cette République fut la transformation du Hussard noir « *en personnage sérieux, froid et quasi intemporel qui sied, non pas à un être de chair et de sang, mais à la personnification d'une idée* » (P. Giolitto, 2003, p. 82), l'idée d'une république laïque guidée par la raison et le progrès.

En définitive, l'enjeu de l'école pendant le Moyen Âge était de christianiser le peuple en masse afin d'obtenir une sorte de contrôle sur celui-ci. À titre d'information, l'Église avait justement un tel pouvoir sur le peuple qu'elle avait le pouvoir de tuer socialement une personne en l'excommuniant. Le baptême était comme une reconnaissance civile, la preuve qu'on existait dans la société. Par la même occasion cela faisait office de notariat, c'est-à-dire qu'elle enregistrait les terres et les gains de la personne baptisée. Une fois excommunié, on n'existait plus et on était dépossédé de toutes ses richesses. Il faudra attendre jusqu'en 1905 pour enfin avoir une véritable identité civile et appartenir à une nation en dépit de sa religion. Concernant les missions de l'école lorsqu'elle devient laïque, c'est-à-dire instruire les sciences profanes, socialiser les Français et les moraliser aux valeurs de la République, elles ne changeront pas fondamentalement jusqu'à nos jours. Bien entendu, des nuances sont à opérer comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Mais avant tout cela, il serait judicieux de s'arrêter sur les spécificités de notre terrain d'étude, le système éducatif réunionnais. En effet, c'est un système particulier qui a connu certains aléas en rapport avec son système politique et sa société. L'école n'évolue pas seule, elle s'inscrit dans un contexte sociétal et politique (comme nous l'avons vu précédemment).

1.3. La singularité du système éducatif réunionnais.

« *L'École n'est pas un isolat. Son développement, les tensions dont elle est le siège ne peuvent donc pas se comprendre en isolant l'école de l'ensemble des rapports sociaux où elle s'implante et se développe.* » (A. Si Moussa, 2005, p. 12). L'École à la Réunion se développe dans un contexte colonial esclavagiste. Ce qui va influencer les politiques éducatives à Bourbon, c'est la perte des possessions françaises, c'est-à-dire que la France perdra en 1815 toutes ses colonies sauf l'île Bourbon. L'île qui auparavant était une culture de café et de ressources vivrières deviendra une île à sucre. « *Depuis l'occupation anglaise un groupe d'hommes a fait son apparition : les libres de couleurs* » (R. Lucas, 2005, p.22). C'est à cause de cette « classe d'homme » que les écoles ouvrent, notamment les Frères des écoles Chrétiennes et les Sœurs de Saint Joseph de Cluny. Mais jusqu'au dernier tiers du 18^{ème} siècle, l'île n'aura pas vraiment d'école, ni de maîtres qualifiés pour donner une instruction de qualité. Pour pouvoir recevoir une instruction, le seul moyen qui se présentait était d'envoyer les enfants en France pour étudier dans les collèges royaux. En effet, les politiques coloniales de l'époque tenaient absolument à conserver un sentiment nationaliste et ainsi éviter de susciter chez les jeunes colons un esprit autonome et indépendantiste. C'est en grande partie pour cette raison qu'il n'existait pas de collège royal à Bourbon. Cependant avec la guerre franco-anglaise, les colons ne peuvent plus envoyer leur progéniture vers la Métropole, « *C'est ainsi que s'ouvre en 1803, à L'île de France, le lycée de l'île de France et de la Réunion ...* » (R. Lucas, 2005, p. 25). Quand par la suite l'île de France devient une possession Britannique, les colons réunionnais cessent d'envoyer leurs enfants au lycée bien que ce dernier accepte encore les enfants français. « *Ainsi s'ouvre à Saint Denis l'Institution Gallet qui sera pendant deux décennies le principal établissement scolaire de l'Ile.* » (R. Lucas, 2005, p. 26). Là où l'éducation prend un autre tournant, c'est au moment où la Réunion entre dans le marché mondial, et par conséquent entre dans une ère d'industrialisation de la canne à sucre. Il y a donc nécessité de former des ouvriers qualifiés pour entretenir et faire fonctionner les machines des usines. C'est dans ce contexte que la famille Desbassyns joue un rôle important dans le développement de l'Ile. Afin de développer le capitalisme industriel, Philippe Panon Desbassyns suggère aux autorités locales quelques conseils « *... Il s'agit de former des apprentis « pour les soustraire de l'oisiveté en leur donnant goût des arts utiles », mais aussi d'ouvrir des écoles élémentaires ... et enfin d'un collège ...* » (R. Lucas, 2005, p.29). Tous ces conseils sont plus que nécessaires pour le développement industriel, car la société esclavagiste rend la société elle-même perverse et faible de mœurs. C'est pour cela que la colonie fait appel exclusivement aux

congrégations religieuses pour remédier à ce manquement moral et pouvoir redonner une éthique du travail aux petits blancs pauvres. Bien évidemment dans cette société esclavagiste, les enfants esclaves n'avaient naturellement pas le droit à l'école, c'était considéré comme allant de soi. C'est plus tard que la question de l'éducation des enfants esclaves se pose, puisque l'esclavage devient pour le capitalisme un mode de fonctionnement ruinant et peu rentable « *L'esclavage devient pour lui-même... un obstacle à tout* » (R. Lucas, 2005, p. 146). L'ordonnance du 5 janvier 1840 fait obligation aux propriétaires d'esclaves d'envoyer les enfants d'esclaves des deux sexes à l'école, mais elle ne sera pas appliquée, car la société reste très conservatrice sur le système esclavagiste jusqu'en 1848. Le but de ces écoles de charité était très clair, ce n'était pas de promouvoir une mobilité sociale, mais maintenir l'ordre établi, pour cela il fallait

« Offrir un lieu hors du milieu familial d'où l'on extrait l'enfant, afin de l'éloigner des mauvais exemples et des attitudes nocives de la société, lui apprendre les valeurs religieuses et aussi l'entraîner à un travail discipliné ... éduquer l'enfant pauvre sans pour autant en faire un ambitieux, ... diffuser des normes et de transmettre des connaissances utiles ... » (R. Lucas, 2005, p. 38).

Hormis ces écoles de charité, il y eut aussi un collège royal réservé uniquement à la bourgeoisie réunionnaise. Etant dans une société esclavagiste, on s'attend aussi à des ségrégations raciales, sociales et économiques. Les bourgeois n'ayant pas les moyens économiques nécessaires pour envoyer leurs enfants en France ne supportent pas non plus l'idée que leurs enfants partagent les mêmes bancs que des indigents blancs ou de couleurs. « *... Les notables locaux finiront par arracher au pouvoir un collège royal en 1817 et en feront la véritable pièce maîtresse de la structure de domination coloniale.* » (J. Simonin, E. Wolff, 2002, p. 116). Toutefois les missions fondamentales ne changeront pas, que ce soit au niveau des écoles de charité ou du collège : « *le proviseur du collège devrait autant que possible être un ecclésiastique car il offrirait une précieuse garantie sous le rapport des mœurs.* » (R. Lucas, 2005, p. 40). On peut constater de manière évidente une société hiérarchisée à travers la structuration du système éducatif. Le collège royal est réservé à l'élite, qui dirigera les libres de couleurs et les blancs pauvres qui auront suivi une formation très rudimentaire à l'école élémentaire, puis bien évidemment les esclaves qui sont au plus bas de cette société servile. Après l'abolition de l'esclavage en 1848, les établissements d'écoles élémentaires continueront à ouvrir mais profiteront exclusivement aux congrégations religieuses. Cela leur coûtera cher, car leurs missions étaient basées sur un lourd malentendu.

« C'est en effet la nécessité de développer dans la colonie un enseignement civilisateur et moralisateur visant à acculturer une future main d'œuvre destinée à permettre le bon déroulement du projet colonial qui a incité les autorités à faire le choix des congrégations enseignantes. » (A. Si Moussa, 2005, p. 16),

Alors que les congrégations sont venues avec d'autres objectifs qui ne sont pas en lien voire même antinomiques avec la société coloniale : « *une intégration active et l'espoir d'une mobilité* » (A. Si Moussa, 2005, p. 17). Cela provoquera par la suite, en 1870, des offensives violentes de la part des autorités coloniales qui feront fermer très progressivement ces écoles. Quant à la laïcisation, elle se fera de manière lente et progressive sans avoir de guerre scolaire, contrairement à la Métropole. Par la suite certains radicaux laïques locaux prônent l'assimilation de la Réunion à la Métropole, ce qui provoquera une redéfinition dans l'organisation scolaire avec la création du Vice Rectorat en 1880 et l'ouverture de l'école normale en 1881. Mais les hostilités entre le pouvoir central et les élus locaux qui pensent « *Qu'il ne peut y avoir dans la colonie une école dont les attentes ne seraient pas définies par la société locale* » (J. Simonin, E. Wolff, 2002, p. 113), finiront par aboutir à la suppression du Vice Rectorat en 1895 et l'école normale en 1897. Seul le lycée reste sous le contrôle des autorités locales, ce qui en fait « *un instrument élitiste, ethniquement discriminatoire.* » (J. Simonin, E. Wolff, 2002, p. 113).

Puis un évènement marquant change radicalement le contexte socio-économique et scolaire de La Réunion : la départementalisation, en 1946. En effet cela a pour conséquence d'aligner le système éducatif réunionnais au système éducatif métropolitain. Mais il faudra attendre les années 60 pour que l'école à la Réunion connaisse un réel développement, et 1968 pour que la majorité des enfants soit scolarisée. Cependant de pauvres aménagements scolaires ainsi que des absences au rythme des campagnes sucrières, la mauvaise formation des enseignants et la présence des ti-l'école ou école marron sont présents encore dans ce contexte de départementalisation. Il faut noter que cette accélération brutale de la scolarisation massive est à double tranchant car elle provoque des effets positifs tels que la diminution du taux d'analphabètes mais aussi des effets négatifs tels que « les exclus de l'intérieur », c'est-à-dire ceux qui ne possèdent pas de capital culturel et social pour optimiser leur parcours scolaire. Ce n'est qu'en 1980 que l'école républicaine à la Réunion connaît son apogée : avec les lois de décentralisation on crée à la Réunion le premier rectorat de plein exercice, ce qui a pour conséquence une massification scolaire forcée.

Comme nous avons pu le constater, « *l'école réunionnaise baigne dans un contexte sociohistorique, marqué par plusieurs mutations ...* » (Y. Lenoir, F. Tupin, 2012, p. 300). C'est dans cette complexité que naît le subsystème éducatif réunionnais. En effet, le système éducatif de la Réunion est fortement lié aux conjectures socioéconomiques, socioculturelles et bien évidemment sociohistorique. Comme nous l'explique D. Alaoui dans ses travaux sur les tensions entre instruire et socialiser, La Réunion est une terre chargée symboliquement de traditions et de croyances religieuses, « *De fait école, ti l'école, et catéchisme participent à la construction d'un cadre de référence qui s'organise autour du*

modèle traditionnel de l'école lontan. » (J. Simonin, E. Wolff, 2002, p. 115). On observe une relation magicoreligieuse de l'école, notamment à travers certains rites obligatoires pour la réussite scolaire. Par exemple la sacralisation de certains objets scolaires – l'encyclopédie placée dans le salon, qui ne sert pas en général à l'élève dans le sens pratique, mais dans une sorte de protection, de talisman pour la réussite scolaire – ou encore la pratique de rite avant de commencer à faire les devoirs à la maison. Cette relation magicoreligieuse n'est pas en adéquation avec le modèle laïque républicain. « *L'école réunionnaise constitue en elle-même un univers de socialisation et un carrefour où se croisent des représentations et des visions qui se réfèrent à des registres socioculturels et linguistiques différents* » (Y. Lenoir, F. Tupin, 2012, p. 303). En effet l'école se réfère au principe de l'anonymat, c'est-à-dire que les professeurs et les parents d'élèves ne se connaissent pas, ce qui est en contradiction avec la société traditionnelle qui se base sur le principe d'inter-reconnaissance. On voit là une des particularités du système éducatif réunionnais qui explique en partie le décalage entre la Réunion et la Métropole sauf que d'autres facteurs sont aussi à prendre en compte « [...] *La jeunesse du système éducatif, les conditions de socialisation parfois assorties de ressources matérielles limitées, et de toute évidence la situation linguistique peut sans doute être mise en avant.* » (A. Si Moussa, 2012, p. 74). Dans ses travaux, A. Si Moussa (2012) constate quatre variables, ou plutôt des spécificités relatives à la Réunion, notamment le fait qu'il existe un décalage entre la réussite des élèves en milieu privé et en milieu public. Il existe également des disparités de résultats et des progressions selon les domaines de compétences, que le facteur social écrase tout à la Réunion et que les traditionnelles mesures de sexe, d'âge, et CSP des parents sont à l'origine de l'essentiel des écarts d'acquisitions observés.

En définitive, on peut dire que l'école est le reflet de la société. L'exemple de la Réunion nous le montre parfaitement, car à travers une société esclavagiste élitiste naît une école coloniale, qui par la suite deviendra une école républicaine mais gardant certaines structures du passé. L'école évolue et subit divers changements, que ce soit au niveau idéologique, politique, économique et social en fonction des besoins de la société dont elle fait partie. Après avoir vu de manière succincte les origines de l'école, les missions qui lui ont été données ainsi que la singularité du système éducatif réunionnais, nous pouvons maintenant nous concentrer sur le métier d'enseignant qui a bien évolué de nos jours.

Chapitre 2 : Cadre théorique

Identité professionnelle de l'enseignant

2.1. Construction de l'identité professionnelle de l'enseignant

Quand on parle du degré d'implication d'un enseignant dans son métier, on ne peut pas faire l'économie de la question de l'identité professionnelle de l'enseignant. En effet, le degré d'implication découle de manière explicite de l'identité professionnelle. En d'autres termes, la construction de l'identité professionnelle va déterminer en grande partie le degré d'implication de l'enseignant dans son métier. D'où l'importance de comprendre comment se construit l'identité professionnelle.

« L'identité professionnelle de l'enseignant consiste en la représentation qu'il élabore de lui-même en tant qu'enseignant et elle se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante » (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 2001, p.28).

Cette définition de l'identité professionnelle renferme des approches psychologiques, sociales et psychosociologiques. Elle renvoie notamment à d'autres concepts tels que l'éthique professionnelle et la déontologie.

Dans l'approche psychologique, l'identité se construit de manière similaire à l'estime de soi. Comme le dit Jean Jaurès *« L'enseignant n'enseigne pas ce qu'il croit savoir, mais il enseigne qui il est. »*, en d'autres termes c'est l'identité personnelle de l'enseignant qui va apparaître en filigrane dans son identité professionnelle. Cette dernière est construite sur les représentations qu'il a de lui, c'est-à-dire son estime de soi, ses valeurs, sa morale, son éthique, ses motivations personnelles vis-à-vis de lui-même et de sa profession.

« C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle. » (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 2001, p.5).

La construction de l'identité passe d'abord par un questionnement sur soi, une introspection de ses capacités, de ses compétences, et par la même occasion par une réflexion sur sa pratique *« Connais-toi toi-même, et tu connaîtras l'univers et les Dieux »* (Socrate), pour l'améliorer et redéfinir la conception du métier.

L'approche psychologique est combinée à l'approche sociologique et psychosociologique, car le métier d'enseignant est un métier relationnel et interactionnel avant tout. L'identité se construit par rapport à « je » et à autrui, c'est dans cette altérité que vont se consolider les représentations. D'autres, au contraire, vont s'en briser – celles qu'on pourrait dire idéalistes ou stéréotypées – pour permettre la construire de nouvelles représentations. C'est à travers les interactions entre l'environnement professionnel (école, classes, établissement), l'environnement social (élèves, pairs, direction) que se construisent des représentations, notamment à travers des processus d'identification et d'identisation. Identification dans le sens où l'enseignant – qu'il ait déjà de l'expérience ou bien qu'il soit juste sorti de l'ESPE – va prendre comme modèle un enseignant déjà installé et par la suite revoir sa conception de l'enseignement ou même de son éthique en le comparant à ses pairs. Puis dans le sens où l'enseignant va s'identifier au groupe de professeurs, on pourrait appeler cela un sentiment d'appartenance à un groupe.

Dans les travaux réalisés par Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier afin de comprendre comment se construit une identité professionnelle, plusieurs approches ont été sollicitées dans le domaine de la psychologie avec la notion de congruence et de contiguïté, dans le domaine de la sociologie avec le concept d'interactionnisme, d'identification et d'identisation, afin de définir ce qu'est l'identité professionnelle. Ils n'ont pas réussi à donner une définition exhaustive, mais elle est tout de même suffisamment explicite pour la réalisation d'un schéma expliquant le processus de construction de l'identité professionnelle (voir annexe 1). Ils arrivent donc à la définition suivante :

« ... on peut caractériser le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière. » (2001, p.9).

De manière concrète, l'identité professionnelle se forge depuis la formation de l'enseignant et tout au long de sa carrière. L'évolution de la construction de l'identité se fait souvent dans des situations de crise qui permettent la remise en question de l'acte professionnel qu'est l'enseignement. Elle se construit par des représentations de soi en tant qu'enseignant, des représentations qu'on a du métier d'enseignant, ainsi que les représentations que l'environnement nous donne. Le construit est complexe, parce que l'humain en lui-même est complexe, il a un vécu, des expériences, des représentations, des aspirations et

des stratégies qui varient d'un individu à l'autre. Pour pouvoir enrichir cette construction ou pouvoir reconstruire, les interactions humaines et environnementales sont nécessaires, car le « je » n'existe que dans l'autre, car l'autre m'apporte ce que je ne peux me donner à moi-même, et les interactions se font toujours dans un contexte précis. De cette construction découle l'implication professionnelle qui à son tour alimente l'acte d'enseignement, mais aussi l'identité professionnelle elle-même. Après avoir donné une brève définition de l'identité professionnelle enseignante qui comme nous l'avons vu agit sur l'acte d'enseigner, il serait intéressant de définir ce qu'est l'acte d'enseigner, en d'autres termes le métier d'enseignant. Comme on l'a vu plus haut, le métier d'enseignant a connu beaucoup de changements au fil de l'histoire. Ce qui nous intéressera dans la partie suivante, c'est ce qu'est aujourd'hui le métier d'enseignant.

2.2. Le métier d'enseignant

Autrefois, comme nous l'avons vu dans la partie historique, le maître d'école ou le régent, n'avait pas de véritable formation d'enseignant. Cela n'était pas considéré comme un vrai métier. Par la suite, après la Révolution française, les instituteurs deviennent le bras armé de la république, leur statut est alors reconsidéré, et ainsi valorisé par la promesse d'une ascension sociale. Le niveau de formation devient plus élevé et plus complet que sous l'Ancien Régime. Aujourd'hui le métier d'enseignant est devenu beaucoup plus complexe, dans le sens où la nature du métier est devenue pluridisciplinaire.

Tout d'abord le professeur des écoles n'est plus considéré comme un sous-professeur, par rapport au second degré ou à l'université. Car maintenant le concours demande un diplôme de niveau 1 (DEA, DESS, MASTER, DHET, Doctorat), ce qui veut dire que l'enseignant, en plus de sa formation, doit avoir à un moment donné de son parcours fait de la recherche et avoir eu à construire un modèle réflexif sur sa pratique. Le professeur des écoles est donc considéré comme tous les autres professeurs dans l'éducation nationale.

Les programmes sont définis par le socle commun de compétence, ce ne sont pas des programmes définis par chaque école comme en Angleterre, mais par le ministère de l'Éducation Nationale. Ce socle commun contient cinq domaines : Les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques et les représentations du monde et l'activité humaine. Il est divisé en deux cycles, le cycle 2 recouvre toute la période du CP au CE2 et le cycle 3 quant à lui, recouvre la période du CM1 jusqu'à la 6ème. (B.O n°11 26/11/2015). C'est à partir de ce socle que les cours dispensés en classe se construisent.

Les professeurs sont tenus de respecter le cadre réglementaire imposé par la loi sur le métier

d'enseignant. Notamment, le bulletin officiel du 25 juillet 2013 qui mentionne le référentiel des compétences que doivent avoir tous les professeurs et les personnels d'éducation et acteurs du service public d'éducation. L'acte d'enseigner est devenu règlementé et professionnalisé, par la valorisation du métier en lui-même, dans le cadre des politiques éducatives de l'Etat. Aujourd'hui l'enseignant n'est plus seulement celui qui transmet un savoir, mais l'enseignement recouvre plusieurs autres champs, comme le disait Montaigne « enseigner ce n'est pas remplir un vase, mais allumer un feu ». Comment donc allumer ce feu, être capable de susciter cette envie chez l'enfant ? C'est tout le but de ce métier.

Pour comprendre les multiples dimensions du métier d'enseignant, Michel Barlow s'est amusé à comparer le métier d'enseignant à d'autres métiers, pour en retirer des similarités, mais aussi tenter d'expliquer à quel point le métier d'enseignant est paradoxal. Un aspect très paradoxal de ce métier, que l'on peut qualifier de « métier impossible », vient du fait que c'est l'élève qui apprend de lui-même. L'enseignant dispense un savoir, mais il ne sait pas dans quel état d'esprit se trouve l'apprenant, ni de quelle manière il va mettre en place des stratégies cognitives pour pouvoir acquérir ce savoir. Pour comprendre le métier d'enseignant, M. Barlow le compare avec le métier des armes car il trouve une cohérence entre le rythme scolaire et le rythme militaire « ... *même obsession de la discipline, des horaires, de l'organisation tatillon ...* » (1999, p.9). Puis une même organisation au niveau de la stratégie et de la tactique, il nous explique que « ... *la stratégie précède le contact avec l'ennemi tandis que la tactique commence avec lui.* » (*Ibid.*, p.16). Cela fait référence de manière analogique au professeur qui prépare son cours et à la manière dont il va procéder pour mettre en place sa stratégie pédagogique. Concernant sa tactique, c'est lorsque l'enseignant sera en classe mais sans que tout ne se passe comme prévu par la stratégie établie, selon sa tactique, qu'il redéfinira la situation pour atteindre l'objectif qu'il s'était fixé avec sa stratégie. « *La pédagogie dit-on souvent, est l'art d'improviser et de tirer parti des circonstances.* » (*ibid.*, p.17).

Ensuite le métier est comparé à celui d'entrepreneur et de chef d'entreprise. M. Barlow distingue deux grandes tendances de chef d'entreprise, celui qui s'inquiète du rendement de son entreprise et celui qui s'inquiète des relations entre employés et entre entrepreneur et employés. De même, il compare l'enseignant qui cherche uniquement le progrès à l'entrepreneur qui s'inquiète du rendement, ainsi que l'enseignant qui s'inquiète du bien-être de l'élève à l'entrepreneur qui s'inquiète de la relation entre les salariés. Pour lui, l'idéal serait le juste milieu, c'est à-dire que l'enseignant s'inquièterait suffisamment du bien-être et aussi des progrès des élèves. De toute manière, il est difficilement concevable de séparer ces deux entités « ... *le développement de l'intelligence est inséparable de celui de l'affectivité, ... la capacité d'émotion est indispensable à la mise en œuvre de comportements rationnels. Il n'y a donc pas*

d'étage supérieur de la raison dominant l'émotion, mais une boucle intellect affect. » (Morin, 2000, p.19). Il distingue aussi d'autres points communs à ces métiers tels que la communication : le professeur et le patron doivent pouvoir communiquer avec leurs employés et élèves. Ils doivent savoir animer et avoir un rôle médiateur au sein de leur entreprise. Ils jouent aussi le rôle de décisionnaire, le patron comme le professeur doit prendre des décisions pour que leur entreprise puisse fonctionner et bien entendu assurer le suivi de ces décisions. Ils ont aussi pour rôle celui de formateur, cependant ce rôle est plus prononcé chez l'enseignant que chez l'entrepreneur, sans oublier la fonction organisationnelle de ces deux métiers. Si l'organisation n'est pas cohérente dans les deux métiers, l'entreprise comme la classe serait en péril. « *On peut donc avec profit s'inspirer de l'élaboration du projet d'entreprise pour imaginer la conduite de l'action d'un enseignant.* » (Barlow, 1999, p.37). A la différence près que le projet éducatif lui n'a pas pour but un rendement économique, mais plutôt un rendement effectif sur l'apprentissage et l'acquisition des connaissances.

De même, il compare l'enseignant à un artiste, un artisan. L'enseignant doit tailler, sculpter ses cours de manière adaptée pour qu'ils épousent les contours de l'élève qui les reçoit. Il s'agit là d'un cours particulier, enseigné avec une méthode particulière à un élève particulier inséré dans un environnement particulier. Enseigner est aussi un art, il établit la distinction nette entre celui qui connaît – donc qui possède une érudition – et celui qui a la capacité de transmettre un savoir – être un didacticien –. Cela fait écho au problème de l'enseignant qui a un QI élevé et qui peut apprendre beaucoup de savoirs, mais qui ne possède pas ou très peu de quotient émotionnel et qui n'arrive pas à transmettre ce savoir, même s'il a appris les didactiques de ces sciences. Pour cet auteur, l'enseignant est un artiste solitaire qui possède son propre génie et talent d'enseigner. Son enseignement est un prolongement de lui-même car il y met tout son savoir-faire et son savoir-être, « *Dis-moi comment tu enseignes, je te dirai qui tu es* » (*Ibid.*, p.42).

La comparaison continue avec le médecin. Ces deux métiers ont comme point commun majeur le fait qu'ils sont des métiers relationnels, en contact permanent avec autrui. De plus, comme le patient, l'élève est placé au centre de l'attention. C'est le destinataire de l'action qui est le véritable acteur du processus d'apprentissage. « *Il propose son enseignement et l'élève en dispose selon ses capacités et son humeur* » (*Ibid.*, p.73), comme pour le patient qui reçoit une ordonnance de traitement, mais qui décide s'il veut la suivre ou pas. Comme le médecin devant son patient, l'enseignant est amené à faire un examen de contrôle, c'est-à-dire faire une évaluation diagnostique en début d'année par exemple, pour voir le niveau global de la classe et repérer les acquis et lacunes de chacun afin de pouvoir faire un « traitement pédagogique » durant l'année. L'enseignant est aussi amené à faire des hypothèses, comme le médecin,

pour trouver l'origine du blocage dans les apprentissages, qu'il soit d'ordre pédagogique, didactique, émotionnel, relationnel etc. L'outil essentiel pour les deux métiers est donc bien le relationnel, dans le sens où le médecin met en confiance le patient pour qu'il puisse décrire le mieux possible sa pathologie, et où l'enseignant doit savoir user de son comportement relationnel et de sa diplomatie pour développer et entretenir la motivation de l'élève dans un apprentissage quel qu'il soit. En dernière étape le médecin doit avoir un suivi de traitement, comme une contre-visite médicale pour s'assurer que le traitement a fonctionné ou dans le cas contraire changer de traitement. L'enseignant quant à lui fera une évaluation formative pour voir si le traitement pédagogique est efficace, et si le retour est négatif, penser à un nouveau traitement pédagogique.

La comparaison du professeur au pharmacologue est aussi intéressante, car le pharmacologue est celui qui prépare les médicaments pour des maladies précises. Si les composants ne sont pas dosés de manière précise, cela pourrait entraîner des complications pathologiques. Le pharmacien essaie de confectionner ses remèdes de façon à ce qu'il n'y ait pas d'effet secondaire indésirable. L'enseignant en général fait de même, c'est-à-dire qu'il conçoit ses cours de façon à ce qu'ils soient adaptés au public. Ces cours sont souvent fondés sur des manuels pédagogiques et sur des livres d'aide aux maîtres, mais c'est l'enseignant qui en dernier recours apporte une touche particulière aux savoirs. Par ailleurs, on ne peut pas s'improviser pharmacologue car le danger est important, comme on ne peut pas s'improviser enseignant. Dans les deux cas, des vies sont en jeu, de manière physique, physiologique, psychologique. « *Qui s'improvise enseignant ... court le risque de tuer les potentialités qu'il entendait développer, au lieu de les épanouir (et il faudrait inventer un mot pour désigner ces catastrophiques amateurs : des éducasseurs ? des enseigneux ?)* » (Ibid. p.82). Pour ma part je dirais plutôt insti-tueur, car certains comportements, gestes, ou paroles venant d'un enseignant peuvent assassiner psychologiquement au sens littéral du terme un enfant.

Dernière comparaison, avec le métier d'éducateur. Ces deux métiers ont le devoir d'instaurer un climat de confiance chaleureux pour que l'enfant puisse se développer et s'épanouir en toute sérénité et sécurité, « ... *éduquer consisterait à assumer les conditions de la croissance physique et psychique des jeunes dont on a la responsabilité.* » (Ibid. p.99). L'enseignant, à l'image de l'éducateur, est un restaurateur voire un créateur d'identité, de confiance en soi, d'estime de soi pour les élèves. Il peut apparaître pour certains élèves comme un modèle à suivre, ses paroles peuvent être perçues comme des prophéties qui se réalisent d'elles-mêmes, par exemple en disant à un « cancre » qu'il ne réussira jamais à l'école et encore moins dans la vie. L'enseignant peut être également perçu comme un « care-giver » et par conséquent avoir un impact sur l'avenir social de l'enfant. Care-giver dans le sens où l'enfant

développera de manière instinctive un comportement d'attachement vis-à-vis du professeur. Si cet attachement est sécurisé, l'élève aura tendance à s'ouvrir plus, et à s'investir davantage dans les apprentissages. Si à l'inverse l'attachement est insécure, l'élève se repliera sur lui-même et son rapport aux apprentissages sera des plus difficiles. La notion de *care giver* et d'attachement part de la théorie de l'attachement développée par John Bowlby, qui lui se réfère au lien d'attachement qui existe entre l'enfant et la mère, celle qui lui prodigue des soins, le nourrit et lui apporte chaleur, affection et attention. Un « *care-giver* », substitut de la mère, peut donner exactement les mêmes soins (Bowlby, 2015). Bien que l'enseignant ne prodigue pas ce genre de soin nourricier, son métier est au cœur de l'affectif et de l'intellectuel. Il apporte qu'il le veuille ou non de l'attention et de l'affection que ce soit dans les gestes, les expressions non-verbales et par la parole.

Aujourd'hui le professeur n'est plus considéré comme un passeur de savoir et de culture, il est aussi un organisateur, un animateur, qui gère au mieux les conflits internes à la classe, mais aussi un médiateur avec les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes et les enseignants. (Postic, 2001)

Après avoir vu les comparaisons avec différents métiers on pourrait conclure que le métier d'enseignant est complexe. Il recouvre plusieurs champs, à commencer par le domaine du savoir avec plusieurs disciplines scientifiques à maîtriser : le français, les mathématiques, la géométrie, les sciences naturelles, les sciences physiques, l'éducation physique et sportive etc. Puis le champ de la didactique et de la pédagogie qui doivent correspondre aux sciences apprises. Enfin le champ de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent qui se retrouve enchevêtré dans la pédagogie. L'enseignant n'est donc pas seulement une personne qui transmet un savoir, mais il joue un rôle (bien que minime) d'assistant social, de psychologue, parfois de confident. Sans oublier le champ social, qui comprend les relations entre élève et enseignant, entre élèves, entre professeurs, entre personnels de l'éducation non professeurs, mais aussi avec les parents. On pourrait donc supposer que le métier d'enseignant est un métier avec de multiples casquettes. Notre description du métier de l'enseignant ne saurait être complète sans un autre métier, qui fonctionne parallèlement mais que l'on oublie car il n'est pas considéré comme tel. Celui du métier d'élève. Ce sont deux univers qui se côtoient dans un même espace et qui sont complémentaires l'un de l'autre par le biais de l'interaction intellectuelle et affective, je veux parler de la relation pédagogique que je développerai plus tard. « Le professeur agit sur l'élève, comme l'élève agit réciproquement sur le professeur. »

2.3 Le métier d'élève

Deux métiers qui sont liés, mais qui ne connaissent pas entièrement les aspects de l'un et de l'autre. L'enseignant a besoin de ce métier, car il est « *l'expression d'une nécessité, qui semble indissociable de la forme scolaire : trouver des structures capables de mettre régulièrement les élèves en activité dans l'espoir qu'ils apprendront* » (Perrenoud, 1993, p.176).

L'expression "métier d'élève" tire sa justification du fait que l'élève travaille près de dix à vingt ans de sa vie à préparer son avenir, devenir un actif produisant des biens ou des services, pendant que ses parents l'entretiennent. On pourrait ajouter que l'enfant perçoit une rémunération financière indirecte de la part de l'Etat via les différentes allocations. L'enfant se doit d'être assidu en classe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Dans ce sens on pourrait affirmer que « *les enfants et les adolescents tirent donc très ouvertement leurs moyens matériels d'existence de leur travail scolaire* » (*Ibid.*, p.13). De manière plus large, le métier d'élève s'inscrit dans le métier de l'enfant, car il doit répondre aux attentes des adultes. Ce métier donne aussi une identité à l'enfant, une raison d'être qui définit ce que l'enfant fait et ce qu'il est. « *Que dit un adulte à un jeune qu'il connaît peu ? « Ça va à l'école ? Est-ce-que tu travailles bien ? Est-ce-que tu es un bon élève ? » »* (*Ibid.*, p.13). Dans ce métier, il existe toujours une tension entre la pratique idéale et la réalité. Si on place et fixe l'élève dans le rôle d'apprenant et l'enseignant comme formateur, selon Perrenoud, on se prive de cette tension qui est pourtant réelle. Le métier d'élève possède des particularités spécifiques qui le distinguent des autres métiers, notamment le fait qu'on ne choisit pas ce métier : il est imposé de force par certaines lois – celle de 1882 par exemple – et ce jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. C'est un métier où l'on dépend d'un tiers et où l'on subit la présence et le contrôle permanent de ce tiers (enseignant, surveillant, assistant d'éducation ou pédagogique etc.). On est constamment régi par un principe d'évaluation (intelligence, défauts, qualités), (*Ibid.*). De fait, certains métiers possèdent une de ces contraintes, mais peu, voire aucun ne possède toutes ces contraintes réunies. Ce qui par la suite donne un système de fonctionnement particulier dans l'organisation scolaire. Un manque permanent de temps et de souplesse pour pouvoir appliquer de manière efficace une pédagogie différenciée. Des difficultés de négociation avec les élèves et une diminution du degré de liberté des professeurs. Le rapport aux savoirs est basé sur le principe utilitariste et fonctionne par système de récompense et de punition. Le poids des tâches entraîne un enlisement dans la routine, l'omniprésence et la contrainte du contrôle (contrat didactique basé sur la peur du désordre et des tricheries, la méfiance, la loi du moindre effort), la chronophagie de l'évaluation formelle au détriment du temps d'enseignement et enfin la relation bureaucratique qu'entretiennent le maître et

l'élève. Toutes ces contraintes font que le métier d'élève est un drôle de métier qui est justifié par « le bien-être futur » que l'élève comprendra plus tard, « *C'est pour ton bien, Tu nous remercieras plus tard* » (*Ibid.*, p.15).

L'élève oscille dans son métier entre deux fonctionnements extrêmes qui ont des effets pervers sur l'apprentissage : soit suivre les ordres et les conseils du maître, ce qui peut entraîner un rapport utilitariste aux savoirs (c'est-à-dire ne travailler que pour la note), soit se laisser vivre et utiliser des moyens peu scrupuleux pour se défendre, tels que la ruse et la triche, pour survivre et essayer d'obtenir une tranquillité dans un environnement qui lui est imposé. Perrenoud met en évidence un paradoxe qui se base sur les horaires de travail de l'élève. Sachant que l'élève lui aussi travaille près de 35h voire 40h par semaine, il lui est difficile de rester concentré (plus encore que pour un adulte) pendant 7 heures par jour dans un univers fragmenté par le changement d'activité permanente. Les élèves adoptent donc des stratégies pour conserver les apparences, notamment celle de la double identité pour que « *les adultes, rassurés lui laisseront la bride sur le cou* » (*Ibid.* p.16). Le métier d'élève s'exerce dans l'école, qui est un lieu où on vit comme dans la vie active, comme dans une société. Comme le disait Simmel : « il y a société, au sens large du mot, partout où il y a interaction entre individus ». L'élève est en contact avec une grande diversité sociale et culturelle – surtout à La Réunion – et vit comme toutes les autres personnes actives des temps forts. Les parents et les enseignants ont tendance à oublier la réalité de l'enfant et de l'adolescent en étant trop concentrés sur les programmes scolaires, les évaluations et les notes « *Pour le sociologue, l'école est un milieu de vie social aussi riche, complexe, actif que la plupart des milieux professionnels.* » (*Ibid.*, p.26).

Le métier d'élève consiste à se préparer à vivre dans une société dite active, en communauté avec ses semblables. C'est un apprentissage qui n'est pas formel, mais qui fait partie de ce que Perrenoud appelle le curriculum caché. Ce curriculum conditionne l'enfant et l'adolescent dans son devenir social en tant qu'acteur. Soit un adulte qui arrive à développer un esprit collectif, un réseau de communication ou de contacts. Soit devenir très individualiste, « chacun pour soi ». L'environnement scolaire ainsi que le curriculum caché définissent en grande partie le métier d'élève.

Il consiste à apprendre à vivre en classe, apprendre les savoir-faire, les codes et les habitudes pour appartenir au système scolaire, « le parfait « indigène » de l'organisation scolaire » (*Ibid.*, p.53) pour pouvoir vivre ou survivre dans cet univers.

On y apprend aussi à devenir un futur acteur social pour pouvoir s'insérer dans plusieurs structures organisationnelles de la société. C'est un métier qui demande beaucoup d'adaptabilité ou de plasticité car l'élève doit s'adapter chaque année à de nouveaux professeurs, de nouveaux fonctionnements de

classe, de nouveaux groupes d'élèves etc.

C'est un métier qui peut être intéressant ou ennuyeux selon l'implication personnelle et professionnelle du professeur.

Il a un rôle de messenger et de médiateur entre les professeurs et les parents.

On pourrait donc dire que le métier d'élève et le métier d'enseignant sont liés étroitement par la relation qu'ils entretiennent, la classe étant bien entendu le lieu privilégié de ces interactions. Le métier d'élève implique l'utilisation de stratégies pour s'adapter à l'école mais aussi à l'enseignant. Le métier d'enseignant consiste, de la même façon, à mettre en place des stratégies pour transmettre les connaissances, mais aussi pour obtenir une certaine sérénité dans la classe. En d'autres termes, ce sont deux métiers qui négocient entre eux pour pouvoir fonctionner. Toujours selon Perrenoud (1993), l'élève peut s'en sortir de manière correcte lorsqu'il connaît les ficelles du métier, ficelles qui sont reliées à l'enseignant. Pour que ces métiers deviennent intéressants, il insiste sur le fait que le professeur doit s'impliquer professionnellement et personnellement. Cette notion d'implication faisant partie de notre étude, il serait donc pertinent de définir ce qu'est cette implication professionnelle, qu'on ne doit pas confondre avec la motivation.

Définition du concept d'implication et de motivation

3.1 Différence entre implication et motivation

Ces deux notions sont de manière générale liées entre elles. Ici nous faisons une distinction pour mener à bien notre étude.

Le concept de motivation :

La naissance du terme motivation est liée à un projet d'influence sur autrui. En d'autres termes, comment manipuler les gens afin de susciter une certaine motivation à leur faire faire l'action souhaitée. Originaire du marketing et de la publicité, avant toute chose la motivation s'explique par une approche psychologique et sociologique, car il s'agit d'une mécanique interne de l'humain. « *Les motivations, sont alors l'ensemble des facteurs irrationnels et inconscients des conduites humaines.* » (Mucchielli, 2015, p.4).

La motivation est donc produite par des mécanismes inconscients, compliqués et difficilement observables car ils ne sont pas accessibles de manière directe, on ne peut qu'en supposer des schémas et des logiques. Cette motivation est utilisée en tant que mécanisme de défense sociale par l'individu, c'est-à-dire donner des réponses rationnelles pour paraître raisonnable. Ce qui par conséquent empêche l'accès aux motivations réelles d'une personne. Pour que la motivation existe en premier lieu et que par la suite cela engendre l'action désirée, il faut que l'acteur lui-même puisse donner un sens à l'action, que cette action ait une raison d'être « *Etre motivé, c'est d'abord pouvoir trouver un sens à son action.* » (Ibid, p.7). Interpréter les motivations peut être simple à condition que l'on connaisse les significations que l'acteur donne à l'action. Ce sont les représentations de l'acteur vis-à-vis de l'objet ou de la tâche à accomplir qui vont donner sens et le motiver dans un sens ou le démotiver dans l'autre.

La conception innéiste de la motivation considère que la motivation fait partie d'un mécanisme lié aux besoins fondamentaux au niveau biologique, notamment les instincts et pulsions. La plupart de nos comportements sont liés à nos instincts, qui produisent une réponse automatique face à des stimuli extérieurs. Le concept de besoins fondamentaux renvoie à trois grandes idées, celle de la nécessité vitale (besoin de nourriture), celle de la tension qui cherche une satisfaction qui apportera une homéostasie (recherche de l'équilibre) et les besoins sociaux. Quant à Maslow, il présente de manière hiérarchique les besoins de façon pyramidale et avance comme théorie que si un besoin fondamental n'est pas satisfait alors le besoin supérieur ne peut être satisfait de manière correcte. De ce fait, la motivation est liée aussi au mécanisme de défense sociale, celui de paraître raisonnable devant la société afin de se préserver des agressions extérieures qui agissent sur l'estime de soi, l'amour de soi etc. « *Dans toutes les conceptions innéistes, les motivations sont propres à la nature de l'Homme, internes à son psychisme et inscrites dans celle-ci.* » (Ibid, p.39).

Les motivations évoluent en fonction des contextes économiques, sociaux, culturels et relationnels dans lesquels elles se trouvent. Pour les empiristes, la motivation se façonne dans les situations où l'individu baigne depuis sa naissance. Il existe donc trois niveaux d'influence, le niveau anthropologique qui regroupe l'ensemble des situations vécues par l'ensemble des hommes (peu importe la culture) et qui laissent les mêmes traces. Le niveau culturel qui est propre à chaque culture et le niveau individuel qui est l'ensemble des situations qui ont marqué l'individu durant sa vie.

Après avoir vu l'origine de la motivation et les différents points de vue, A. Mucchielli (2015) nous propose une définition assez pratique de la motivation : « *motiver, c'est intervenir de différentes façons pour stimuler un des ressorts inconscients participant d'une manière ou d'une autre à la construction des significations et mettre du même coup en branle le phénomène social complexe qu'est la conduite*

humaine. » (*Ibid*, p.116). Une définition qui est plutôt juste, mais concernant notre étude nous définirons un peu plus loin le concept de motivation en milieu scolaire.

Le concept d'implication :

L'implication est un terme et un concept qui peut se traiter sous plusieurs angles. C'est un terme qui provient du latin « *implicare, se implicare, aliqua re, qui signifie s'engager dans quelque chose* » (Dictionnaire Latin-Français, 2009, p.359). De manière générale, le concept d'implication recouvre la notion d'engagement qu'il soit explicite, implicite, subi ou en connaissance de cause. Francis Tilman propose 9 définitions de l'implication, qui recouvrent de multiples interprétations selon la situation.

- « Impliquer », dans une tournure à la voix active. Dans le sens logique, c'est un principe de causalité naturelle, « *De certaines initiatives découlent inévitablement des effets sur...* » (F.Tilman, 2007, p.2). Dans le sens juridico-policié, le terme est utilisé sur la base du principe de dénonciation en impliquant une tierce personne dans une affaire, « *Mouiller quelqu'un* » (*Ibid*, p.2). Dans le sens de la gestion et du management qui consiste à rassembler et à mobiliser le personnel dans un projet commun, « *Faire collaborer le personnel* » (*Ibid*, p.2).

- « Être impliqué », il s'agit là d'une tournure à la voix passive, qui signifie que l'auteur se retrouve dans des circonstances où ses choix sont restreints et qu'il n'a pas la possibilité d'orienter dans n'importe quelle direction. L'auteur se retrouve donc engagé contre son gré. L'auteur peut aussi se retrouver compromis, ou mêlé à une affaire, mais d'une façon moins contraignante que dans la première définition de la voix passive, où il subit de plein fouet son environnement. Enfin, être impliqué dans le sens « *être engagé de manière plus ou moins volontaire.* » (*Ibid*, p.2). Contrairement aux deux définitions précédentes, l'auteur ne subit presque plus de contrainte, mais il s'engage volontairement dans l'action, en réponse néanmoins à une sollicitation extérieure à lui-même.

- « S'impliquer », qui est une utilisation de la voix pronominale. S'impliquer c'est s'expliquer, ce premier sens permet de parler de sa personne et d'établir un rapport avec soi-même et autrui, afin de construire une conversation de sens profond. S'impliquer c'est aussi s'engager activement, ici le terme revêt la forme d'une forte volonté de l'acteur à s'engager corps et âme de manière consciente et réfléchie dans une tâche ou activité quelconque. Enfin s'impliquer peut signifier s'engager en tant que pionnier. Cette dimension relève du militantisme dans la mesure (et toute proportion gardée) où l'auteur s'engage dans son environnement afin de faire valoir et reconnaître ses idées par ses pairs.

De manière générale, « *les neuf sens de l'implication se traduisent généralement en différentes formes d'exercice du pouvoir, allant du recrutement contraint ou subi, donc imposé, à l'engagement volontaire, simplement consentant ou librement choisi.* » (Ibid, p.4).

Nous avons vu que les concepts d'implication et de motivation sont certes différents au niveau de la conception des termes selon les situations pour l'implication et selon l'approche pour la motivation. Néanmoins, ils ne sont pas incompatibles mais plutôt complémentaires car ils posent tous deux un même rapport sur la notion de pouvoir et d'influence. La motivation est à la fois interne et externe à l'individu par le jeu d'influence de son environnement de manière explicite ou non. C'est la même chose pour l'implication qui elle aussi est définie par un jeu social d'influence et de pouvoir de la société sur l'individu. L'implication peut donc aussi être interne et externe à l'individu.

3.2 L'implication professionnelle enseignante

L'implication professionnelle fait partie des indicateurs de l'engagement professionnel. Elle détermine par le comportement, les gestes professionnels, et l'éthique professionnelle si l'enseignant est engagé ou non dans son métier. L'engagement, et donc l'implication professionnelle, forgent une grande partie de l'identité professionnelle, qui elle-même se répercute sur l'identité personnelle. Il existe deux types d'engagement général : celui qui suit la logique personnelle en ne s'occupant pas de ce que pensent les autres acteurs du métier, mais en s'investissant personnellement dans les tâches qu'il aime, et la logique dialogique qui se tourne vers les acteurs avec lesquels il estime pouvoir travailler.

Deux grands types de composantes forment la dynamique motivationnelle : les déterminants de la motivation (pour quelles raisons je fais ce que je fais ?) et les indicateurs de la motivation (les gestes professionnels par exemple). Quant à l'engagement professionnel, il se constitue de deux facteurs lui aussi : celui de la motivation personnelle et professionnelle, et celui de la reconnaissance du métier. S'il venait à manquer une de ces composantes ou si ces composantes ne sont pas équilibrées entre elles, cela peut provoquer une aliénation ou une absence dans l'engagement (Jorro, De Ketele, 2013).

Le concept d'implication a été beaucoup travaillé par C. Mias, qui développe une modélisation de l'implication professionnelle dans ses travaux portant sur « le cas des enseignants accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap » (2012). Pour elle, la dynamique motivationnelle est construite à partir de trois composantes : tout d'abord, le sens et la signification que les individus construisent lorsqu'ils sont en interaction avec le contexte et les collectifs dans lesquels ils sont immergés. Puis les repères historiques, repères qui sont fabriqués par l'identité professionnelle et les

représentations professionnelles sur lesquelles l'enseignant se fonde. Et enfin le sentiment de contrôle, qui situe leur place singulière dans les rapports sociaux en fonction de leurs actions.

Bien entendu, chaque dimension de la dynamique motivationnelle peut être vécue à des intensités différentes selon le contexte et l'espace institutionnel.

L'implication professionnelle s'exprime de deux manières : soit elle est exprimée de manière active par la présence d'une des trois composantes de la dynamique motivationnelle, dans ce cas on observe une implication de l'enseignant par ses intentions d'action, par une mobilisation en fonction du sens qu'il a construit de son métier, et par la même occasion par un certain sentiment de contrôle sur sa pratique. Dans le second cas l'implication sera passive, c'est-à-dire qu'aucune composante n'est activée ou pas activée de manière significative. On observe ce manque d'implication par une analyse discursive des professeurs, montrant des signes de retrait, ou encore des formes d'absentéisme moral (Mias, 2012). Cette analyse de l'implication professionnelle est d'abord une approche psychosociale, dans le sens où les émotions ont une place centrale dans ce métier, qui est un métier de relation à autrui. La dimension sociale vient du fait que l'émotion est un construit social, par les représentations que l'enseignant se fait de lui-même et de son métier. Cette dimension psychosociale de l'émotion est un facteur influent sur le degré d'implication d'un enseignant dans son métier. « *Comprendre comment un sujet est impliqué dans sa profession revient donc à étudier la construction dynamique du lien social, lien apparemment tangible dans l'explication de l'implication nouée dans des rapports sociaux signifiant et soumis à interprétation.* » (Jorro, De Ketele, 2013, p.162).

3.3 La motivation scolaire de l'élève

La motivation est essentielle dans l'apprentissage mais elle est pourtant considérée comme une simple variable pédagogique parmi tant d'autres. R. Viau (1999) nous propose une définition de la motivation scolaire qui rejoint en partie la définition de A. Mucchielli (2015), en ajoutant la spécificité du contexte scolaire.

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1999, p.7).

Comme nous pouvons le constater, que ce soit dans la dynamique motivationnelle de l'enseignant et de l'élève, ou dans leur implication dans la tâche, on retrouve le dénominateur commun qu'est l'engagement.

La motivation ne se retrouve pas uniquement dans la matière enseignée mais aussi dans les conditions de cet apprentissage. Elle est différente de la passion ou de l'intérêt qui sont éphémères et spontanés, mais plutôt volontaire, choisie et durable dans le temps. Hormis la motivation, d'autres variables extérieures influent sur l'apprentissage, telles que la variable familiale, celle relative à l'apprenant lui-même, la variable relative à l'institution, la variable enseignant – en référence à l'implication professionnelle développée ci-dessus – et la variable sociétale. Les notes et les commentaires de l'enseignant influent sur la motivation de l'élève, surtout sur l'estime de soi et la confiance en soi du sujet apprenant. Ces éléments agissent directement sur l'opinion que l'élève a de lui-même et de ses études. La motivation est une caractéristique individuelle qui est difficilement observable. On utilise une approche participante en général, comme l'observation de la persévérance d'un élève dans l'accompagnement et l'accomplissement d'une activité, afin d'interpréter son degré de motivation. C'est une caractéristique reliée à d'autres caractéristiques qui sont-elles classées en trois grands domaines : cognitif, conatif et affectif. Deux de ces domaines influent grandement sur l'apprentissage, celui des connaissances antérieures telles que les représentations familiales de l'école, les perceptions d'un environnement nouveau, les préjugés et la motivation. En général, les professeurs ne tiennent pas compte (de manière consciente ou inconsciente) des connaissances antérieures de l'élève, et par conséquent les élèves perdent leur motivation car le cours ne fait pas sens pour eux. Encore ici nous remarquons deux points communs entre motivation de l'élève et implication du professeur : d'abord, tous les deux se fondent sur les représentations qu'ils ont emmagasinées pour construire leur métier respectif, et ensuite tous les deux ont besoin de donner un sens à leur activité, à leurs raisons d'être en tant que personne, élève, professeur. Ils ont besoin de situer leur position pour fonctionner dans cette interaction humaine et sociale. Ce qui nous fait dire que les émotions sont la base de toute relation « *Pour certains chercheurs comme Tomkins, les émotions sont une source de motivation car elles augmentent la prise de conscience du sujet quant à la pertinence pour sa survie des situations où il se trouve.* » (Ibid, p.21)

Afin de définir la motivation en milieu scolaire, R.Viau propose une approche sociocognitive et définit ce modèle de motivation de la façon suivante « *étude de phénomènes humains comme la motivation sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue.* » (p.27).

Ce sont donc les interactions entre ces composantes qui déterminent le degré de motivation. Le langage est essentiel pour interagir et il impacte aussi la motivation, à travers l'habileté langagière de l'élève à interpréter son environnement. Cela va jouer sur sa motivation à apprendre, car c'est une capacité à se référer au présent ou au futur qui influera sur la dynamique motivationnelle. Le contexte

dans lequel l'élève se trouve agit aussi sur la perception que l'élève a de lui-même (en plus du langage), d'après R. Viau.

Pour étudier la motivation scolaire, il se fonde sur la perception de l'élève afin d'en comprendre la dynamique. Les perceptions qui influent majoritairement sur la motivation sont : la valeur qu'un élève attribue à l'activité demandée, sa propre compétence à accomplir la tâche et la valeur de contrôlabilité d'une activité (c'est-à-dire à quel point l'élève pense maîtriser cette activité).

De ces conceptions découlera le degré de motivation, qui lui-même entraînera l'action. Si les perceptions de l'élève sont positives, c'est-à-dire qu'il a un bon rapport avec la matière, qu'il se sent compétent et qu'il pense déjà avoir une certaine maîtrise de la tâche, alors il choisira d'entreprendre l'activité par une stratégie d'apprentissage, il persévèrera dans la tâche. Comme la motivation et l'engagement agissent en boucle fermée, plus l'élève est engagé dans la tâche et plus il sera motivé.

3.4 La mobilisation scolaire

En plus du concept de motivation, le concept de mobilisation scolaire a aussi son importance. Leur utilisation est différente, d'abord parce que la motivation fait l'objet d'une approche psychologique qui permet des tests en laboratoire, alors que le concept de mobilisation est plus souvent utilisé par des sociologues pour rendre compte des comportements directement observables de la vie sociale. Concrètement, la mobilisation scolaire utilise une approche sociologique qui va essayer d'expliquer le social par le social, alors que le concept de motivation lui va essayer de trouver des facteurs de type génétique pour rendre compte de la situation.

Deux conceptions sont souvent abordées lorsqu'on utilise le terme « mobilisation ». Dans un premier temps elle renvoie dans le milieu scolaire à la conception d'individus égaux génétiquement, ce qui veut dire que tous les élèves peuvent réussir et que les seules différences se trouvent au niveau personnel (travail à la maison, contrôle de soi). Cela voudrait dire que les professeurs ainsi que le système scolaire ne sont plus responsables des disparités observées dans les cursus scolaires (P. Merle, C. Piquée, 2006). Ensuite la seconde conception est abordée dans notre ère contemporain par le développement de l'individualisme, où chacun est responsable de ce qu'il est et de ce qu'il deviendra et tout cela de plus en plus précoce. De ce fait, les différences scolaires et de cursus ne sont plus perçues comme une inégalité mais plutôt comme une différence interindividuelle, ce qui revient à dire que « *les activités humaines sont totalement le produit d'individus singuliers et totalement réduites à leur seule subjectivité.* » (Ibid. p. 96).

Dans la perspective sociologique de la mobilisation scolaire, le comportement observable de l'élève dans la classe ainsi que ses déterminants (comme le niveau de compétences) sont des conséquences de la carrière scolaire de l'élève et pourraient expliquer son degré de motivation au quotidien. Ce concept prend en compte l'expérience scolaire des élèves, le degré de valorisation de l'école par les élèves eux-mêmes, la valorisation familiale de la réussite scolaire, le niveau scolaire que les élèves s'attribuent eux-mêmes et les caractéristiques sociodémographiques de l'élève. « *L'intérêt d'une telle démarche est de chercher à montrer que la motivation scolaire des élèves est un construit social qui engage l'histoire scolaire de l'élève et, notamment, l'histoire de ses relations avec les professeurs* » (Ibid. p. 98). Cet intérêt est aussi le nôtre, sachant que la mobilisation scolaire est liée de manière intrinsèque au concept de relation éducative mais aussi à l'effet-maître. Par le fait que la motivation scolaire comme l'explique P. Merle (2006) est avant tout un construit social fondé sur l'expérience de l'élève et l'interaction qu'il a eu de son environnement scolaire, notamment les professeurs. Le concept de mobilisation scolaire est aussi pertinente puisqu'elle est en rapport direct avec le décrochage scolaire. Un élève qui n'est pas mobilisé dans son apprentissage est en voie de décrochage scolaire ce qui est aujourd'hui un problème majeur dans l'éducation nationale. La démotivation scolaire renvoie à une multi dimensionnalité d'éléments observables chez l'élève,

« Une baisse de motivation, un refus de participation, des absences répétées, des comportements relevant de la déviance scolaire, un manque de plaisir affectant progressivement les représentations de l'élève, son rapport à l'école, aux savoirs, à l'enseignant et à ses pairs et à soi-même » (Pelletier. L. & Aloui.D., 2016, p.5)

Ce qui entraîne petit à petit le décrochage scolaire. Une démotivation peut être temporaire est variable selon la situation et les événements extérieurs à l'environnement de l'école, alors que la démotivation s'installe dans la durée et est visible alors que la démotivation peut rester à l'état psychique de l'individu. Autrement dit, l'avantage de ce concept est qu'il peut être un minimum scientifique car il y a une possibilité de construction d'indicateur de la mobilisation en prenant en compte le niveau de compétences des élèves, leurs expériences scolaires ainsi que leur valorisation de l'école. Et enfin, dans le cas de notre étude, mettre en rapport la construction sociale avec les particularités des interactions maître-élèves.

Pour conclure cette partie sur la motivation scolaire de l'élève et l'implication professionnelle enseignante, on pourrait affirmer qu'elles ont des points communs. A commencer par le lieu, ces deux concepts interagissent dans une même classe, un même établissement. Par conséquent l'une ne peut exister sans l'autre. Ensuite elles ont le même but, car toutes les deux permettent de donner du sens aux comportements des différents acteurs dans leurs postures et leur métier. Enfin, elles appartiennent toutes les deux au registre psychosocial et psychoaffectif : tout part des émotions, qui construisent par la suite

des représentations sociales. Comment cette motivation scolaire et l'implication professionnelle enseignante interagissent-elles ? C'est ce qui va être traité dans les parties suivantes, à travers la relation éducative, l'effet-maître et un concept récent : la relation éducative.

Définition des concepts et notions relatifs à l'étude

4.1 La relation éducative

« *Les pratiques relationnelles déterminent non seulement la qualité de l'action pédagogique immédiate de l'enseignant mais elles marquent aussi l'histoire scolaire de l'élève.* » (Marsollier, 2009, p.5)

Pour M. Postic (2001), la relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qu'entretiennent l'enseignant et l'élève, mais aussi les élèves entre eux, pour aller vers des objectifs éducatifs. La relation éducative est le trait d'union qui se situe entre enseignant et apprentissage. On ne considère pas l'acte d'enseigner et d'apprendre séparément mais plutôt imbriqués entre eux. Même si le lieu de la relation est unique (l'école) il n'en reste pas moins que le public est différent. C'est pour cela qu'on doit tenir compte du contexte social et situationnel dans lequel se déroule la relation éducative. Il n'existe pas qu'un seul type de relation éducative, mais plusieurs, dans la mesure où il y a plusieurs types de pédagogie, avec une relation à chaque fois différente.

Etant donné que l'école est en grande partie le reflet de la société, les sociologues ont analysé la relation éducative à travers des concepts sociologiques. Durkheim observe le rapport pédagogique à travers un rapport de domination, dans le sens où le professeur représente à lui seul l'Etat – la force instituée – qui confère une légitimité à l'autorité qu'il exerce sur l'élève. « *Il reconnaît que les rapports entre maître et élèves sont comparables à ceux que les colonisateurs entretiennent avec les colonisés.* » (Postic, 2001, p.25). Althusser lui, observe le rapport pédagogique sous celui d'un rapport de production. L'école serait l'endroit où les élèves deviennent de futurs producteurs d'une activité, déterminée par leur parcours scolaire. Le système scolaire serait donc un appareil qui assure une reproduction des rapports de production, « *Les filières qui existent à l'école sont le reflet de la division de la société en classes et elles sont destinées à maintenir le rapport de classe.* » (Ibid, p.27). Bourdieu et Passeron observent quant à eux la relation pédagogique avec une approche de la culture dominante. Pour eux, la fonction d'enseignant sert avant tout à maintenir et à légitimer la culture dominante. L'enseignant est donc amené à reproduire l'ordre établi sur la sélection élitiste. Cette sélection et l'autorité du professeur sont "naturelles" car elles se légitiment par le langage ou plutôt la différence entre la culture dominante et les

cultures dites « défavorisées ». Quant aux défenseurs de l'analyse institutionnelle, la relation maître-élève n'est qu'un camouflage car il faut d'abord s'intéresser à la relation qu'entretient l'enseignant avec son institution de référence. Pour eux, il faut analyser l'implication institutionnelle dans une situation éducative qui déterminera avant tout le rapport de l'enseignant aux pouvoirs, rapport qu'il transmet aux élèves, « L'école est toujours utilisée comme un moyen en vue d'une fin qui la dépasse. » (*Ibid*, p.36).

Dans le rôle d'enseignant, il existe toujours un rapport de force et d'autorité. Cette autorité se manifeste dans les contrôles et les évaluations. La note sert d'appréciation ou de dépréciation selon le résultat de l'élève. Le fait que l'élève soit constamment jugé permet un contrôle naturel qu'il admet, « *Être élève, on s'en accommode vite ou on ne s'habitue parfois jamais, car l'école est restée un univers où on a peu le choix.* » (Marsollier, 2009, p.11). Dans la mesure où l'élève est tenu par son obligation scolaire d'être présent, il exige en retour que l'enseignant exerce son statut d'enseignant, notamment celui de l'autorité. Néanmoins, cette autorité ne doit pas être exprimée de manière abusive dans un rapport dominant-dominé, mais plutôt au service des élèves.

Le statut d'élève quant à lui n'est pas fixe comme celui du professeur mais plutôt transitoire, dans la mesure où chaque année il y a une redéfinition en fonction du grade et des filières, qui sont portées par des lots de représentations sociales. Le statut de l'élève se structure en deux formes combinées : le statut formel qui se construit par les jugements des enseignants sur son travail, ainsi que les valeurs et les normes posées par les enseignants, et le statut informel qui s'élabore en fonction de la place qu'occupe l'élève parmi ses pairs. Ce statut dépend aussi du sexe et des stéréotypes portés par certaines matières, en particulier les matières scientifiques. Le statut de l'élève provoque donc un impact direct sur l'estime de soi et la perception de soi que l'élève construit durant sa carrière scolaire.

Le statut de l'enseignant et celui de l'élève sont fondés sur des représentations mutuelles. La relation pédagogique va se structurer autour de ces représentations respectives. Les représentations de l'enseignant sont fondées sur les attentes de résultats scolaires, mais aussi sur le statut social et familial de l'élève. Selon le degré de réussite à un devoir ou aux évaluations périodiques, l'enseignant se fera une représentation positive ou négative de l'élève. Ces représentations entraînent des catégorisations d'individus en bon ou mauvais, et créent finalement des stéréotypes, ce qui est naturel chez l'homme car le cerveau est friand des stéréotypes. Dans la relation maître-élève, la performance joue un rôle mineur, comparée à l'effet d'attente de part et d'autre. Il y a une attente cognitive de la part du professeur vis-à-vis de l'élève, une attente d'engagement cognitif dans la tâche et de persévérance. Alors que l'élève lui a une attente affective de la part du professeur, c'est-à-dire que le professeur soit attentif, l'aide à avancer, le suive davantage etc.

La relation éducative devient efficace lorsque les deux partenaires, élèves et maître, créent un lien de confiance réciproque et s'impliquent personnellement dans le processus de découverte et d'apprentissage. Elle ne s'exerce pas uniquement dans une dialectique maître-élève mais plutôt maître-élève-pairs. Etant donné qu'il s'agit d'une classe et donc d'un groupe d'élèves, l'apprenant a une place spécifique dans le groupe selon ses caractéristiques sociales, physiques, sexuées mais aussi par rapport à ses capacités (bon, faible, lent etc.). De ce fait, lorsqu'il interagit avec l'enseignant il n'est jamais seul mais il est pris entre deux mondes.

La relation éducative est donc le trait d'union qui existe entre le maître et l'élève. C'est elle qui articule ces deux métiers à travers un lieu unique et les structure par des représentations mutuelles. Après avoir vu le concept de motivation et d'implication professionnelle ainsi que l'articulation des deux métiers à travers la relation éducative, il serait donc pertinent d'observer les effets de cette relation éducative par le biais du concept d'effet-maître et d'effet classe.

4.2 Effet-maître / effet classe

Ce concept rend compte des impacts de la relation éducative sur l'élève. La majorité des travaux sur l'effet-maître a été réalisée en Grande Bretagne, car en France la sociologie de l'école a beaucoup été marquée par Bourdieu et son principe de reproduction sociale, qui fait que l'école est une boîte noire : on ne sait pas ce qu'il s'y passe. Il faut noter qu'en Angleterre une bonne partie des programmes sont faits par l'école elle-même, et que c'est le directeur qui choisit ses enseignants, contrairement à la France où les programmes sont nationaux et où les professeurs sont choisis par l'institution, au niveau national également. Cette différence explique pourquoi les anglo-saxons se sont beaucoup plus penchés sur l'effet-maître et l'effet école.

P. Bressoux (1994) fait une synthèse des résultats marquants de ce courant et il montre également leurs limites. Avant d'entrer dans le vif du sujet il distingue deux types d'effets de la scolarisation : les effets absolus et les effets relatifs. La différence entre ces effets c'est la fréquence de scolarisation des enfants, plus précisément l'interruption de la scolarisation peut montrer l'effet absolu de l'effet-école et effet-maître.

Pour pouvoir étudier les effets-maîtres, les chercheurs ont eu recours à différents paradigmes. Le tout premier paradigme est historique puisqu'il est à l'origine du questionnement de l'effet-maître. Il s'agit du paradigme du critère d'efficacité. On s'intéressait, au début des années 30, à l'efficacité de

l'enseignant dans son métier. Pour cela il fallait prouver qu'il existait une qualité intrinsèque qui faisait qu'on pouvait être un bon enseignant. On se fondait sur les qualités et sur des perceptions telles que : être amical, sympathique, intelligent etc. Mais le résultat fut un égarement total pour toute une génération de chercheurs, car il n'y a pas de prédiction possible sur l'efficacité de l'enseignant. Le manque de justification théorique a fait que l'idée d'un critère caché a été abandonnée.

Le second paradigme lui, a été utilisé majoritairement dans les travaux sur l'effet-maître et l'efficacité enseignante. Le paradigme processus-produit qui est centré sur le maître et s'intéresse plutôt à ce qu'il fait dans sa classe plutôt qu'à ce qu'il est, « *Il s'agit principalement d'études corrélatives qui ont étudié les liaisons directes entre les variables relatives à la façon de faire des enseignants et les indicateurs d'efficacité* » » (Bressoux, 1994, p.94).

Le troisième paradigme utilisé est le paradigme du processus médiateur, qui lui est centré sur l'élève. On parle alors de médiation entre la relation humaine et le processus d'apprentissage. Il s'agit là d'un processus psychologique, qui analyse l'implicite de l'humain qui s'interpose entre comportement et apprentissage.

Le dernier paradigme est le paradigme écologique, qui étudie les relations entre les demandes et l'environnement. Issue d'une approche ethnographique, il postule que l'élève va agir de la manière la plus favorable possible dans cet environnement que sont la classe et l'école, afin d'obtenir des notes satisfaisantes.

Cependant, la majorité des travaux sont basés sur les paradigmes processus-produits et processus médiateurs. Les travaux de Veldman et Brophy en (1974) ont démontré que l'effet-classe impacte de 10% la progression des acquisitions du savoir des élèves. Alors que les travaux de Inman en 1979 montrent que les caractéristiques de l'enseignant agissent de manière forte sur les acquisitions du savoir des enfants défavorisés à hauteur de 26% et de seulement 12% pour les enfants favorisés. A partir de là, nous pouvons dire que l'enseignant joue un rôle important dans le rapport aux savoirs des élèves. Ces données indiquent quels points d'efficacité ont été relevés. Pour qu'un enseignant soit efficace, il faut qu'il ait les facteurs d'efficacité suivants :

Avoir la capacité de jouer avec les différentes contraintes de la situation.

Que le contenu enseigné par le maître soit en adéquation avec les acquisitions qui sont évaluées chez l'élève, et que le temps d'apprentissage consacré à une matière soit respecté.

Les épreuves standardisées doivent correspondre au programme d'enseignement

La capacité de l'enseignant à boucler un programme

La capacité de l'enseignant à gérer le temps alloué à la discipline

La capacité de l'enseignant à réellement engager l'élève dans le temps d'apprentissage (temps interactif élève-maître)

La proportion de réponses exactes (augmentation ou diminution de l'estime de soi)

L'effet Pygmalion « prophétie qui s'accomplit d'elle-même », les attentes des enseignants exercent des effets sur les acquisitions de leurs élèves, cet effet apparaît surtout quand les attentes sont figées et inflexibles.

Ces attentes ont des conséquences dans le traitement des élèves forts et faibles. Les comportements du professeur seront moins chaleureux, il y aura moins de contacts visuels, moins de temps accordé, et quasiment aucun feedback pour un élève qu'on qualifierait de « médiocre ». Alors qu'avec un élève plutôt « doué » c'est la tendance inverse.

Le feedback est une des composantes qui agissent dans l'effet-maître, et sans ce feedback la boucle enseignant-apprenant n'est pas bouclée. Les louanges sont une des composantes du feedback, mais elles sont une épée à double tranchant. Elles sont efficaces quand elles interviennent à la suite d'un comportement ou d'une réponse exacte. Il faut donc :

Diminuer l'occurrence des louanges pour qu'elles ne perdent pas en efficacité

Attribuer les louanges en fonction de la difficulté de la tâche.

Elles deviennent inefficaces et parfois produisent l'effet inverse quand :

Elles manquent de spécificité (louange générale)

Elles manquent de crédibilité (le verbal est en contradiction avec le non-verbal)

L'élève n'intègre pas la satisfaction des louanges

Les louanges se transforment en sarcasmes et critiques, ce qui provoque naturellement un effet négatif directement sur l'estime de soi de l'élève. Cela reflète aussi une mauvaise organisation de la classe.

D'autres critères déterminent aussi l'efficacité du maître à travers la relation pédagogique définie par C. Marsollier (2009), et M. Postic (2001).

La correction apportée aux erreurs est une autre composante du feedback, mais la classe devient performante lorsque les corrections apportées sont affectivement neutres. Par ailleurs, l'enseignant devient efficace lorsqu'il incite l'élève à chercher plus longtemps la réponse exacte.

L'activité structurée et l'enseignement dirigé sont également de bons critères d'efficacité. L'enseignant

augmente les performances de la classe lorsqu'il enseigne par petites étapes, lorsque le rythme est soutenu, lorsqu'il insiste sur les points importants, et quand il accorde plus de temps à cette phase de pratique dirigée. La clarté de l'exposé est aussi un facteur de l'effet maître.

Cependant aucun de ces facteurs ne peut apparaître comme l'élément fondamental, il faut plutôt les penser de manière complexe. Les facteurs sont liés et leurs effets dépendent de l'environnement dans lequel ils se situent, la liste des facteurs énumérés n'étant pas exhaustive bien évidemment.

Néanmoins, les études faites sur l'effet-maître durant ces 50 dernières années comportent des limites, comme le démontre L.Talbot (2012) dans son étude portant sur les limites de l'effet-maître. En effet, le paradigme le plus utilisé dans ce type de recherche est le paradigme « processus-produit » qui est basé sur un critère de rendement économique. Autrement dit, l'enseignant efficace (ou "processus") doit normalement obtenir un "produit" : des résultats scolaires performants. De ce fait, ce type de recherche présente des faiblesses épistémologiques. Premièrement, la majorité de ces recherches sont effectuées dans le secondaire et dans le primaire ; peu d'études sont faites dans le milieu universitaire. Ensuite, la définition du concept d'efficacité reste floue car pour Talbot (2012) « *Le choix des variables dans l'analyse de l'efficacité des pratiques enseignantes est loin d'être neutre* » (p.5) pour la simple raison qu'on ne sait pas vraiment quels sont les buts de l'efficacité d'enseignement. Est-ce le fait d'avoir de bons résultats ? De faire des études supérieures ? Ou encore la réussite professionnelle de l'élève ? « *L'orientation et la professionnalisation sont peu prises en compte finalement dans ces travaux de recherche* » (Ibid, p.5). De même, la majorité des recherches sont fondées sur la description théorique de l'enseignant efficace et non sur les pratiques concrètes d'enseignements efficaces. Toujours selon Talbot (2012) le bon enseignant n'existe pas en lui-même, car « *c'est au sein des interactions avec les élèves que se joue l'essentiel des différences d'efficacité des pratiques d'enseignement* » (p.6). De plus, le paradigme processus-produit comporte des faiblesses épistémologiques du fait de sa conception économique comme on l'a vu plus haut : ce paradigme ne rend pas compte de toute la complexité des événements qui se produisent dans une classe entre l'enseignant et l'élève. Par ailleurs, Felouzis (1997) affirme que les effets-maîtres découlent de façon certaine des interactions produites entre les différents acteurs et que par définition elles sont difficiles à saisir. Ce qui amène Talbot à énoncer que « *Le paradigme processus-produit est donc limitatif et ne peut rendre compte de tout ce qui se passe dans une classe, de l'ensemble du processus enseignement-apprentissage* » (p.7). Une autre faiblesse épistémologique de ce paradigme est qu'il a besoin d'un cadre et d'invariantes stables pour mesurer l'efficacité du professeur à travers les résultats des élèves, cela introduit un biais car le paradigme ne

prend pas en compte le contexte de l'effet-maître. L'environnement scolaire est dynamique et s'étend en dehors de la classe et de l'établissement, l'élève n'apprend plus uniquement dans l'école mais bien au dehors, ce qui pose donc un problème pour l'analyse de l'efficacité de l'enseignant. De plus, le problème se pose aussi dans l'évaluation des performances des élèves, plus précisément dans le choix des variables pour expliquer les différences dans les résultats d'apprentissage « *Ce ne sont pas toujours les compétences qui sont évaluées* » (Bru & Talbot 2007). De manière explicite, on ne sait pas si on mesure l'efficacité de l'enseignant ou la difficulté du test par exemple ou bien encore la capacité de l'élève à restituer ce qu'il a pu ou a su retenir. Pour finir, Talbot (2012) et Khan (2012) la plus importante faille épistémologique du paradigme se situe au niveau des recueils de données. La majorité des corpus s'obtient souvent sur des pratiques déclarées par les enseignants « *souvent par questionnaire et entretien, mais rarement par de l'observation in situ* » (Talbot, p.8), peu de recherches s'intéressent à ce qui se passe en classe ; il n'y a pas de corpus.

4.3L'intervention éducative

C'est un concept qui pose la question de la pratique enseignante. Il prend racine à partir de l'effet-maître et se précise par une sorte de théorisation de la pratique enseignante. Il y a là une reconnaissance de l'action enseignante sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi le concept d'intervention éducative abandonne le paradigme du processus-produit vu ci-dessus. Ainsi Y. Lenoir voit la pratique d'enseignement « *en tant que support social d'objectivation* ». (Lenoir, 2009).

« *La relation éducative étant trop vaste, à celui de pratique, relevant du spécifique du singulier, ou encore tout simplement, à celui d'enseignant, trop général* », ce qui est à l'inverse de l'intervention éducative, qui elle est « *en lien direct avec la dimension professionnalisant de la fonction enseignante* ». (Lenoir, 2009, p.4)

Avantages du concept d'intervention éducative et de médiation :

Concept centré sur l'action enseignante.

La tension dialectique entre professeur et élève impose le recours à des processus de médiation.

Il prend en compte les composantes qui fondent les interactions, ainsi que les processus médiateurs qui les lient.

Centré sur la fonction professionnalisant.

Confronte la pratique de l'enseignant aux savoirs homologués.

Implique le rapport d'objectivation (refus d'adhérer à la tendance traditionnelle qui sépare enseignement et apprentissage).

Privilégie le paradigme de la complexité plutôt que celui de la simplification

Exprime la complexité de la fonction enseignante

S'inscrit dans trois espaces : le monde du système, le monde vécu et le monde subjectif. Prend en compte le rapport qui s'établit entre les finalités des différents sujets, les actions et interactions dans lesquelles elles s'inscrivent.

S'interroge sur les moyens de concevoir et d'actualiser les différentes interactions entre ces composantes.

Y. Lenoir s'interroge donc sur le savoir-faire enseignant, qui est particulier à chaque individu. Ce savoir-faire s'inscrit dans une dynamique évolutive au sein de trois phases : pré-enseignement, inter-enseignement, et post-enseignement. Il élabore ce concept pour modéliser la pratique d'enseignement. Il considère par ailleurs que ce concept est applicable à tous les métiers relationnels (*ibid*).

Dans le cadre de sa définition de l'intervention éducative, il définit en premier lieu la notion d'intervention qu'il décline sous 3 aspects :

L'intervention est avant tout une intrusion dans la vie d'un ou plusieurs êtres humains

Le mot définit à la fois le rôle social et l'action des professionnels

L'intervention exprime aussi l'habitus professionnel, la mobilisation du soi professionnel, l'agir et l'identité professionnelle, à relier à la notion de professionnalisme.

Définition de l'intervention éducative par Y. Lenoir

« L'ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique en vue de poursuivre des objectifs éducatifs socialement déterminés. » (Ibid, p.8).

En effet, le concept d'intervention éducative dépasse la dialectique maître-élève dans la relation éducative, en se centrant sur les acteurs du système éducatif, c'est-à-dire l'enseignant, l'élève, l'institution scolaire. Elle dépasse le concept d'effet-maître par la modification du paradigme, car on ne

recherche plus les facteurs d'efficacité chez l'enseignant, mais on cherche à modéliser les pratiques de l'enseignement, en essayant de prendre en compte la complexité multidimensionnelle du métier d'enseignant. De ce fait, la construction de l'intervention éducative se fait sous plusieurs attributs : la complexité, toujours située et contextualisée, s'inscrit dans la durée, est inclusive et fédère plusieurs angles d'approche de l'action professionnelle (*ibid*, 2009). L'intervention éducative est un outil très riche qui complète de manière indissociable les concepts de médiation et de situation.

Définition des approches

5.1 Approche ethnographique

Après avoir défini les différents concepts, l'approche qui conviendrait le mieux pour articuler et observer l'implication de l'enseignant et la motivation de l'élève est l'approche ethnographique, avec une perspective interactionniste. Cette perspective concentre une approche qualitative et microsociologique, ce qui est en adéquation avec l'objet d'étude concerné.

L'interactionnisme symbolique trouve sa source philosophique dans le pragmatisme qui est avant tout une philosophie de l'action. Selon A. Coulon (1993), la vie sociale est remplie de symbolique de signification sociale, produite par l'interaction entre les individus. L'interactionnisme symbolique va à l'encontre de la conception Durkheimienne. C'est l'acteur social lui-même qui par sa conception du monde social constitue l'objet de recherche de l'interactionnisme symbolique.

La base de l'interactionnisme est constituée de 5 propositions, faites par les différents chercheurs :

- C'est l'acteur lui-même qui construit les significations qu'il donne au monde, avec comme support des représentations symboliques.
- Ces symboles sont partagés avec les autres ce qui fait qu'on peut les reconnaître et prendre leur place.
- Les valeurs et la culture sont partagées, ce qui fait qu'il y a possibilité de prévoir et de déterminer le comportement d'autrui.
- Le rôle de l'individu et sa place dans la société sont définis par l'ensemble complexe du sens des symboles et la valeur qui y est attachée.
- La liaison du « moi » et du « je » est faite par la pensée qui est par définition un processus pragmatique et utilitariste.

« *L'interactionnisme symbolique étudie d'abord le monde social visible, tel qu'il est agi et compris par l'acteur concerné* » (A. Coulon, 1993, p.64). En somme, l'I.S. étudie l'acteur dans son environnement, pour pouvoir donner sens à l'action à un moment donné. C'est cette approche qui va principalement

concerner notre étude, puisqu'elle met bien en avant dans sa perspective la relation maître-élève. Par ailleurs c'est principalement dans le monde de l'éducation que cette approche a été développée par plusieurs ethnologues anglais tels que P. Woods, Wallen... De plus, le monde de l'école est un monde rempli de significations, il possède également sa culture propre et des rituels complexes qui régissent les relations personnelles et interpersonnelles. C'est aussi un lieu d'affrontements et de conflits entre les différentes cultures, notamment la culture populaire et la culture élaborée.

Selon P. Woods, L'intérêt de cette approche est de découvrir le sens que les membres du groupe social donnent aux situations auxquelles ils sont confrontés. Pour cela, il utilise souvent les récits et les histoires de vie, celle d'une autobiographie assistée pour éviter certains biais ethno méthodologiques. « *La clef de cette approche tient dans la place centrale qu'occupe la construction du sens par l'individu, soit : « la définition de la situation »* (P.Woods,1990, p.25). Il s'agit là d'une ethnographie phénoménologique, qui se rapproche aussi de l'I.S. qui elle est divisée en deux catégories :

- L'interactionnisme comportemental : qui désigne un vocabulaire scientifique propre, désignant des concepts théoriques.

- L'interactionnisme phénoménologique : qui concerne la recherche sociologique à travers la description et l'analyse des concepts et raisonnements utilisés par les acteurs.

De même l'I.S. part sur un principe de sociologie naturaliste dont l'objectif est de reproduire le plus fidèlement possible, sans interprétation du chercheur, le monde tel que les acteurs le comprennent et le perçoivent. Par voie de conséquence, c'est donc la meilleure approche possible pour notre étude, car elle bénéficie de grands avantages tels que :

- L'apport théorique qui permet de démontrer des processus scolaires pour les analyser in fine.
- L'apport méthodologique avec l'observation participante qui réduit les biais ethno méthodologiques.
- L'apport pratique, car il ne nécessite pas d'équipe lourde
- L'apport existentiel, qui permet l'observation des groupes dans leur milieu naturel, notamment des enseignants pour mieux comprendre leurs pratiques d'enseignement.

Il faut noter que les principes d'investigation de l'IS, qui font sa force, font aussi sa faiblesse. Que ce soit le rôle périphérique où le contact entre le chercheur et les membres du groupe est étroit et prolongé, le rôle actif où le chercheur abandonne la position marginale d'observateur ou encore le rôle de membre complètement immergé par la société étudiée, le « *problème constant de l'ethnographe est de maintenir l'équilibre entre « implication » et « distanciation »* » (Woods, 1990, p.87). Il est très difficile d'avoir

un point de vue objectif sans biais subjectif. Cependant, comme le montre Blumer (1969), dans l'I.S on ne peut pas obtenir des lois figées et des concepts stables et définitifs lorsqu'on parle de science sociale, car les hommes ne sont pas soumis à des lois de causalité intangible : ce sont des êtres pourvus d'imprévisibilité et d'irrationalité dans leur comportement. C'est pour cela qu'il préfère une analyse et une approche plus fine avec ses concepts sensibles. Ces concepts ne renvoient pas une réalité close et définitive de l'existence et des relations humaines, ils n'objectivent pas les données saisies du réel pour en faire des lois « *les concepts définitifs pourvoient une obligation de ce qu'il faut voir, les concepts sensibles suggèrent seulement des directions où regarder.* » (D. Le Breton, 2008, p.41). Ces concepts ne sont pas pour autant ambigus, mais ils s'affinent et se construisent de recherche en recherche selon les situations données. Pour Blumer (1969) l'objectif de l'I.S n'est pas de donner des lois génériques, mais d'améliorer les jugements propres à l'humain, car les individus orientent leurs actions en fonction de l'interprétation qu'ils donnent à une situation, d'où l'importance de la subjectivité dans les réponses d'un individu, que ce soit le chercheur ou le sujet lui-même.

De manière concrète, l'I.S s'intéresse au construit social, à la définition de la situation par les acteurs, comment ils vont décoder les comportements de chacun dans leurs interactions quotidiennes. L'approche ethnographique de l'I.S est donc un angle d'ouverture intéressant pour non seulement étudier les concepts d'effet-maître, d'implication professionnelle et de motivation scolaire, mais aussi pour les articuler entre eux.

5.2 Approche psychosociologique

L'approche psychosociologique émerge et se développe après le constat fait par les chercheurs de l'incapacité à rendre compte des conduites humaines dans leur complexité en utilisant uniquement la psychologie ou la sociologie comme approche. En réalité on ne peut pas faire de la psychologie sans prendre en compte le contexte social dans lequel se trouve l'individu. La psychosociologie est une science dite interactionnelle, ce qui fait d'elle une approche indispensable et complémentaire à l'approche interactionniste. C'est ce que nous montre J. Maisonneuve « *Le domaine propre à la psychosociologie apparaît donc essentiellement comme celui de l'interaction* » (J. Maisonneuve, 1985, p.12). Il ajoute qu'il s'agit en réalité d'interactions entre facteurs de personnalité et facteurs institutionnels, notamment de l'interaction des processus sociaux et psychologiques dans les conduites concrètes des personnes et des groupes dans leur vie quotidienne. On est donc entre l'approche objective

et celle du sens vécu par les personnes en situation (J. Maisonneuve, 1985). Par ailleurs l'approche psychosociologique se nourrit de l'approche ethnographique qu'elle utilise pour moissonner des données de terrain et documentaires.

Cette approche est issue de trois théories, qui forment le cadre théorique de la psychosociologie. Tout d'abord la théorie béhavioriste, qui a été beaucoup utilisée pour étudier le comportement social de l'individu. C'est une théorie comportementaliste qui se fonde sur le principe de stimulus-réponse (voir les travaux de Pavlov sur le conditionnement). Puis les théories cognitivistes, qui sont fondées sur l'étude des processus mentaux mis en œuvre dans le cadre des interactions sociales ; car la perception que les individus ont de leur environnement détermine leur comportement. A l'intérieur de ces théories cognitivistes se trouve la théorie du champ de Lewin (1951) qui considère que l'individu et son environnement sont interdépendants. On y trouve aussi l'approche phénoménologique, ou observation naïve, qui consiste à isoler des phénomènes hors de leur contexte, ce qui permet dès le départ ne pas aller sur le terrain avec des préjugés. On y trouve ensuite la théorie du traitement de l'information, qui postule le fait que l'information recueillie et perçue par nos sens les plus élémentaires n'est en réalité qu'une infime partie du monde réel dans sa complexité. La dernière théorie, et la plus importante dans notre étude, est celle de la théorie de l'interaction symbolique. Elle postule que « *les interactions sont l'image que chacun se fait de lui-même par les formes symboliques qui jouent dans une situation sociale.* » (G-N. Fisher, 2010, p.25).

Le champ de la psychosociologie considère que par nature l'homme est un être social, qui vit à la fois en individuel et en collectif. L'approche psychosociale étudie donc les phénomènes sociaux qui apparaissent dans cette situation. Elle appréhende l'être humain comme un être rationnel, dont les relations ne sont pas figées mais plutôt dynamiques par le jeu de l'influence sociale. Cette dynamique est observée comme une structure conflictuelle, car le tissu social est un organisme en tension permanente. De ce fait G-N. Fisher nous propose une définition assez fournie de ce qu'est la psychologie sociale,

« La psychologie sociale est un domaine de la psychologie qui étudie les relations et les processus de la vie sociale inscrits dans les formes organisées de la société (groupes, institutions, etc.), d'une part, et pensés et vécus par les individus d'autre part ; l'approche du social comme ensemble de processus relationnels met en lumière la nature dynamique des conduites et influences sociales et la valeur des représentations en œuvre dans un contexte déterminé. » (G-N. Fisher, 2010, p.16).

Cette définition met bien en évidence la relation étroite des deux approches étudiées dans le cadre de l'étude.

Chapitre 3 : Problématique

Synthèse

L'école est donc d'origine religieuse, avec pour mission d'évangéliser les populations. La mission des enseignants de l'Ancien Régime n'était donc pas d'enseigner le savoir profane en priorité mais le savoir religieux. Après la Révolution française, l'école vit une révolution elle aussi. Elle devient une arme contre l'obscurantisme religieux : elle enseigne la religion du progrès et de la science. Par conséquent, le métier aussi évolue et devient un modèle d'ascension sociale par l'apprentissage du savoir profane. Aujourd'hui, le métier d'enseignant est élevé au rang de fonction d'Etat et il exige un niveau d'études élevé. Il s'est institutionnalisé, c'est-à-dire qu'il est régi par des lois, par un code du travail et aussi par le ministère de l'éducation. Ce métier est lié au métier d'élève, qui consiste à produire des performances scolaires pour se préparer à l'avenir, pouvoir être actif dans la société. Pour cela l'enseignant doit être capable de transmettre ce savoir et l'élève capable de le recevoir. Mais cela ne se passe pas toujours comme prévu. L'état des connaissances nous montre qu'il y a un lien entre la réussite scolaire et la relation qui existe entre le maître et l'élève. L'effet-maître est évalué à 20% de la réussite scolaire d'un élève, contrairement à l'effet-établissement qui ne représente que 5%. Les différents entretiens exploratoires menés dans la communauté enseignante confirment que la majorité des enseignants est d'accord sur le fait qu'un enseignant a un impact sur la réussite mais aussi sur la motivation de l'élève.

Du problème de recherche à la question de recherche

Bien que la recherche actuelle ait montré qu'il existe en effet une corrélation entre la réussite scolaire de l'élève et l'efficacité enseignante, à travers le concept d'effet-maître, peu de recherches s'intéressent à ce qui se passe réellement dans la classe, parce que d'une part le paradigme processus-produit est limitatif et se restreint à la performance scolaire, et parce que d'autre part les méthodes de recueil de données sont réduites aux pratiques déclarées. Mais ce qu'il est pertinent d'observer, à travers notre approche ethnographique et nos méthodes interactionnistes, c'est précisément ce qui se joue en classe. Et de manière plus précise, d'observer la perception qu'ont les élèves de l'implication professionnelle de l'enseignant et l'influence qu'elle produit sur la motivation scolaire des élèves.

L'implication professionnelle est un concept peu abordé, étant donné qu'il s'agit d'un concept très récent. Elle est le résultat d'une combinaison d'identité professionnelle et d'éthique professionnelle qui n'est étudiée que depuis cette décennie. Beaucoup de questions se posent sur l'identité professionnelle : quelle est la place du professeur dans l'école ou dans la société ? Comment définit-il son travail ? Y-a-t-il une reconnaissance du travail fourni ? Quels repères doit-il utiliser pour construire sa pratique ? Toutes ces questions professionnelles et personnelles influent sur l'implication de l'enseignant dans son métier. Un des rôles du praticien réflexif d'aujourd'hui est, entre autres, d'entretenir la motivation de l'élève et pouvoir le mobiliser scolairement, ce qui aujourd'hui devient un peu plus difficile si l'on tient compte du contexte économique et social. La majorité des écoles primaires à la Réunion accueille chaque année des enfants issus en grande partie de milieux défavorisés, car à la Réunion le chômage est très important. A la sortie des écoles, même avec un diplôme, on n'est pas sûr de trouver du travail. C'est dans ce contexte d'incertitude que l'enseignant doit exercer son métier, au travers de pratiques qui ont été formées à l'université, par ses représentations et par ses pairs dans l'établissement. D'où l'importance de l'intervention éducative qui elle est une modélisation de la pratique enseignante. Le praticien réflexif se pose des questions sur l'efficacité de son cours, sur sa pédagogie, sur sa relation avec les élèves et... Cette dialectique maître-élève a beaucoup été étudiée sous l'angle de l'effet-maître au travers du paradigme processus-produit afin de chercher une efficacité enseignante. Mais depuis cette décennie on est allé vers un processus de lutte pour la reconnaissance du métier de professeur et de son identité professionnelle. Pareillement, l'élève aussi cherche une reconnaissance de son identité en tant que personne. Ce qui nous amène à poser la question de recherche suivante : comment les élèves perçoivent-ils l'implication professionnelle de l'enseignant et quelle influence cela produit-elle sur la motivation scolaire ? On pourrait penser qu'il s'agirait d'une question avec un paradigme processus-produit, mais ce n'est pas le cas. Le but de cette recherche est de comprendre l'interaction du soi de l'enseignant (soi professionnel) et du soi de l'élève à travers la relation qu'ils entretiennent avec la classe, et l'effet de cette interaction sur l'atmosphère de la classe. Car une atmosphère agréable permet à l'apprenant de s'épanouir, et l'effet qui se produit normalement lorsque l'atmosphère permet une confiance réciproque, c'est une amélioration de la performance. Ici cette performance ne fait pas l'objet de notre étude.

Approche retenue et concepts

Dans cette étude nous opterons pour une approche qualitative, dans l'axe ethnographique et de l'interactionnisme symbolique. Ce que nous allons montrer n'est pas une vérité universelle, à travers des lois génériques, mais bien des cas pertinents qui apportent du sens à l'étude des phénomènes tels que construits. Le choix de l'interactionnisme symbolique est essentiel, dans la mesure où l'objet d'étude articule l'implication professionnelle de l'enseignant et la motivation scolaire d'un élève. « *Le monde est toujours le fait d'une interprétation d'un acteur puisant dans la boîte à outils de ses références sociales et culturelles* » (D. Le Breton, 2008, p.49). L'école en elle-même est un lieu de symbole où les différents acteurs ont des représentations mutuelles basées sur leurs références sociales et culturelles. Ces symboles sont en interaction constante, ce qui définit de manière implicite le rôle de chacun dans cette structure vivante qui en permanence se fait et se défait, « *Toute interaction implique le risque de se voir condamné à un rôle dont on n'est pas le maître, par le bas à travers l'humiliation, l'avalissement, le dénigrement, la stigmatisation, ou par le haut à travers l'idéalisation, l'exaltation, l'héroïsation, etc.* » (ibid, p.56). De ce fait, l'interactionnisme symbolique permet une approche à la fois proche et suffisamment distanciée pour observer, étudier, l'articulation et l'interaction entre l'implication professionnelle de l'enseignant et la motivation de l'élève en situation d'apprentissage dans le contexte de l'école.

Le concept retenu pour l'étude sera l'implication professionnelle car elle est plus pertinente que la motivation. La motivation dépend de plusieurs facteurs temporels et elle est donc d'une variabilité trop grande, alors que le concept d'implication professionnelle est beaucoup plus stable. Comme définie ci-dessus, l'implication professionnelle est ce qui découle de l'éthique professionnelle, les gestes professionnels et de l'identité professionnelle de l'enseignant. Par conséquent, ces indicateurs permettent d'avoir des repères plus ou moins stables pour l'étude.

Ensuite le concept de motivation scolaire nous paraît tout de même intéressant à mettre en œuvre. L'avantage de ce concept de motivation scolaire (défini dans le chapitre précédent) est l'approche sociocognitive qu'il permet, sachant que jusqu'à la fin du CM2 les élèves sont beaucoup plus centrés sur l'affectif que sur l'intellectuel. Ici le concept rend compte de cet affect par l'implication cognitive de l'élève, notamment avec l'indicateur de l'engagement cognitif, et de persévérance dans la tâche. Cependant pour une raison pragmatique nous utiliserons le concept de mobilisation, qui plus facile et fiable pour l'observation de terrain. La motivation est en effet d'ordre interne et psychologique ; on ne pourra donc voir réellement si la personne observée est réellement motivée ou pas, alors que le concept de mobilisation scolaire renvoie à la manifestation extérieure de cette motivation.

Le dernier concept est celui d'intervention éducative. L'effet-maître et la relation éducative ne sont pas suffisants. Même s'ils font état de la relation qui existe entre maître et élève, ils n'intègrent pas la dimension de médiation et d'identité professionnelle de manière satisfaisante.

Démarche de recherche

La perspective de notre démarche qualitative sera dans l'optique des méthodes interactionnistes.

Dans un premier temps, nous utiliserons la méthode d'observation participante qui est la marque de fabrique de l'I.S. Nous observerons le comportement et les interactions des élèves et du professeur dans la salle de classe. « *L'avantage de l'observation participante est de pouvoir à sa guise jouer de la proximité et de la distance comme d'un outil pour mieux comprendre les interactions étudiées.* » (Ibid, p.173).

Dans un second temps l'enquête de terrain se fera par un entretien semi-directif avec les professeurs concernés par l'étude. Ces entretiens respecteront deux conventions, d'abord celle de l'égalité entre interviewer et interviewé, afin de permettre à l'interviewer de guider l'entretien sur des points essentiels sans faire trop de digressions et à l'interviewé de ne pas se sentir contraint ni agressé par l'interview. Et ensuite celle de la comparabilité, pour qu'il soit possible à la fin des interviews de les comparer au même niveau, afin de faciliter l'analyse. D'emblée, comme nous le voyons, les méthodes interactionnistes ne prônent pas une objectivité naïve, bien au contraire « *La méthodologie de l'interactionnisme implique la relation immédiate avec les acteurs. Seule une familiarité avec les acteurs légitime la possibilité de tenir une parole sur eux.* » (D. Le Breton, 2008, p.172). Une implication et un engagement du chercheur sont nécessaires pour pouvoir utiliser efficacement les outils de la méthodologie interactionniste,

« *Les recherches qualitatives ne sont jamais neutres, elles reposent sur des négociations informelles entre l'interviewer et son interlocuteur autour d'une certaine manière de se prêter au jeu. Les réponses sont des artefacts de la rencontre plutôt qu'un recueil de données incontestables.* » (Ibid, p.176).

Dans un troisième temps, à la fin de la séance, nous interrogerons les élèves de la classe de manière individuelle avec un petit questionnaire semi-directif oral en utilisant un magnétophone afin de recueillir leurs impressions de manière verbale sur le déroulé de la séance.

Ce croisement de regards entre pratique idéalisée, pratique observable, feedback des élèves et feedback des professeurs nous permettra de savoir si en effet l'implication professionnelle a un impact sur la motivation scolaire des élèves.

Hypothèses

Dans le cadre de notre étude concernant l'influence de l'implication professionnelle de l'enseignant sur la motivation scolaire de l'élève, il serait pertinent de prendre en compte la qualité de l'interaction entre l'enseignant et l'élève. Bien que cette interaction existe et qu'elle soit souvent implicite – inscrite dans le contrat didactique – il serait pertinent de le mettre en évidence, de manière consciente, par les deux parties étudiées. Par voie de conséquence l'hypothèse qui soutiendra notre étude sera la suivante :

La visibilité ainsi que l'identification de l'implication professionnelle de l'enseignant par les élèves de CM1-CM2 invitent et motivent ces derniers à s'inscrire dans un processus de mobilisation scolaire.

Cadre méthodologique

Lieu d'investigation :

L'investigation sera menée dans une école élémentaire située en zone d'éducation prioritaire. C'est un lieu propice pour étudier la relation ainsi que l'interaction entre les différentes forces et positions des acteurs. Cette école sera située dans le nord de La Réunion car il s'agit d'un terrain où l'accès pour nos recherches est déjà facilité.

Composition de l'école :

Nombre d'élèves : 332

Nombre de filles : 157

Nombre de garçons : 175

Nombre de classes : 15 dont 3 de double niveau

Ecole possédant une CLIS (classe pour l'inclusion scolaire)

Population :

La population concernée sera à la fois le personnel éducatif, plus précisément les enseignants ainsi que les élèves eux-mêmes. De manière générale, la population concernée se situe en zone d'éducation prioritaire, en d'autres termes une grande partie de la population d'élèves se trouve dans des situations sociales défavorisées. C'est dans ce cadre que l'influence du maître, plus précisément son implication

professionnelle, va être observée.

Critère de sélection :

Concernant la population des professeurs :

Il s'agira de professeurs des écoles titularisés, avec 10 ans d'ancienneté au minimum et faisant partie d'une association qui dirige des activités scolaires ou extrascolaires pour leur classe (ex : USEP). Le fait qu'il participe de son plein gré à des associations bénévoles et volontaires pour sa classe est un bon indicateur concernant l'implication professionnelle.

Concernant la population des élèves :

Il s'agira d'une classe de double niveau CM1-CM2

La tranche d'âge est de 9 à 12 ans

24 élèves

Composition de la classe 13 filles et 11 garçons

Groupe étudié : 3 garçons et 3 filles dont 2 défavorisés, 2 moyen et 2 favorisés scolairement. Selon Bressoux (1995), l'effet-maître agirait positivement sur les élèves les plus défavorisées scolairement car selon les études menées par A. MINGAT (1893), l'effet-classe qui est imbriqué à l'effet-maître agit plus fortement sur les élèves les plus faibles, par ailleurs Bressoux (2000) considère que selon les études récentes sur l'effet-classe, « *cette étude concluait à des effets-classes modestes sur les élèves faibles, négligeables sur les moyens, mais importants sur les élèves forts.* » (p.7).

Notre choix se porte sur une classe de double niveau de CM1-CM2 car c'est à ce stade que les élèves sont plus réceptifs ou du moins peuvent plus aisément exprimer leurs impressions sur le professeur ou sur la séance. D'après un de mes entretiens exploratoires informels, plusieurs des professeurs interrogés m'ont répondu que les CM1-CM2 sont un peu plus réactifs que les classes inférieures, d'où le choix de cette population.

Outils de recueil de données :

Nous nous orientons vers une triangulation méthodologique articulant observation participante et entretien semi-directif.

Dans un premier temps, il faudra faire de l'observation participante dans l'école où nos recherches seront effectuées. L'utilisation de cette méthode est pertinente car elle permet, entre autres, de participer à la construction du guide d'entretien à partir du corpus observé sur le terrain. Il ne s'agit pas ici de construire une grille idéale, mais bien une grille qui se rapproche de la réalité que l'on veut observer, du terrain. L'observation participante sera aussi nécessaire dans notre étude. Une ou plusieurs séances seront observées dans la classe en plein cours. Il est vrai qu'il ne faut pas perturber l'environnement de la classe, pour ne pas introduire de biais dans le recueil de données « *l'idée qu'en se faisant tout petit, au fond d'une classe, on évitera de modifier, par simple présence, la situation, est un mythe* » (G. Lapassade, 1998, p.57), mais il est nécessaire d'être au contact des élèves et du professeur pour comprendre l'interaction qui se produit.

Pour concevoir l'interaction dans notre objet d'étude, il faut prendre en compte l'ancienneté de l'enseignant, mais aussi le contexte dans lequel s'inscrit l'interaction. Selon Bressoux (2001), on ne peut pas saisir les pratiques enseignantes par voie de questionnaires car cela manque de précision. Bien qu'il nous recommande fortement l'observation participante pour rendre compte de ce qui se passe en classe, Bressoux nous met en garde sur le fait que les pratiques enseignantes sont de nature complexe et que cette méthode d'observation ne suffit pas à rendre compte de toutes les formes de pratiques.

Selon Lapassade (1998), il existe trois formes d'observation participante :

L'observation participante périphérique, qui nécessite un degré d'implication nécessaire de la part de l'observateur même s'il n'est pas considéré comme membre de la population observée, « *je suis resté à la périphérie de leur activité pour des raisons évidentes d'âge, de statut social, de système de valeurs, même s'il m'est arrivé d'organiser avec eux certaines activités.* » (Lapassade, 1993b).

L'observation participante active, qui consiste à prendre un rôle dans la population étudiée, mais qui a des inconvénients, notamment en terme de temps. Sachant que notre étude se porte sur une année universitaire, cette méthode d'observation n'est pas adéquate. Par ailleurs il serait difficile de prendre un rôle dans la classe sachant que l'observation sera ponctuelle.

L'observation participante complète par opportunité, c'est à dire être déjà un membre à part entière de la population étudiée, ou par conversion de manière littérale : en se convertissant personnellement aux idées, aux us et coutumes de la population.

Une observation participante périphérique sera utilisée ici, pour les raisons suivantes : c'est un gain de temps par rapport aux autres types d'observation, il y a un certain degré d'implication de la part de l'observateur et on peut même participer à certaines activités si nécessaire.

Par la suite, l'entretien semi-directif sera un bon moyen pour compléter l'observation participante. On peut aussi recueillir les informations non-verbales et para-verbales qui sont de très grands indicateurs de réponse, car avant tout la communication se fait à 70% dans le non-verbal « *le présupposé fondamental de ce type de rencontres est que sa dynamique interne, son déroulement libre peut faire surgir une vérité* » (G. Lapassade, 1998, p.58). Par ailleurs, n'étant ni directif, ni ouvert elle permet un degré de liberté qui permet à l'interviewé d'exprimer sa singularité ce qui est justement l'objectif recherché dans notre étude, « *L'intérêt majeur de la rencontre ethnographique est de nous restituer, non pas une réalité « objective », mais la manière subjective dont les gens vivent, perçoivent leur monde quotidien, définissent les situations.* » (G.Lapassade, p.60). Par conséquent, l'outil d'entretien semi-directif est doublement pertinent de par sa structure qui favorise l'interaction entre interviewer et interviewé, mais aussi par la richesse informative qu'elle procure.

Equipements nécessaires à l'étude :

La grille d'entretien, construite à partir de l'observation du terrain

Un magnétophone pour enregistrer les entretiens, afin d'éviter de prendre trop de notes et perdre le fil de la discussion.

Condition de passation :

Pour l'entretien du professeur titulaire :

Lieu de l'entretien : en dehors de l'établissement après les cours, pour ne pas casser la dynamique de classe d'une part et pour ne pas imposer notre présence d'autre part.

Durée de l'entretien : environ 45 minutes (voire plus selon les réponses de l'interviewé)

Date de l'entretien : 1 ou 2 jours après l'observation participante en classe

Pour l'observation participante en classe :

Lieu de l'observation participante : la classe

Durée de l'observation : durée d'une séance par matière (environ 45min)

Date de l'observation : en début de semaine et si possible le matin (les élèves sont plus attentifs en début de matinée et en début de semaine). Cependant, vu mes contraintes d'emploi du temps, l'observation se fera le jeudi et le vendredi matin.

Pour l'entretien avec les élèves :

Lieu de l'entretien : bureau du directeur, en l'absence du professeur et des autres élèves, mais avec la secrétaire qui se trouve à côté, parce que nous n'avons pas le droit d'être seul dans une pièce fermée avec un élève. Il s'agit là d'une stricte obligation déontologique.

Durée de l'entretien : 20 minutes au maximum (sinon il y a perte de concentration)

Nombre d'élèves en entretien : Individuellement

Date de l'observation : Pendant la pause méridienne. C'est le seul moment que m'a accordé le professeur ainsi que le directeur de l'établissement. Cela me permet aussi d'interviewer 2 élèves par jour car il y a un système de roulement du service de cantine. On peut donc aisément interroger un élève pendant le premier service et un autre lors du second service de cantine.

La négociation d'accès au terrain :

Selon P. WOODS (1976), il y a trois phases d'accès au terrain :

Premièrement, l'arrivée formelle qu'il appelle "la tenue du dimanche" où les personnes se comportent comme si elles étaient inspectées et où le chercheur garde son étiquette pour se faire respecter.

Ensuite, la deuxième phase consiste à relâcher la surveillance et la méfiance des personnes, notamment celles des professeurs. Ils s'habituent à la présence du chercheur mais ne lui donnent pas accès de manière garantie à des réunions importantes.

Enfin, la dernière phase est celle où le chercheur atteint le centre névralgique du système de l'école, où il atteint enfin les données « authentiques » sans blocage de la part des professeurs. Toutefois P. WOODS nous rappelle que ces phases ne sont pas linéaires mais multiniveaux. Car avec

certaines personnes il est très facile d'arriver à la phase 3 alors que pour d'autres il faut beaucoup plus de temps.

Pour l'étude, l'accès au terrain nous est facilité car pendant deux années j'ai eu l'occasion de travailler en tant qu'EAP (Emploi Avenir Professeur) dans cet établissement. Par ailleurs des liens personnels et professionnels ont été noués avec certains professeurs ainsi que le directeur de l'établissement. Pendant ces deux années passées à leurs côtés, j'ai eu l'occasion d'observer le fonctionnement du système éducatif, ainsi que certaines discussions dans la salle des maîtres et dans le bureau du directeur « *Il est très utile d'avoir des relations privilégiées avec au moins un membre de l'institution : c'est ce qui a facilité mon enquête au LP* » (G.Lapassade, 1998, p.51). En effet, de par ma participation active au sein de cet établissement et suite à ma demande d'accès au terrain, demande qui a été faite au directeur en personne l'année dernière, l'accès au terrain nous est garanti.

Chapitre 4 : Analyse

Analyse de contenu

Afin de comprendre et de déchiffrer les données recueillies, nous avons opté pour la méthode de l'analyse de contenu thématique qui, comme son nom l'indique, découpera les données en thèmes afin de pouvoir les interpréter au plus juste.

Cette méthode est pertinente car les données recueillies sont des entretiens et une observation participante du terrain. En effet L. Bardin souligne que « *A la limite, toute communication, c'est-à-dire tout transport de signification d'un émetteur à un récepteur, contrôlé ou non par celui-là devrait pouvoir être décrite et déchiffrée par les techniques d'analyses de contenu.* » (L. Bardin, 1977, p.36). A partir donc de l'analyse thématique, nous avons pu classifier des thèmes dans les entretiens à partir d'un codage générique. Cette méthode nous permettra donc comme le disait Berelson (1971) « *Une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter.* » (ibid, p.40).

Dans un premier temps nous nous sommes attaqués aux entretiens des élèves, avec comme thème central l'influence. Par-là, nous entendons que les thèmes qui ont été découpés ont une influence sur la mobilisation scolaire de l'élève.

Après découpage et relecture, 6 grands thèmes apparaissent :

Les motivations intrinsèques

Les motivations extrinsèques

L'effet-classe

Le rapport aux savoirs

Le rapport à autrui

L'implication professionnelle

Puis dans un second temps, nous nous sommes occupés de l'entretien du professeur. Il n'a pas été difficile à découper puisque nous avons suivi un codage conceptuel en reprenant les intitulés de la grille d'entretien. Au final nous obtenons les 4 thèmes suivants :

Perception du métier de professeur

La motivation de l'élève

L'effet-maître

Le rôle de l'école

Enfin, nous utilisons pour l'observation participante un codage conceptuel avec pour thème principal l'implication. Ce qui nous donne les 2 thèmes suivants :

L'implication du chercheur vis-à-vis de son terrain

L'implication du professeur à travers ses interactions.

A partir de ce découpage, nous procéderons à une interprétation qui se fera dans l'ordre suivant : en premier lieu nous interpréterons les thèmes mis à jour dans les entretiens d'élèves, puis nous interpréterons l'entretien du professeur et enfin l'interprétation de l'observation du terrain.

La triangulation méthodologique se fera dans l'étude 3, c'est-à-dire lors de l'interprétation des observations du terrain. Nous nous appuierons sur l'interprétation de l'étude 1 et 2 pour interpréter l'étude 3 ce qui aura pour conséquence de trianguler les données pour vérifier si elles infirment ou confirment notre hypothèse.

Etude 1 : Entretien des élèves.

Motivations intrinsèques

Le premier thème que nous interprétons est celui des motivations intrinsèques. Par motivations intrinsèques nous entendons que l'enfant n'a pas un réel besoin de motivation de la part d'un agent extérieur tel que le professeur, les parents etc. Dans ce thème se trouvent 2 sous thèmes. Le premier est la motivation intrinsèque pragmatique, qui regroupe les motivations à des fins purement utilitaires, par exemple dans l'entretien de L.

« Z : *Qu'est-ce qui te poussait à participer en classe ?*

L : Pour avoir des bonnes notes. » (Entretien de L.) 29-30

Quand elle dit cela, elle est dans une optique de rapport cause-conséquence. J'apprends pour avoir des bonnes notes pour, par la suite de trouver un travail. C'est ce qu'elle nous confie par la suite lors de l'entretien,

« Z : *Penses-tu que c'est utile ce que la maîtresse t'apprend ?*

L : Oui.

Z : *Par exemple ?*

L : Comme ça on pourra correctement apprendre et avoir un travail. » (Entretien de L.) 95-98

Elle n'est pas la seule à être dans ce rapport pragmatique aux savoirs où il faut apprendre pour avoir des bonnes notes : la moitié des élèves qui a passé l'entretien se retrouve dans une logique où travailler à l'école permettra de monter de niveau et accéder à un travail,

« Z : *D'accord. Et comment est-ce que tu vois maintenant la maîtresse dans la classe ?*

K : Ben... Elle nous donne plus de choses à apprendre comme ça on monte de classe facilement. » (Entretien de K.) 86-87

« Z : *Il n'y a pas de soucis tu peux dire ce que tu veux.*

K : Pour monter de classe (silence)... Pour être intelligente... » (Entretien de K.) 11-12

« Z : *Justement, pourquoi t'as envie de venir à l'école ?*

I : Pour apprendre, à connaître des choses... » (Entretien de I.) 83-84

« Z : *Penses-tu que c'est utile ce que la maîtresse t'apprend ?*

I : Euh oui c'est utile par rapport... Par exemple pour les langues on y va dans un pays étranger comme l'anglais ben elle nous dit, what's your name ? What time is it ? I'm fine. » (Entretien de I.) 155-157

En revanche dans le second sous thème des motivations intrinsèques on retrouve des rapports personnels

aux savoirs : les enfants qui ont ce type de motivation aiment le travail pour lui-même. C'est notamment le cas de T. qui aime le savoir :

« Z : Par exemple qu'est-ce qui est utile pour toi ?

T : Ben...que quand je comprends pas il faut que je cherche dans le dictionnaire pour qu'ensuite je le retiens quand on sera grand on sera ce que ça veut dire...euh... que dans le français ben on pourra bien parler dans les dictées. C'est tout. » (Entretien de T.) 133-136

T. a une motivation intrinsèque bien différente des autres car il aime apprendre pour réinvestir dans le savoir scolaire. Les autres qui ont cette motivation intrinsèque personnelle apprennent uniquement parce qu'ils aiment apprendre, sans forcément réinvestir dans un métier ou un autre savoir. Ils participent parce qu'ils connaissent leurs leçons,

« Z : Tu avais envie de travailler mais pourquoi ?

K : Pour apprendre... » (Entretien de K.) 9 -10

« Z : Justement, pourquoi t'as envie de venir à l'école ?

I : Pour apprendre, à connaître des choses... » (Entretien de I.) 83-84

« Z : Est-ce qu'il te motivait pour faire ton travail à la maison ou à l'école ?

N : Ben il ne me motivait pas parce que je travaille déjà tout le temps...

Z : Donc il n'avait pas besoin de te motiver en fait...

N : Non. » (Entretien de N.) 35-38

« Z : Comment ça se fait qu'elle te donne envie de venir à l'école ?

L : Parce qu'on s'amuse bien et parce qu'on travaille et j'aime bien travailler. » (Entretien de L.) 58-59

« Z : Pourquoi t'avais envie de répondre à ses questions ?

T : Parce que je les savais et que j'avais envie. » (Entretien de T.) 39-40

« Z : Qu'est-ce qui te donnait envie de participer en fait ?

A : Ben...parce que je connais les trucs. » (Entretien de A.) 39-40

Etant donné que dans chaque entretien il y a une motivation intrinsèque personnelle, on peut dire que ce paramètre n'est pas négligeable dans l'étude de l'influence professionnelle de l'enseignant sur la mobilisation scolaire de l'élève. On pourrait se demander si au sens de motivation comme l'entend A. Mucchielli (2015) « *Etre motivé, c'est d'abord pouvoir trouver un sens à son action* » (p.7), si les élèves ont trouvé un sens à leur action d'apprentissage. On pourrait dire oui, dans la mesure où pour la plupart ils voient dans l'apprentissage un processus d'ascension sociale, pour avoir un métier ou un avenir. Par ailleurs, si l'on prend les conceptions innéistes de la motivation pour expliquer le cas de T., on pourrait dire qu'il a été programmé pour apprendre dès son plus jeune âge à aimer le savoir. Et si nous écartons les conceptions innéistes, nous parlerons de projet influencé par son environnement.

Motivations extrinsèques

Le second thème fait référence à l'influence extérieure que subit la motivation de l'élève. Cela suppose une influence d'un tiers : les parents ou des membres de la famille. Ici nous ne prenons pas compte l'intervention du professeur ni de la classe, puisqu'ils sont catégorisés dans d'autres thèmes plus spécifiques.

Sur les 6 élèves interviewés, 2 élèves en particulier affirment que leur motivation ne provient pas de la maîtresse

« Z : Et comment penses-tu que la maîtresse te voit ?

N : Je pense qu'elle me voit un petit peu fort que ça se voit que je travaille à... la maison, ma maman aide, ma sœur aussi, mon frère aussi. » (Entretien de N.) 77-79

« Z : Qu'est-ce qui faisait qu'il y avait cette ambiance de travail ?

T : Ben... parce que c'est mes parents ils veulent que je travaille. » (Entretien de T.) 11-12

« Z : D'accord. Et est-ce que tu penses que la maîtresse a quelque chose à voir là-dedans, du fait que tu as un bon niveau scolaire ?

T : Euh, Non. C'est plutôt papa et maman qui m'aident. » (Entretien de T.) 142-144

On peut donc constater ici que l'influence de l'implication professionnelle n'est pas ou très peu présente, qu'il y a surtout une influence sociale forte provenant de la famille. Par ailleurs, M. Tupin a montré dans ses travaux que les murs de la classe sont poreux et qu'il y a bien évidemment contact entre le monde de l'école et la société. De même que l'enfant est aussi un sujet qui vit entre les deux mondes : le monde de l'école et le monde familial.

L'effet-classe

Bien que notre objet d'étude soit l'implication professionnelle de l'enseignant au travers de l'effet-maître, il ne faut pas non plus négliger l'environnement dans lequel se déroule l'interaction entre élèves et entre élèves et professeur. C'est ce qui ressort de l'entretien de certains élèves alors que la grille d'entretien est axée sur la relation professeur élèves. Dans ce thème, deux versants apparaissent. L'un des versants est le côté positif, si l'on peut dire, de la classe : une classe où l'enfant puisse s'épanouir, une atmosphère où il se sente en sécurité,

« Z : Et comment est-ce qu'il s'y prenait pour te donner l'envie d'apprendre ?

L : Ben comme on travaillait bien tous ensemble ça donnait envie d'apprendre qu'une classe où on ne s'entendait pas bien. » (Entretien de L.) 24-26

Ici, L. fait bien une différence entre sa classe d'avant et la classe dans laquelle elle est actuellement. Pour elle, l'influence de la classe a un impact direct sur sa mobilisation scolaire. L'ambiance de travail dans une classe est due en premier lieu au bon fonctionnement de la classe ainsi qu'à une bonne entente entre les élèves. Par ailleurs elle n'est pas la seule à porter attention à la classe, N. et surtout I., perçoivent ou plutôt ont conscience de leur environnement,

« N : Ben... Ouais un peu du genre on s'amuse bien, on rigolait et tout et tout... »

Z : Et c'est dû à quoi le fait que tu rigolais bien, le maître il était comment ?

N : Ben... je ne sais pas moi, c'étaient des copains à moi on rigolait, il y a le maître qui rigolait et toute la classe rigolait ». (Entretien de N.) 8-12

De même, I. a conscience qu'une bonne ambiance de travail n'est pas seulement due à une bonne relation entre élèves mais aussi à une bonne gestion de la classe par le professeur. Pour lui c'est un moteur essentiel à sa mobilisation scolaire,

« Z : Et c'était dû à quoi ? Qu'est-ce qui faisait qu'il y avait une ambiance comme ça ? »

I : Tout le monde était motivé et tout ça là... » (Entretien de I.) 9-10

« Z : Et justement qu'est-ce qui te poussait à participer en classe ? »

I : Ben en voyant les autres... En voyant les autres... Je me disais « kom sa la » ben que l'on doit travailler, ben c'est tout. » (Entretien de I.) 34-36

« Z : D'accord... Et maintenant dans ta nouvelle classe, y a-t-il du changement par rapport à l'année dernière ? »

I : Euh oui, le fait que c'est maintenant CM1-CM2, là maintenant il y a plus d'ambiance, plus de motivation, plus de possibilités à travailler. » (Entretien de I.) 61-64

C'est par cette observation de son environnement, qu'il s'est rendu compte de cette dynamique que génère la classe lorsqu'il s'agit de travailler. Etant donné que c'est un élève qui n'a quand même pas mal de difficultés dans certaines matières, le fait que la classe soit assez hétérogène dans les niveaux par matière, incite les élèves à participer un peu plus. Pour la simple raison qu'un élève, en difficulté dans une matière mais qui s'en sort mieux dans une autre, se sent valorisé par cette dynamique de classe.

Le second versant de l'effet-classe est l'influence négative, quand la classe devient source de stress pour l'enfant : s'il ne se sent pas en sécurité et s'il n'y a pas cette stabilité sereine pour pouvoir développer son plein potentiel.

Il est intéressant de noter cependant que cette instabilité n'a affecté qu'une seule élève parmi les 6 interviewés. Elle ressent et observe une perturbation qui n'existait pas dans sa classe d'avant. L'année dernière elle était avec la même maîtresse, mais cette année c'est une classe de double niveau CM1 - CM2

: il y a donc de nouveaux élèves. Il semblerait qu'elle ait du mal avec les nouveaux arrivants,

« Z : D'accord et dans ta nouvelle classe, ta classe actuelle est-ce qu'il y a un changement par rapport à l'année dernière ?

K : Oui !

Z : Lesquels ?

K : Ben avant il n'y avait pas beaucoup de bruit que ça, maintenant il y a des tonnes de bruit et il y a toujours des disputes dans la classe et des fois il y a des gens qui sont méchants avec nous.

Z : Des gens ? Quels gens ?

K : Alors comme (2), (13), (15), (4), euh après (23) et après les autres ils étaient gentils avec nous. » (Entretien de K.) 74-81

Il faut ajouter, comme le note Bressoux (2001), que les élèves en difficulté scolaire sont plus souvent centrés sur l'affect et les émotions que les autres élèves. K. est une élève avec beaucoup de difficultés scolaires, si l'on prend en compte son dossier scolaire et ses bulletins, cependant elle reste quand même assez volontaire pour participer en classe. Elle s'intéresse beaucoup à son environnement,

« K : Oui ! J'adore cette école, j'adore tous les professeurs, mais ce que je ne comprends pas c'est pourquoi dans les classes il y a toujours des disputes ?

Z : Et selon toi c'est dû à quoi ?

K : Comme (2) et (13), on fait des exercices tout le temps... Par exemple (2) regarde (13), (2) dit à (13) comme ça ben « tourne ta tête » après là ça commence à faire des disputes et ça nous dérange à apprendre de plus en plus, c'est à dire qu'on ne comprend pas ce que la maîtresse dit. Mais sinon c'est bien l'école, elle est cool, elle est chouette. » (Entretien de K.) 165-173

Cela relève aussi de la relation qu'entretiennent les élèves avec le professeur. Il est intéressant de voir qu'à la même question les élèves répondent de manières très différentes. Hormis K. qui est basé sur le côté émotionnel, deux autres entretiens soulèvent la redondance de 2 éléments de la classe considérés* comme plus ou moins néfastes à la cohésion du groupe et de la dynamique de travail,

« Z : Comment tu vois la relation de maîtresse et les élèves ? Qu'est-ce que tu pourrais dire sur cette relation ? Comment elle se comporte avec les élèves ?

N : Alors déjà avec (02) tu vois, il fait beaucoup de bêtises du coup la maîtresse est obligée de lui crier dessus (13) aussi, mais sinon tous les autres élèves ça va. Franchement elle ne crie pas beaucoup, juste quand il y a des bagarres entre euh.. (02) et les autres et tout et tout... » (Entretien de N.) 104-108

« Z : Et maintenant dans ta nouvelle classe, vois-tu une différence par rapport à l'année dernière ? Vois-tu un changement ?

L : Ben, la classe est quand même... il y a toujours (2) et (13) qui se disputent... » (Entretien de L.) 45-47

Même s'ils ne sont pas vraiment affectés par la dynamique de la classe, étant donné qu'ils ont suffisamment de motivation intrinsèque, il n'empêche qu'ils restent attentifs à leur environnement et que malgré tout il y a quand même une légère influence de la classe sur leur mobilisation scolaire.

Rapport aux savoirs

Ce thème du rapport aux savoirs est défini comme le rapport que l'élève entretient avec le savoir : par rapport à lui, par rapport à autrui et par rapport au monde. Cependant, pour des raisons de lisibilité, le rapport à autrui sera un thème à part entière et non un sous-thème du rapport au savoir.

Le premier sous-thème est donc le rapport à soi à travers les savoirs. La question du rapport à soi est difficile à poser pour des enfants de 10 à 11 ans. Ils n'ont donc pas mis explicitement en avant le ressenti qu'ils avaient par rapport aux savoirs. Dans un premier temps, la majorité des interviewés ont une idée de leur niveau scolaire,

« Z : Et que penses-tu de ton niveau scolaire ?

I : Bien.

Z : Bien, bien, bien dans la moyenne ou bien au-dessus de la moyenne ?

I : bof, ben bien dans la moyenne. » (Entretien de I.)158-161

« Z : Et qu'est-ce que tu penses de ton niveau à l'école ?

N : Bien.

Z : Bien... Bien, bien, bien ou bien dans la moyenne ?

N : Bien, bien, bien. » (Entretien de N.) 130-133

« Z : De manière générale...comment tu te vois. Moyen, faible, fort etc.

A : Ben normal !

Z : Normal ?

A : Normale euh... moyen. » (Entretien de A.) 144-147

De manière générale, les interviewés m'ont répondu assez unanimement qu'ils étaient soit bon soit dans la moyenne. En revanche avec A. le terme « normal » est souvent utilisé, comme si pour lui il y avait une norme adossée à l'école, une norme qu'il fallait respecter. Pour lui la norme c'est donc d'avoir la moyenne, comme un juste milieu, ou plutôt d'être comme tout le monde, puisque la représentation du niveau scolaire est avant tout une représentation de son estime de soi et de sa place dans la classe. En revanche, tout se complique pour les enfants interviewés lorsqu'il s'agit de savoir ce que le professeur pense d'eux. En d'autres termes, quelles représentations ont-ils du professeur ? On pourrait considérer cela comme un rapport à autrui, mais c'est avant tout un rapport à soi, enfin plutôt une estime de soi par l'intermédiaire du professeur. En fonction du degré d'estime de soi les réponses varient,

« Z : D'après toi comment la maîtresse te voit dans la classe ? Qu'est-ce qu'elle pense de toi ?

L : (Silence)...

Z : Tu ne sais pas ce que la maîtresse pense de toi ?

L : Non de la tête » (Entretien de L.) 52-55

« Z : Et comment penses-tu que la maîtresse te voyait ? La maîtresse pensait quoi de toi ?

K : (Silence)

Z : Pour toi la maîtresse te voyait comment ?

K : Euh... (Silence)... Je ne sais pas...

Z : Tu ne sais pas comment elle te voyait ?

K : Non... » (Entretien de K.) 59-64

« Z : Et comment penses-tu que la maîtresse te voit ? Elle te voit comment la maîtresse selon toi ?

A : J'sais pas moi... Je ne sais pas. » (Entretien de A.) 93-95

Comme on peut le constater, la représentation de l'estime de soi par le professeur est difficile pour ces 3 élèves. Indépendamment de leur niveau scolaire, ils ont une estime de soi assez basse. En effet sur le terrain d'observation qu'est la classe il s'avère qu'ils étaient tous les 3 assez timides, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas volontaires pour autant. Peut-être aussi n'ont-ils pas encore pris conscience de leur estime de soi, puisque dans les extraits d'entretiens suivants les élèves ont bien conscience de leur estime, qu'elle soit basse ou haute,

« Z : D'accord... Et comment penses-tu que la maîtresse te voyait, comment, selon toi ?

I : Ben... Un tout petit peu fainéant...

Z : D'accord... Et c'est l'impression que tu avais d'elle, tu pensais qu'elle pensait que tu étais un peu fainéant ?

I : Non mais quand euh...

Z : En gros tu avais l'impression que...

I : J'étais entre les deux... » (Entretien de I.)50-56

« Z : D'accord, comment penses-tu que la maîtresse te voit maintenant ?

I : Euh... Très cultivé. » (Entretien de I.) 101-102

A ce stade de l'interprétation on pourrait dire que non seulement I. a déjà une représentation de son estime de soi, mais qu'en plus elle a évolué. Il semblerait que l'influence du professeur ait eu un impact sur lui, sachant qu'il a le même professeur que l'année dernière. Pour marquer une rupture avec les extraits qui dénotaient soit un manque d'estime de soi ou une faible estime de soi, voyons les extraits suivants :

« Z : Et comment est-ce que la maîtresse te voit ? Tu penses qu'elle te voit comment ?

N : Ben je n'en sais rien parce que ils n'ont pas encore donné... moi je pense qu'elle trouve mon travail assez bien. » (Entretien de N.) 60-62

« Z : Comment...enfin la maîtresse elle pensait quoi de toi ?

T : Ben que je travaillais bien... » (Entretien de T.)55-56

On peut dire que T. et N. ont une forte estime de soi, sachant que ce sont aussi de bons élèves, avec très peu de difficulté dans les apprentissages, sans oublier qu'ils sont tous les deux aidés par leurs parents et leur entourage. Cela veut dire qu'ils ont déjà une bonne culture scolaire, qui pourrait les rendre plus sereins dans l'environnement de la classe.

Dans un second temps du rapport aux savoirs, l'élève se confronte donc au monde. Par "monde" nous entendons le monde de l'école, dans lequel il passe la moitié de ses journées. Dans des entretiens qui pourtant n'avaient pas pour but d'aborder le rapport au monde scolaire, les élèves le font en parlant des disciplines scolaires, notamment celles qu'ils aiment, ou des difficultés rencontrées dans leur environnement.

« Z : Quels souvenirs gardes-tu de ton ancienne classe ?

I : Ben... Qu'on faisait plein d'activités, nous on organisait des activités avec l'USEP et qu'on faisait des drôles de sorties, c'est tout. » (Entretien de I.)1-3

« Z : Est-ce que tu peux me dire quels souvenirs tu gardes de ton ancienne classe ?

T : Euh... le sport...

Z : Le sport ? tu aimes le sport ?

T : Oui... » (Entretien de T.) 1-4

« Z : Alors dis-moi quels souvenirs tu gardes de ton ancienne classe ?

L : Euh... que j'avais un maître...que j'avais des bonnes notes...que j'étais venue au milieu de l'année...euh (silence)...qu'on faisait du tennis à l'école... (silence)... » (Entretien de L.)1-3

« Z : Et quelles matières aime-t-elle enseigner selon toi ?

N : AH, je ne sais pas, mais moi perso ma matière préférée c'est la géométrie...

Z : D'accord...

N : Et le sport ». (Entretien de N.) 83-86

On peut constater ici que les souvenirs sont souvent liés aux émotions vis-à-vis des disciplines dans lesquelles ils excellent. De même que le changement d'environnement (par le changement de niveau et de classe) sont perceptibles dans leur propre gradation de la difficulté.

« Z : Quoi d'autres ? Il n'y a pas de changement par rapport à l'année dernière ?

L : Hum... qu'on fait des choses un peu plus difficiles. » (Entretien de L.) 48-49

« Z : Donc pour toi rien a changé c'est la même chose ?

N : Oui, sauf que c'est un tout petit peu plus dur les trucs, on apprend des nouveaux trucs du coup ben, on galère un petit peu. » (Entretien de N.) 55-57

A ce stade de l'interprétation on pourrait dire que les élèves sont dans un rapport aux savoirs constant, sans pour autant qu'ils aient conscience de ce que cela implique. Il faudrait maintenant

comprendre si ce rapport aux savoirs, qu'il soit négatif ou positif, est lié en partie au rapport à autrui et plus précisément au maître.

Rapport à autrui

Le rapport à autrui auquel on fait référence, est le rapport, le ressenti, la vision que l'élève a de son enseignant et de ses camarades. Plus précisément, l'interprétation qu'il fait de ses relations et interactions dans l'environnement de l'école.

Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur les dires des élèves et sur le rapport émotionnel qu'ils ont avec la maîtresse.

Pour cela, en début d'entretien nous avons interrogé de façon détournée le rapport affectif entre l'élève et le professeur par la question suivante,

« Z : Comment est la maîtresse avec toi ?

L : Gentille. » (Entretien de L.) 50-51

« Z : Et comment était la maîtresse avec toi l'année dernière ?

K : Elle était gentille... Elle était jolie... C'est tout. » (Entretien de K.) 13-14

« Z : Comment est la maîtresse avec toi ?

T : Euh gentille.

Z : Et toi tu vois la maîtresse comment ?

T : Gentille. » (Entretien de T.) 73-76

« Z : Et comment est la maîtresse avec toi ?

N : Gentille, ça va c'est... une gentille maîtresse. » (Entretien de N.) 58-59

« Z : Et du coup, cette année, comment est la maîtresse avec toi ?

I : Euh maintenant elle me félicite, après elle me disait komsa la que... Comment... Tu travailles bien... Euh... Tu t'es amélioré par rapport à l'année dernière. » (Entretien de I.) 67-69

**« Z : Tu apprends des nouvelles choses mais est-ce que...enfin... Comment est la maîtresse avec toi ?
Puisque moi je ne vois pas je n'étais pas là depuis le début de l'année**

A : Euh...bien...

Z : Bien c'est à dire tu peux développer un peu plus ?

A : Gentille...elle enseigne bien... » (Entretien de A.)73-77

Ce qui est évident, c'est la récurrence du mot « gentil ». Il s'agit d'un terme générique mais il désigne quand même la bienveillance et l'empathie. Ce qui vient appuyer cette interprétation c'est l'extrait d'I où il dit que la maîtresse l'encourage par ce rapport de bienveillance. Ce qui est intéressant, c'est toujours ce côté normatif de A. pour qui un bon enseignant est un enseignant gentil. La norme, pour

lui, c'est qu'un enseignant doit avoir cette qualité d'empathie et de bienveillance. Bien évidemment, le côté esthétique du professeur joue un rôle sur cette relation de bienveillance : lorsque K. dit qu'elle est jolie, elle doit faire référence au côté maternel de l'enseignante.

Hormis le relationnel et l'affectif, les élèves perçoivent la façon dont le professeur enseigne. Pour la majorité des interviewés il n'y a aucun défaut dans cet enseignement. Ils ont du mal à distinguer les matières où l'enseignant a du mal et d'autres où le professeur est plus à l'aise.

« Z : Comment tu trouves sa manière d'enseigner ?

L : Bien...

Z : Mieux que l'année dernière ?

L : Pareil.

Z : Quelles matières où elle se sent bien ?

L : Ben on fait un peu de toutes les matières.

Z : Et tu n'as pas l'impression qu'elle explique mieux dans une matière que dans une autre ?

L : J'sais pas. » (Entretien de L.)73-80

« Z : Alors quelles matières elle aime enseigner la maîtresse selon toi ?

A : Ben...(silence)...ben presque toutes les matières.

Z : IL y en a qu'elle aime plus que d'autres par exemple ?

A : (silence)...ben français et les maths on en fait tout le temps.

Z : D'accord ! Et d'après toi elle a du mal avec quelles matières ?

A : Non elle n'a pas du mal. » (Entretien de A.) 98-103

Bien entendu, il est difficile pour un élève de distinguer ce que le professeur maîtrise ou pas, étant donné qu'il n'a pas suffisamment de recul. S'il pense que le professeur est à l'aise c'est lorsqu'il y a récurrence de la matière dans une journée ou encore que lui-même se sent à l'aise dans la matière,

« Z : Que pourrais-tu dire sur sa manière d'enseigner ?

T : Elle enseigne bien.

Z : Bien ? Comme ta maîtresse en CE2 ?

T : Oui.

Z : Mieux ou bien ?

T : Non pareil !

Z : D'après toi elle aime enseigner quelles matières ?

T : Elle aime surtout enseigner je pense le français.

Z : Avec quelles matières elle n'est pas trop à l'aise ?

T : Ben...euh... l'art !

Z : Elle ne se sent pas à l'aise avec l'art ? Mais même ça elle arrive à faire cours ?

T : Oui. (Entretien de T.) 90-101

Enfin, on peut voir déjà que ce rapport de bienveillance est un élément indispensable dans la construction de la mobilisation scolaire de l'élève. Par ailleurs le rapport à autrui ne se limite pas uniquement à l'interaction entre élève et professeur, mais aussi entre élèves eux-mêmes. On pourrait le confondre avec l'effet-classe cité plus haut, sauf que là, il ne s'agit pas de l'influence qu'a la classe sur l'élève mais bien

la perception que l'élève a de la classe vis-à-vis du professeur,

« Z : Et le fait que les élèves participent en classe, c'est dû à quoi ?

A : C'est dû parce qu'ils ont appris.

Z : Est-ce que tu penses que c'est grâce à la maîtresse ?

A : (silence)...ben...(silence)...c'est maîtresse qui donne l'exercice non ?

Z : Comment ?

A : C'est la maîtresse qui donne les exercices. » (Entretien de A.) 113-118

Z : Est-ce que les élèves participent beaucoup en classe ?

« L : Il y en a qui ne participe pas et il y en a d'autres oui.

Z : Et tu penses que c'est dû à la maîtresse ça ?

L : Peut-être qu'ils n'apprennent pas bien donc ils ne préfèrent pas participer. » (Entretien de L.) 81-84

« Z : Et est-ce que les élèves participent beaucoup en classe ?

I : Oui... Certains...

Z : Et c'est dû à quoi selon toi ?

I : Ben, les élèves eux croient que par exemple que c'est une activité, mais plus dans les cas collèves et tout ça là... » (Entretien de I.)126-130

Cette perception qu'ont les interviewés des autres élèves est donc bien en rapport avec le savoir et le professeur. Par contre A. fait le lien de façon assez explicite entre la maîtresse et le savoir : c'est parce que la maîtresse donne l'exercice que les élèves participent. On peut dire que les rapports à autrui, que ce soit au maître ou à l'élève, jouent également un rôle dans la mobilisation scolaire puisqu'à cet âge l'affect est encore bien présent. Comme le dit E. Morin, « *Il n'y a donc pas d'étage supérieur de la raison dominant l'émotion, mais une boucle intellect affect.* » (2000, p.19).

Ce qui nous amène donc à la dernière interprétation par le thème de l'implication professionnelle.

Implication professionnelle

Afin de revenir au plus proche de notre hypothèse de départ, c'est-à-dire la perception de l'implication professionnelle du professeur par les élèves, l'entretien s'est axé principalement sur les questions de l'envie d'apprendre et sur l'envie de venir à l'école. Le but est de trouver un lien de causalité :

« Z : Est-ce qu'elle te donne envie de venir à l'école la maîtresse ?

L : Oui.

Z : Comment ça se fait qu'elle te donne envie de venir à l'école ?

L : Parce qu'on s'amuse bien et parce qu'on travaille et j'aime bien travailler.

Z : Ah d'accord ! et elle te donne l'envie d'apprendre ?

L : Oui. » (Entretien de L.) 56-61

« Z : Est-ce que la maîtresse te donne envie de venir à l'école ?

A : Oui !

Z : Justement pourquoi elle te donne envie d'aller à l'école ?

A : Ben...parce que...euh...(silence)...ben elle est gentille et donne de bon travail pour faire...et c'est tout.

Z : D'accord. Est-ce qu'elle te donne l'envie d'apprendre ?

A : Oui ! » (Entretien de A.)78-84

« **Z : Et est-ce qu'elle te donne envie d'aller à l'école ta nouvelle maîtresse ?**

N : Oui, puisque je sais que tous les jours il y aura un truc bien dans la journée.

Z : Et du coup est-ce qu'elle te donne l'envie d'apprendre ?

N : Oui. » (Entretien de N.) 63-66

« **Z : Est-ce que la maîtresse te donne envie de venir à l'école ?**

T : Euh...oui.

Z : Pourquoi te donne-t-elle envie parce qu'elle est gentille ?

T : Euh... parce qu'elle est bien, elle est gentille et c'est tout.

Z : D'accord. Te donne-t-elle l'envie d'apprendre ?

T : Oui ! » (Entretien de T.)77-82

On peut constater de manière assez évidente que la maîtresse joue un rôle sur leur envie de venir à l'école et d'apprendre, même si les réponses sont brèves. Celle de N. est très révélatrice sur l'implication professionnelle de l'enseignant, dans le mesure où l'enseignant ne rentre pas dans une routine mais a tendance à innover, il y a donc "un truc bien dans la journée", on peut donc dire que l'innovation est une marque d'implication dans le métier. Ensuite, lorsque L. et T. rajoute qu'elle est gentille cela nous renvoie à nouveau à la bienveillance et l'empathie que nous avons citées plus haut. Dans ce cas on pourrait donc dire qu'une autre partie de l'implication professionnelle se trouve dans la posture de l'enseignant dans sa classe ainsi que la qualité des interactions entre les deux parties.

Cependant rappelons-le que notre hypothèse n'est toujours pas valide puisqu'on n'a pas la confirmation que les élèves sont conscients de l'implication du professeur et que cela les mobilise dans leur scolarité. C'est pour cela que dans le second temps de l'entretien, nous avons mis l'accent sur l'implication du professeur. Les questions par ricochet ne font pas directement référence à cette implication,

Z : Qu'est-ce qui fait qu'elle te donne l'envie d'apprendre comme ça ?

L : Parce que on fait souvent... on apprend et elle prend beaucoup de temps pour nous expliquer si on ne comprend pas... (Silence)... (Entretien de L.)62-64

Z : Comment elle s'y prend ?

K : Elle s'y prend bien, par exemple les maths en division j'arrive un petit peu, elle n'a pas encore fait d'évaluation dessus mais j'apprends un peu. Par exemple en APC ben j'apprends au fur et à mesure, j'arrive comme avant. (Entretien de K.) 95-98

Dans un premier temps les élèves remarquent l'implication professionnelle par le temps que l'enseignant leur donne. C'est une classe assez hétérogène donc tous n'avancent pas au même rythme, ce qui implique

que l'enseignant arrive à gérer ces différentes temporalités dans la classe d'une part, et qu'il arrive donc à discerner plus ou moins les besoins spécifiques de chaque enfant d'autre part. Dans un second temps, pour être sûr que les élèves se rendent compte de l'implication du professeur dans son métier, nous avons posé la question suivante : « est-ce que maîtresse aime son métier ? » et tous sans exception ont répondu que oui elle aime ce qu'elle fait. Ce qui suggère qu'elle est à la fois impliquée personnellement et professionnellement dans son métier et que les élèves perçoivent cette implication. Cependant les justifications varient,

« Z : Est qu'est-ce qui te fait dire ça ?

A : Elle est bien motivée.

Z : Est comment tu remarques qu'elle est motivée ?

A : Ben...elle ne laisse pas tomber les enfants. Par exemple si tu as besoin d'aide elle vient, voilà. » (Entretien de A.) 126-129

« Z : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

I : Qu'elle sait tout... Par exemple quand elle nous fait lire nos fiches de lecture, après elle nous dit ça c'est important...

Z : Comment tu remarques qu'elle aime son métier ?

I : Ben qu'elle partage avec nous.

Z : Partager quoi ?

I : Sa connaissance... » (Entretien de I.) 143-149

« Z : Et qu'est-ce qui te fait dire ça ?

K : Ben par exemple on ne sait pas des choses et elle nous apprend vraiment sur les choses où on a beaucoup de mal.

Z : Et toi comment tu remarques qu'elle aime son métier ?

K : Ben... par la manière qu'elle nous explique et par l'intelligence, elle nous aide un peu, elle nous donne surtout beaucoup de devoirs. » (Entretien de K.) 144-149

« Z : Qu'est-ce qui t'a fait dire que maîtresse aime son métier ?

T : Euh...(silence)...(silence). Parce qu'elle travaille beaucoup.

Z : Beaucoup plus que les autres professeurs ?

T : Oui. »(Entretien de T.)122-125

« Z : Et il n'y a pas autre chose que tu vois qui fait qu'elle aime son métier ?

N : Ben qu'elle participe aussi avec nous.

Z : Participe c'est-à-dire ?

N : Par exemple le sport quand on fait du sport et ben des fois elle fait avec nous, une fois quand on a fait un match de foot ben elle est partie dans le camp adverse mais on a quand même joué et du coup elle participe un peu avec nous. » (Entretien de N.) 117-122

« Z : Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle aime son métier ?

L : Parce qu'il y a une bonne ambiance dans la classe. » (Entretien de L.) 89-90

De ces réponses aussi surprenantes les unes que les autres trois notions clefs surgissent. D'abord il faut savoir que la réponse que nous espérions était la réponse de T. c'est-à-dire que l'implication serait visible de tous par un surplus de travail fourni par le professeur. Mais ce n'est pas le cas, puisque la première notion c'est l'altruisme. Un professeur impliqué, pour eux, bien évidemment, c'est un

professeur altruiste qui aime aider les autres. Hormis le fait qu'il soit payé pour le faire – enseigner et donc transmettre en savoir – l'enseignant doit le faire volontairement et sans retour de reconnaissance. Deuxièmement, la notion de confiance. Cela paraît peut-être absurde et presque un allant de soi que l'élève doit avoir confiance en celui qui lui enseigne, mais le fait que A. dise qu'« elle ne nous abandonne pas » signifie que ce professeur ne désespère pas et prend donc le temps nécessaire de mettre en confiance l'élève. Il n'abandonne pas dès la première difficulté rencontrée. La dernière notion abordée, qui est de loin la plus importante et la plus inattendue des réponses, c'est le partage. Un professeur impliqué, pour les interviewés, c'est un enseignant qui partage ses connaissances plutôt qu'il ne les transmet. Le professeur ne construit pas un savoir pour les élèves, ils co-construisent un savoir ensemble. Dans cette optique, il n'y a plus de barrière qui sépare l'élève et le professeur avec le savoir au milieu, mais bel et bien un partenariat où l'élève a sa place légitime. C'est dans le verbe « partager » et « participer » que se trouve la sémantique de la co-construction du savoir. On pourrait alors parler d'implication professionnelle co-constructiviste. Pour C. Marsollier (2009), c'est effectivement la véritable relation pédagogique entre enseignant et élève, car « *la passion d'un enseignant s'incarne dans le bonheur avec lequel il offre en partage son expérience et son rapport à ses propres découvertes.* » (2009, p.20). Cependant il faut aussi regarder de près la réponse de L. qui attribue presque normativement le bon fonctionnement de la classe à l'implication de la maîtresse. Pour expliciter ce passage, on peut dire qu'un professeur qui est impliqué de façon personnelle et professionnelle génère « naturellement » une ambiance propice à l'épanouissement personnel des élèves.

Par la suite, la question posée à tous les élèves interviewés était de savoir s'ils remarquaient cette implication et si cela les motivait. Ils ont répondu unanimement que cela les poussait à se mobiliser scolairement. On peut donc dire qu'il y a bien une relation d'influence entre l'implication professionnelle de l'enseignant et la mobilisation scolaire des élèves.

Synthèse de l'étude 1 :

Après avoir décortiqué les entretiens en thèmes et après les avoir interprétés, nous pouvons dire qu'il existe plusieurs facteurs influençant la mobilisation scolaire de l'élève. Il y a d'abord les motivations intrinsèques et extrinsèques de l'élève qui contribuent à une partie de sa mobilisation scolaire, mais ces motivations sont avant tout liées à l'environnement et donc au rapport à autrui. Ce qui nous amène à penser que les rapports aux autres sont des éléments indispensables dans la construction d'une estime de soi. Bressoux (2001) affirme en effet dans ses travaux que l'effet classe ne représente que 5% sur la motivation scolaire de l'élève, alors que l'effet – maître prend une proportion plus large, à hauteur de 20%. Mais ce qui est surtout intéressant à remarquer dans cette étude de cas, c'est la notion de co-construction, adossée à celle d'implication professionnelle. En effet les élèves interviewés ont pour la plupart souligné l'importance du partage et de la participation de l'enseignant dans la transmission du savoir. Le terme « transmission » n'apparaît dans aucun des entretiens. Pour le moment, l'étude de cas a tendance à confirmer notre hypothèse de départ dans la mesure où les élèves sont conscients de l'implication professionnelle de l'enseignant. Ils ont tous parlé de cette implication que nous nommons ici « implication professionnelle co-constructive ».

Perception du métier de professeur :

Dans ce thème, ce qui nous intéresse ce sont les perceptions du métier d'enseignant par le professeur lui-même, avant qu'il n'enseigne et après des années d'enseignement. Cette catégorie est pertinente dans la mesure où l'écart entre l'avant et l'après peut donner le ton sur le degré d'implication : soit l'enseignant rejette son métier, soit il l'aime et s'y implique en profondeur, soit rien ne change (l'implication est restée la même sans variations positives ni négatives).

« [...] vraiment pas au départ par vocation pourquoi pas compte tenu des avantages : donc le salaire, les vacances, du temps pour ses enfants et sa famille, au départ c'est ça. » (Entretien de G.) 5-6

Tous les professeurs ne choisissent pas ce métier par vocation : parfois les raisons sont alimentaires, pécuniaires etc... Cela ne veut pas forcément dire que le professeur ne sera pas impliqué dans son métier pour autant. Comme on l'a dit ci-dessus, c'est l'écart de perception qui permet d'appréhender le degré d'implication. Pour elle, sa perception du métier avant d'entrer en fonction était principalement la transmission d'un savoir,

« [...] J'étais plutôt sur un schéma transmissif, j'avais une vision transmissive de la fonction d'enseignant... » (Ibid.) 8-7

Il semblerait qu'avant toute chose, elle applique ce qu'elle a connu auparavant, c'est-à-dire les préjugés qui se sont installés lorsqu'elle était élève. Avant que l'élève ne devienne le centre de l'attention, au milieu des apprentissages, le schéma transmissif était la règle d'or (notamment lorsque nous avons fait allusion dans l'entretien aux Hussards noirs). Cependant, avec les années d'enseignement ses perceptions ont changé, le transmissif n'est plus vraiment à l'ordre du jour, en tout cas plus sous sa forme aussi directive,

« [...] il m'a fallu du temps parce qu'un élève qui est bien dans sa peau qui a envie de venir à l'école c'est un élève qui peut commencer à travailler du moins envisager de travailler. Donc une fois que l'élève il a envie de venir à l'école donc on a réussi ce passage-là [...] » (Ibid.) 17-20

Il s'agit donc d'une pédagogie vraiment axée sur l'enfant, qui dans son rôle premier est de faire en sorte que l'enfant se sente bien dans sa peau. Ses dires sont vérifiés et corroborés par les entretiens des élèves, qui ont répondu unanimement que la maîtresse leur donnait envie de venir à l'école. Par la même occasion son implication change aussi lors de son enseignement,

Ça reste de la grammaire mais c'est réussi à transférer le modèle d'un côté ludique, plutôt que voir vraiment de la... de l'apprentissage pur et dur. » (Ibid.) 27-29

Cette façon d'enseigner a été observée par la plupart des élèves interviewés notamment L. et N.

« Z : Comment ça se fait qu'elle te donne envie de venir à l'école ?

L : Parce qu'on s'amuse bien et parce qu'on travaille et j'aime bien travailler. » (Entretien de L.) 58-59

« Z : Et est-ce qu'elle te donne envie d'aller à l'école ta nouvelle maîtresse ?

N : Oui, puisque je sais que tous les jours il y aura un truc bien dans la journée. » (Entretien de N.) 63-64

Ce qui nous amène à penser que les élèves ne sont pas insensibles à la manière d'enseigner de la maîtresse, et encore moins dans sa posture, comme elle nous le dit :

« [...] après j'ai un petit l'esprit militaire du départ parce que je pense que pour tenir une classe il faut de la rigueur [...] » (Entretien de G.) 38-39

Cette posture « militaire » si l'on peut dire est aussi remarquée et appréciée à sa juste valeur par I.,

« I : Ben certains me disent que la maîtresse elle est fun, elle n'est pas trop sévère et que maintenant elle est stricte. » (Entretien de I.) 134-135

Il fait bien la différence entre stricte et sévère. Nous lui demandons par la suite si la maîtresse est sévère ou stricte, il nous répond encore une fois stricte. Ce qui nous permet de penser que pour lui le sens du mot sévère renvoie à une connotation négative et péjorative de l'enseignant alors que le mot strict renvoie à une rectitude plus neutre mais nécessaire au bon fonctionnement de la classe.

Par ailleurs lorsque nous lui demandons sa définition ou plutôt la perception qu'elle a d'un enseignant impliqué dans son métier, on remarque qu'il y a vraiment le champ lexical de l'altruisme et la centration sur l'élève dans les apprentissages,

« (hésitation) Je pense qu'un enseignant impliqué dans son métier, c'est un enseignant qui a comme objectif la réussite de l'enfant, de tous les enfants, c'est ça un enseignant impliqué. Pour moi, il veut que l'enfant réussisse. Donc il va tenir compte de toutes les spécificités, de toutes les particularités de chaque enfant. » (Entretien de G.) 49-52

C'est bien en ce sens que A. dans son entretien faisait référence à la persévérance de la maîtresse dans son enseignement, quand il dit que la maîtresse ne nous abandonne pas.

Par la même occasion on peut aussi constater que l'objectif principal d'un enseignant impliqué, c'est la réussite de l'enfant dans toutes ses spécificités. Nous en revenons donc au concept de la bienveillance et de l'altruiste que A. lui, considère comme étant la norme chez un professeur. Sans oublier la patience que doit fournir un enseignant impliqué, G. nous le rappelle,

« Et t'as des enfants qui ont besoin qu'on passe du temps du temps avec eux. Souvent il s'agit de leur donner confiance, leur dire qu'ils sont capables de le faire mais ils ont besoin de l'entendre, juste entendre « tu es capable de le faire ». Je te réexplique tu vas y arriver. Mais qu'on leur dise et qu'ils l'entendent ! » (Ibid.) 71-74

La notion de temps est rattachée au concept de relation éducative, dans la mesure où le professeur s'intéresse à la progression de l'enfant dans les apprentissages. Il s'intéresse à son épanouissement personnel et il le considère comme un sujet apprenant, avec ses émotions, sa sensibilité et sa spécificité. La perception de l'implication professionnelle de l'enseignant est présente dans l'entretien de I.

« I : Ben elle m'encourageait, elle me disait que si je faisais des fautes que ce n'était pas grave car tout le monde en faisait... » (Entretien de I.) 12-13

Ou encore

« I : Euh maintenant elle me félicite, après elle me disait komsa la que... Comment... Tu travailles bien... Euh... Tu t'es amélioré par rapport à l'année dernière. » (Ibid.) 68-69

On s'aperçoit à travers ces 2 extraits qu'il y a une implication professionnelle mais aussi une implication personnelle, car l'identité professionnelle a été choisie.

La motivation de l'élève

Dans ce thème se trouve l'implication sous forme d'action et plus précisément dans l'agir professionnel. C'est en demandant à la maîtresse comment elle fait pour motiver ses élèves et comment elle observe ces motivations qu'on peut se rendre compte d'une partie de son implication à la fois personnelle et professionnelle. Sa réponse sur la perception de la motivation des élèves s'appuie sur une réaction spontanée des élèves,

« Alors des fois assez simplement, l'élève dit « j'ai envie de travailler ». D'autres fois, ils vont faire du travail supplémentaire qu'on leur n'a pas demandé, d'autres fois ça va être « ah maîtresse, est-ce que tu peux me corriger ? ». Il est parti plus vite que les autres, il a envie qu'on le corrige pour qu'il puisse avancer et tout. » (Entretien de G.) 76-79

On peut dire que la motivation des élèves s'apparente à une interaction privilégiée entre le professeur et l'élève à travers la correction des devoirs. Comme si c'était une récompense et un honneur de se faire corriger par la maîtresse, ce qui nous amène à dire que le fait de se faire corriger dénote une quête de l'estime de soi par une mobilisation scolaire extériorisée. Elle nous confirme que l'élève qui n'est pas motivé dans la tâche de correction et d'autocorrection ne sera pas non plus mobilisé et qu'il ne veut surtout pas se mobiliser, d'où l'évitement de la correction par la maîtresse.

Par ailleurs, la maîtresse remarque comme elle l'a dit plus haut les spécificités de la plupart des élèves. Elle nous parle des différents caractères de ses élèves et de la manière de s'y prendre pour activer la mobilisation, et surtout ne pas casser la dynamique ni l'élan de motivation de l'élève.

« Je pense que ça dépend énormément du caractère de l'enfant, tu vois quelqu'un comme (13) elle veut absolument participer, elle va lever la main, elle va dire : « ouais maîtresse, viens me corriger, maîtresse, viens me corriger ». Tu vois, elle est très expressive et puis tu prends L. qui est derrière elle, elle va lever la main et elle va attendre et elle ne va pas te déranger et quand tu vas passer à côté d'elle, elle va dire : « maîtresse s'il te plaît ». Donc elle va être beaucoup plus renfermée. Après il y en a, ça peut être de la colère, ils se lèvent, ils se mettent debout, « maîtresse tu ne m'as pas corrigé ». Il y en a qui peuvent se mettre à pleurer ça peut arriver, c'est possible. »
(Entretien de G.) 104-111

Comme constaté dans plusieurs entretiens d'élèves, (13) est un élément assez perturbateur et à fort caractère, mais qui veut participer à la dynamique de classe. On peut donc dire que le fait d'identifier le caractère et les spécificités d'un élève permet de comprendre son fonctionnement émotionnel d'une part, et d'améliorer sa mobilisation scolaire d'autre part.

Pour entretenir cette motivation et cette dynamique, la maîtresse procède avec plusieurs formes de récompense, que ce soit un cadeau physique, non-verbal ou verbal. L'objectif n'est pas de donner une « carotte pour avancer » mais bel et bien de redonner une estime de soi en milieu scolaire.

Récompenses physiques :

« [...] je lui propose de lui donner un cadeau. Un cadeau, ça peut être un crayon à papier, un stylo, une gomme enfin un truc qui lui manque dans sa trousse ! Du coup ça motive la classe ! Ça peut être la classe découverte ! [...] »
(Ibid,) 140-142

Récompenses non verbales

« [...] Ça peut être des sourires, ça peut être des clins d'œil. » (Ibid,) 142-143

Récompenses verbales

« Voilà le plus, ça peut être la parole en disant « c'est vraiment super, ce que t'as fait, c'est génial, je suis contente, je suis fier...tout ce qu'un élève peut entendre de positif sur lui par exemple : « en général, tu ne fais pas de bonne dictée, mais là dis donc, elle est super ta dictée ! » Donc l'enfant, il a envie de continuer à apprendre. Peut-être qu'un jour je lui redirai c'est super ! Ça peut être par exemple, lorsque je demande à la classe d'applaudir un élève qui a fait un truc chouette ou bien qui a fait une bonne présentation [...] » (Ibid,) 143-148

Ce genre de récompense est aussi constaté par I. dans son entretien. Il insiste sur le fait que la maîtresse l'encourage beaucoup, sans compter qu'il se rappelle les sorties USEP et la classe découverte.

On peut donc dire que le système motivationnel fonctionne bien sur I. Mais la maîtresse nous rappelle que cela ne fonctionne pas à tous les coups, c'est pourquoi elle a besoin d'innover à chaque instant. Elle nous explique notamment le travail qu'elle a fait sur la peur, en collaboration avec une collègue PE qui lui avait donc donné l'idée de départ. L'un de ses piliers pour maintenir la motivation et l'émerveillement, c'est d'aborder les thèmes de façon plus ludique pour rendre moins pénible l'apprentissage. Elle prend donc en compte la violence symbolique de l'apprentissage, qui ne correspond pas aux envies de l'enfant (un bon apprenant est un bon gaucher contrarié dit-on). Elle considère que la motivation est un élément indispensable dans la mobilisation scolaire, même s'il n'y a pas que ça pour les faire progresser. Elle distingue également les élèves comme T. qui n'a pas besoin de motivation extrinsèque de la part du professeur, et les élèves (la plupart de sa classe) qui ont besoin de cette motivation extrinsèque pour se reconnaître dans les apprentissages.

L'effet- maître

Dans ce thème nous nous demanderons comment l'enseignant perçoit l'effet-maître, puis ses interactions avec les élèves et directement son implication professionnelle. L'effet-maître rappelons-le représente 20% d'influence sur l'apprentissage de l'enfant et donc sur sa motivation.

« Ah ben totalement, totalement déjà parce qu'on a l'autorité, donc étant une personne ayant de l'autorité sur les élèves oui, forcément on a une influence sur eux. Après influence dans quel sens, les obliger à faire des choses qu'ils n'ont pas envie de faire (rire)... » (Ibid.) 238-240

La première réaction spontanée concernant le rapport enseignant-élève est le rapport d'autorité, lorsqu'on parle d'influence sur l'élève. C'est vrai que si on reprend une des définitions de la motivation d'A. Mucchielli (2015) la motivation est avant tout un projet d'influence, donc un rapport de force entre dominant et dominé, ou comme le disait M. Postic « [...] les rapports entre maître et élèves sont comparables à ceux que les colonisateurs entretiennent avec les colonisés. » (2001, p.25). Par la suite nous reformulons la question en définissant l'influence comme un préceptorat, c'est donc en ce sens qu'elle répond,

« La maïeutique, bien sûr, si on veut qu'un élève se développe, je parle de développement personnel là... c'est bien sûr un enseignant, qui initie, le rôle du parent est hyper important à ce niveau-là mais l'enseignant a une influence très importante sur l'élève... » (Ibid.) 247-249

La seconde réaction, réfléchi cette fois, place l'enseignant dans le rôle de guide, de celui qui montre la voie à suivre sans pour autant l'emprunter. Elle insiste donc sur le développement personnel et non sur le développement intellectuel, ce qui pourrait signifier que le but de son enseignement et de sa posture professionnelle n'est pas tant la transmission d'un savoir que le bien-être de l'élève en premier lieu. Comme l'a dit Bressoux (1977), en réalité il n'existe pas vraiment de qualités intrinsèques pour être un bon enseignant, mais il s'agit plutôt d'adopter une posture professionnelle apte à l'enseignement. Notre enseignante ici met l'accent sur deux qualités qui lui paraissent indispensables pour être un enseignant,

« [...]si l'enseignant a vraiment cette volonté d'aider l'enfant et de le protéger aussi dans le sens où tu l'agresses pas et tu ne le casses pas quoi. » (Ibid,) 263-264

« Oui moi je pense que n'importe quel enseignant si son objectif c'est de faire progresser ses élèves et qu'il respecte l'être humain, tu vois, qui est derrière chaque élève, eh bien, je pense que l'élève, il peut progresser quel que soit son mode d'enseignement. » (Ibid,) 270-273

Les deux qualités indispensables selon elle sont l'altruisme et le respect d'autrui. Ces expressions « ne casse pas » et « respecter l'humain qui est derrière chaque élève » se retrouvent chez M. Barlow (1999) dans son livre sur le métier d'enseignant, lorsqu'il dit : « [...] éduquer consisterait à assumer les conditions de la croissance physique et psychique des jeunes dont on a la responsabilité. » (1999, p.99). Il s'agit donc là d'une posture et de gestes professionnels qui doivent découler de ces 2 notions d'altruisme et de respect d'autrui. C'est une norme de base de l'implication professionnelle, pour n'importe quel enseignant ou éducateur. Cette relation éducative (au sens de C. Marsollier) se manifeste par l'interaction que l'enseignante a avec ses élèves. C'est effectivement ce qu'elle dit dans l'entretien,

« Z : Quelle place a l'interaction enseignant/élève dans votre classe ?

G : Je pense une place très importante, je parle beaucoup mais je pense que je laisse mes élèves parler aussi un peu. » (Ibid,) 273-275

Concernant la perception de son implication, l'enseignante a plutôt tendance à privilégier ce qu'on pourrait appeler le don de soi, c'est à dire le don de son temps, de son argent et de sa personne aussi. L'implication professionnelle pour elle ne se limite donc pas à l'enseignement minimum et obligatoire mais à un volontariat presque sacerdotal du métier. Notamment lorsqu'elle prend les élèves en APC, c'est-à-dire des cours en dehors des heures d'école, qu'elle fait des stages de remise à niveau pendant les vacances, les sorties pédagogiques et extra scolaires. Ce qui est aussi important pour un professeur impliqué, selon elle, c'est de se former ou s'auto-former pour continuer à innover et à rendre plus performante la dynamique de la classe. Cependant elle remarque que son implication n'a pas la même

portée sur tous les élèves,

« Eh ben non !!!, déjà parce que il y en a qui n'ont pas besoin je crois... Dans mon travail pour qu'ils se mettent à travailler après il y a les élèves qui se rendent vraiment compte que je m'intéresse à eux et quelque part ils me rendent la monnaie, tu vois, la monnaie de la pièce c'est ça qu'on dit... » (Ibid,) 360-363

Une partie de l'effet-maître peut donc être expliqué par l'approche interactionniste, dans la mesure où cet effet se traduit par une interaction à la fois verbale et surtout dans un implicite symbolique. L'enseignant s'implique à la fois personnellement et professionnellement et l'élève le traduit sous le symbole implicite de l'attention. Il retourne cette attention sous forme de mobilisation scolaire, en échange :

« [...]je lui dis si t'as besoin tu viens me voir tu me dis ce qui ne va pas et on essaye de trouver la solution ensemble. C'est comme ça qu'ils voient que je suis impliquée et qu'ils ne sont pas tout seul, tout seul c'est pire que tout » (Ibid,) 380-383

L'implication est avant tout exprimée dans l'interaction maître-élève par le biais du savoir : il ne faut pas abandonner l'élève et ne pas le laisser seul au monde (scolaire), sinon la confiance réciproque est impossible. C'est ce qu'exprime A dans son entretien lorsqu'il dit que la maîtresse "ne nous abandonne pas". On pourrait appeler ce lien un contrat implicite relationnel entre le maître et l'élève, bien distinct du curriculum caché, qui est plus liée aux conditions didactiques. Mais il y a aussi des variations qui sont dues selon elle à l'expérience scolaire de l'élève :

« Ben oui ils ne travaillent pas tous pareil. T. lui fait ses devoirs tout le temps, (3) en CE2 ne faisait jamais ses devoirs, l'ancienne maîtresse me disait « lui, c'est même pas la peine ». Il ne fait jamais ses devoirs, mais avec moi il fait ses devoirs, pas tout le temps, mais avec moi il fait ses devoirs donc je ne peux pas demander à (3) que mon implication dans le métier fasse qu'il travaille autant que T. et qu'il fasse tous ses devoirs comme T. » (Ibid,) 394-398

Il ne s'agit pas donc pas de discriminer les élèves en fonction de leur rapport aux savoirs, mais de comprendre les spécificités et le contexte de leur rapport aux savoirs. Il est intéressant de noter que l'effet pygmalion dans ce cas a bel et bien fonctionné, puisque la maîtresse n'a pas désespéré de (3) et qu'au final il y a eu des résultats non pas optimaux et parfaits, mais des résultats allant dans le sens du progrès. C'est ce qui lui importe dans sa notation,

« Le truc c'est que ce sont les progrès que tu notes, ses progrès, les changements d'attitudes. T'as le gamin qui apprend jamais ses mots en début d'année et qui se met à les apprendre. » (Ibid,) 427-429

C'est donc un signe tangible de la spécificité de chaque élève : sa notation ne détermine pas le niveau d'un élève à un instant (t), mais sa progression et son épanouissement dans son rapport aux savoirs. Lorsqu'il s'agit d'une leçon qui doit être acquise la notation est bien évidemment sommative, même si elle dit qu'elle n'aime pas mettre une mauvaise note et que si pour toute la classe les notes sont mauvaises, elle ne les comptabilise pas. Selon elle, l'implication d'un enseignant doit transparaître dans son enseignement et donc dans sa posture et ses gestes professionnels, car l'élève va le ressentir d'une manière ou d'une autre et pourra répondre de façon négative voire provocatrice.

« Tout à fait, alors c'est évident, si tu t'en fiches, l'enfant il ne va rien faire et si tu te mets à hurler après lui pour que le gamin fasse ses devoirs, il va peut-être faire une fois ou deux, après, il va te laisser hurler et peut-être il va faire exprès de ne pas faire ses devoirs pour que tu hurles... » (Ibid.) 413-416

Rôle de l'école

Une autre part importante dans l'implication professionnelle selon De Ketele (2013) c'est l'influence de l'école (établissement) et des collègues (rapports interpersonnels) sur la motivation personnelle de l'enseignant. La formation initiale ainsi que la sensibilisation sur l'effet-maître durant cette période de formation n'est pas à négliger, car on peut mettre en pratique ce que l'on a compris. Cette théorie est valable pour tout autre apprenant. Cependant ici ce n'est pas le cas de l'enseignante, car on lui avait appris à utiliser le concept « d'effet-maître » dans des dissertations, mais sans application pratique. C'est par l'expérience et les années de pratique que le concept d'effet-maître a pris un sens et une portée à la fois réelle et symbolique. Réelle dans la mesure où elle l'applique dans ses gestes professionnels et dans sa posture d'enseignante, symbolique parce qu'il s'agit de la perception qu'elle a du métier et la représentation qu'elle a d'elle-même et de son entourage professionnel.

Selon la maîtresse, l'école dans son fonctionnement administratif a un rôle important à jouer pour maintenir à flot le degré d'implication des différents enseignants,

« Ben oui forcément quand un directeur t'aide sur tes projets, qu'il te fait avancer, tu ne perds pas de temps en paperasserie, c'est sûr que ça te dégage du temps que tu peux consacrer aux élèves ou à ta préparation, c'est sûr que si t'as un directeur qui assure comme c'est le cas-là, t'as l'esprit beaucoup plus tranquille, après je pense que ouais l'Éducation elle a un rôle à jouer. .» (Ibid.) 434-437

L'école n'est pas seule en cause. L'éducation nationale a aussi un rôle important : celui de clarifier la mission, la nature et la raison de l'enseignement. Cette institution doit préciser quel est le véritable but d'un enseignant, que ce n'est pas uniquement de transmettre des savoirs et de faire des évaluations pour « contrôler » le niveau des élèves et par la suite émettre des critiques qui ne font en rien avancer l'élève.

La maîtresse regrette que la mission de l'enseignant ne soit pas explicitée par le ministère de l'éducation nationale, parce qu'il faut «*se concentrer sur l'épanouissement de l'élève* » (Ibid, 500-501), sans pour autant bien évidemment mettre en péril la liberté pédagogique.

Enfin ce qui la dérange et qui est compréhensible si on se réfère au schéma de De Ketele (2013) sur l'implication professionnelle, c'est la dynamique de groupe qui n'est pas mise en place :

« [...] tu sais avoir ce sentiment de faire partie d'un groupe, d'avoir fait un truc ensemble, d'être fier, de ce qu'on a fait, ça sert à ça aussi la fête de l'école, montrer aux parents, aux autres ce qu'on a fait ça tu sais, ça joue sur la conscience de soi, sur la valeur qu'on se donne. Sauf que quand l'enseignant, il ne fait jamais ça, il ne met jamais ses élèves en avant en disant « c'est super ce que vous avez fait » ben, il y en qui ne se mettront jamais en valeur [...] » (Ibid,) 464-468

L'environnement et les relations professionnelles ne sont pas propices à une réelle implication professionnelle. Par exemple, l'organisation de la chorale de fin d'année nécessite une implication professionnelle (don de soi, altruisme, respect de l'autre) de la part de tous les professeurs, et donc un surplus de travail. Mais c'est l'une des seules à avoir préparé sa classe car les autres enseignants « n'ont pas le temps puisqu'ils sont en retard sur les programmes officiels », ce qui fait qu'il y a une dissymétrie totale dans les degrés d'implication. La conséquence, selon elle, c'est une dévalorisation de l'élève lorsque l'enseignant ne s'implique pas par le don de soi. Elle souligne cette relation de cause à effet : moins l'enseignant s'implique, moins l'élève est mis en avant et par conséquent moins il est valorisé. Si on suit la logique de ce raisonnement jusqu'au bout, cela valide notre hypothèse.

Synthèse étude 2 :

Dans les thèmes analysés, nous nous apercevons que l'implication professionnelle se manifeste bel et bien à travers les multiples interactions entre l'enseignant et les élèves. L'altruisme, le respect d'autrui et le don de soi reviennent non seulement dans l'implication mais aussi dans la motivation des élèves. Le but de ce professeur étant l'épanouissement personnel des élèves, il est donc naturel que son degré d'implication prenne cette forme. Il faut ajouter par ailleurs que les élèves remarquent cette forme d'implication par la symbolique de l'attention et le lui rendent aussi sous forme de compliments et de mobilisation scolaire. Comme elle le dit, ce qu'elle note c'est la progression, l'attitude et le comportement, puisque pour elle la mission première du professeur est de donner envie à l'élève de venir à l'école pour qu'il commence à envisager d'apprendre. C'est ce que dit par ailleurs J. Jaurès, « *On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir, on n'enseigne que ce que l'on est* ». Si l'on se réfère à cette citation, on peut donc dire qu'un enseignant impliqué à la fois personnellement et professionnellement dans une optique de co-construction du savoir avec l'élève est un enseignant qui va donc enseigner la motivation à l'élève dans son rapport aux savoirs. Dans le dernier thème, elle affirme à son insu l'hypothèse de notre étude : il y a bien une influence de l'implication professionnelle sur la mobilisation scolaire de l'élève, qu'elle soit positive ou négative. L'élève ne le perçoit pas forcément mais il le ressent au travers de la communication et du contrat implicite.

Implication du chercheur vis-à-vis de la classe :

Le chercheur est un élément extérieur, il y a donc un moment d'adaptation avant qu'il n'intègre l'environnement dans lequel il étudie. Les sujets qu'il observe doivent l'accepter comme étant partie intégrante de leur univers. L'avantage de cette classe c'est qu'il s'agit d'une sorte de classe test qui a l'habitude de recevoir des observateurs, des stagiaires et d'autres éléments extérieurs. C'est pour cela que pour mieux comprendre cette implication et le degré d'observation du chercheur dans son observation participante, quatre sous-thèmes ont été relevés. Dans un premier temps l'implication professionnelle du chercheur dans la classe puisqu'avant tout nous avons accepté la fonction d'assistant pédagogique en échange de l'accès au terrain. Puis dans un second temps l'interaction entre le chercheur et le professeur, puisque nous nous sommes fait accepter dans la classe à la fois par les élèves et le professeur. Elle nous invite à « partager » sa fonction d'enseignante et donc à nous livrer son impression et son implication dans sa fonction. Dans un troisième temps, nous nous concentrerons sur l'implication personnelle du chercheur avec les élèves, puisqu'il est pertinent de voir à quel point le terrain est absorbant et que parfois on ne peut pas rester juste observateur mais bel et bien un rouage actif dans le dynamisme de la classe. Et enfin, les observations et les impressions personnelles du chercheur sur la classe. Ce sous thème est en dernier pour la simple raison qu'il agit comme une conclusion des trois autres sous thèmes d'une part, et que ce sont des interprétations subjectives d'autre part.

Implication professionnelle du chercheur

C'est en tant que stagiaire que nous arrivons dans la classe et que nous nous installons à l'arrière de la classe pour ne pas déranger l'environnement. Mais nous sommes quand même observés. Dans un premier temps nous aidons l'enseignante dans les tâches rébarbatives telles que la correction de copie,

« Quand les élèves ont fini, ils lèvent leur doigt pour que la maîtresse vienne les corriger individuellement. Je participe aussi à la correction individuelle (ils m'appellent tous par mon prénom). » (04/11/16) 21-23

Il est intéressant de noter que les élèves m'appellent tous par notre prénom sans pour autant nous manquer de respect. De toute évidence, ils n'ont pas encore défini mon statut. Celui-ci dépend des tâches que nous donne la maîtresse, et elles vont devenir plus importantes au fil de l'observation,

« Je m'occupe aussi de la correction individuelle, les élèves m'acclament pour que je corrige leur dictée. Ils m'appellent par mon prénom, je me suis fait accepter par la classe, ils ne me voient plus comme un observateur du fond, mais comme une sorte de professeur auxiliaire. » (10/11/16) 166-168

Dans un second temps les élèves ont accepté notre présence. Notre statut est défini comme professeur auxiliaire, en charge des tâches rébarbatives. En tant que tel nous agissons en fonction du rôle qui nous est attribué,

« 8h45 : Elle me demande si ça ne me dérange pas de faire l'évaluation d'anglais. Elle me dit ce qu'il faut faire en m'expliquant la partie orale. » (10/11/16) 175-176 « 9h45 : Fin de la récréation, je fais entrer les élèves et leur fais sortir la « gamme de lecture » le temps que la maîtresse arrive. » (10/11/16) 206-207

« 10h30 : La maîtresse me laisse seul pour surveiller l'évaluation, les élèves me demandent des précisions sur l'évaluation mais c'est toujours (2) qui perturbe l'évaluation. » (10/11/16) 224-225

« 8h35 : Elle me demande de m'occuper de la dictée, donc je me mets à la tâche, suivi de la correction individuelle, les élèves semblent m'apprécier. » (17/11/16)

On voit bien que les responsabilités augmentent de façon progressive et cela dans toute la durée de l'observation. La pertinence de cette délégation de responsabilité est que l'enseignante est de plus en plus à l'aise dans le rapport au chercheur, qui est avant tout là pour observer ses interactions avec les élèves et son environnement. Par conséquent, l'enseignante se comporte plus naturellement et donc nous pouvons observer ses dires et ses façons de faire.

Interaction entre le professeur et le chercheur

Après avoir été accepté par l'ensemble de la classe et par l'enseignante elle-même, une relation de collègue s'installe très vite. Ce qui a pour effet immédiat une sorte de partage d'information sur la classe dont elle a la charge,

« 10h45 : Je corrige avec la maîtresse les évaluations faites ce matin, elle m'explique que les élèves ont plutôt un bon niveau, en effet j'ai mis pas mal de « A » à des élèves. Elle m'explique que sa classe de double niveau est performante parce qu'elle ne fait pas que le programme obligatoire, mais des extras parce que ça lui fait plaisir, mais que ça lui attire les foudres de ses collègues parce qu'elle n'est pas malléable. Du coup elle met ses collègues en porte à faux avec les parents parce qu'ils ne font que les programmes obligatoires. On voit la différence d'implication professionnelle (dit de manière implicite par la maîtresse). Elle me dit que si les élèves sont bons c'est qu'elle matraque avec des devoirs assez ritualisés. » (04/11/16) 118-125

C'est un passage assez révélateur, dans la mesure où l'on croise les données des différents entretiens. La maîtresse donne beaucoup de devoir et c'est ce qui motive les élèves qui ont été interviewés,

« Elle nous donnait des exercices, elle nous donnait des leçons à apprendre et elle nous aidait à apprendre ensuite si on a des problèmes. » (Entretien de K.)31-32

Par la même occasion lorsqu'elle dit qu'elle ne suit pas le programme obligatoire, c'est qu'en plus du programme obligatoire elle fait d'autres activités qui nécessitent beaucoup de temps et d'investissement personnel, par exemple la classe découverte ou encore le temps qu'elle met à innover et qui est reconnu par les interviewés eux-mêmes,

« Oui, puisque je sais que tous les jours il y aura un truc bien dans la journée. » (Entretien de N.) 64

« Euh...(silence)...(silence). Parce qu'elle travaille beaucoup. » (Entretien de T.) 123

« [...] je suis obligé d'innover beaucoup quand ça ne marche pas [...] » (Entretien de G.) 187

Dans un second temps le fait qu'elle dise que cela lui fait « plaisir de faire ces extras » est un indice pertinent dans son rapport au métier qui peut-on dire est une seconde peau. Lors de son entretien son implication s'exprime par le don de soi, l'altruisme et le respect de l'autre. Un enseignant impliqué c'est celui qui veut la réussite de l'enfant ainsi que son épanouissement personnel. Il est possible donc que cela explique une partie de la performance des élèves dans sa classe. Le dernier point abordé dans cet extrait et qui est relié à sa forme d'implication dans le métier, c'est son rapport aux autres collègues. Il semblerait qu'il y ait une tension entre les différents degrés et types d'implication dans le personnel éducatif. C'est d'ailleurs ce qu'elle confirme à nouveau dans son entretien. De même que le degré d'implication entre elle et un autre professeur nous a été rapporté par d'autres élèves qui ne sont pas de sa classe,

« A la fin de la récréation la maîtresse m'annonce que des élèves de CM2 m'ont dit que j'avais des secrets à lui dire. Elle me répond qu'elle est au courant et que c'est pour cela qu'elle n'accepte pas de stagiaire. » (18/11/16) 316-319

C'est en ce sens, qu'on peut observer la différence d'implication entre ceux qui sont dans leur travail et fier de le montrer, alors que d'autres préfèrent ne pas évoluer par l'esquive de vision extérieure et critique sur leurs pratiques pédagogiques. Bien que ses propos n'engagent qu'elle, il faut quand même admettre qu'elle a raison sur le rôle de l'éducation nationale sur la clarification des missions et objectifs attribués à l'enseignant. Pour elle, la volonté d'aider et l'altruisme est un allant de soi dans sa pratique mais pas forcément pour les autres. Ce qui en poussant le raisonnement jusqu'au bout conduirait à une nouvelle réforme dans l'éducation nationale d'une part, et dans la formation des enseignants d'autre part. Cependant, cela ne change en rien son implication en tant qu'enseignante puisqu'elle s'investit à la fois dans son rôle de pédagogue qui insuffle de la motivation,

« 9h15 : Correction collective de l'exercice, ceux qui ont réussi sont excités par leur réussite. Pour l'exercice 3, une forêt de doigts se lève. La maîtresse me regarde et me dit « regarde à quel point ils sont frustrés de ne pas aller au tableau » avec un certain enthousiasme. » (24/11/16) 404-406

C'est ce qu'elle nous rappelle bien dans son entretien lorsqu'elle dit qu'elle « frustre » certains élèves pour laisser à d'autres la marge pour progresser. C'est à la fois un honneur de passer au tableau pour l'élève qui augmente son estime de soi et sa reconnaissance par la classe et par la maîtresse d'une part, et pour la maîtresse qui peut constater son implication à travers la mobilisation de l'élève d'autre part.

Son implication ne s'arrête pas dans sa classe mais se prolonge aussi dans l'école et au personnel éducatif, notamment dans la gestion de conflit entre un autre professeur et un élève,

« Elle m'apprend que hier il y avait un élève de CMI qui a traité une enseignante de « salope et de pétasse ». Elle me dit qu'elle va en salle des maîtres en réunion pour faire une forte présence et exprimer son mécontentement. (18/11/16) 309-311

C'est dans l'expression de la solidarité de l'équipe pédagogique que se forme une partie de l'implication professionnelle. En effet, vu la gravité des mots prononcés par l'élève, il n'y a donc plus de respect ni de sacralité de la profession d'enseignant. Il ne faut pas oublier que cette école est classée en zone d'éducation prioritaire avec une majorité des élèves issue d'un milieu social défavorisé, ce qui veut dire que ce genre d'incident arrive de temps à autre. En tant qu'auxiliaire du professeur, nous interagissons donc avec les élèves qui sont de nature curieuse et qui nous donnent des informations à la fois sur la raison de notre présence et qui essaient en même temps de créer un lien affectif et intellectuel.

Implication personnelle du chercheur avec les élèves

C'est une étape à la fois obligée et dangereuse puisque cela peut altérer le degré d'objectivité du chercheur, puisqu'il s'implique personnellement dans un lien affectif avec les sujets qu'il observe. C'est notamment le cas avec un élève qui était assis devant moi,

« (15) Commence à se lier d'amitié avec moi et me fait part de son inquiétude sur « les fautes » qu'il va commettre. Il a besoin d'attention. » (18/11/16) 292-293

« (15) privilégie l'interaction avec moi en faisant un jeu, j'ai l'impression qu'il me teste. » (18/11/16) 302-303

« 10h20 : (15) Discute avec moi pour savoir la contenance de mon Blanco. Je lui réponds 8ml et que je ne l'utilise que rarement donc il me dure environ 2 à 3 ans. Il me demande combien sur 10 j'ai eu pour le

calcul mental ? Je lui réponds 10/10. Il est impressionné et continue à discuter sur les chaussures qu'il porte et les compare avec les miennes. J'ai l'impression qu'il me considère comme un élève de la classe. » (18/11/16) 331-335

« (15) me demande beaucoup d'attention. » (18/11/16) 338-339

« (15) me demande c'est quoi ce rapport ? Je lui dis que c'est pour mes études. Il me demande mon niveau d'étude et me demande donc si je suis en terminale. Je lui réponds que je suis 5 niveaux au-dessus de la terminale. Donc il me dit instinctivement que je suis bac+5. Il me demande à nouveau pourquoi je n'ai pas choisi scientifique ? Je lui réponds que cela ne m'intéressait pas, lui me répond que cela l'intéresse beaucoup. » (18/11/16) 357-361

Toutes ces questions et ces interactions provoquées par (15) m'ont permis dans un premier temps de comprendre une partie de la représentation de l'élève de « l'étranger qui survient dans son environnement ». Ce qui est évident en premier lieu c'est la perception et la reconnaissance de son estime de soi lorsqu'il s'inquiète sur les éventuelles « fautes » commises. Il emploie le terme de « faute » à la place « d'erreur » ce qui laisse à penser dans un premier temps que cela n'est pas réparable et qu'il n'aurait pas dû commettre. Cependant il est difficile d'interpréter de cette façon puisqu'il s'agit d'une dictée préparée dont la maîtresse nous a expliqué le fonctionnement et la logique qu'elle sous-tend, et que le vocable pour désigner l'inexactitude dans une dictée est « faute ». Dans un second temps cette amitié si l'on peut dire se transforme en compétition lorsqu'il me demande le score que j'ai fait lors du calcul mental comme si j'étais devenu un élève de la classe. Cependant il faut aussi remarquer que le fait d'être à l'arrière de la classe et assis sur un bureau d'élève aura grandement facilité cette interaction. Enfin ce rapport de compétition, se transforme en admiration ou plutôt en projection d'un soi futur lorsqu'il aborde les questions sur le rapport sur le bureau et mon niveau d'étude. Par ailleurs, A. me pose aussi des questions sur les entretiens que je veux lui faire passer. Pour le rassurer, je lui réponds que c'est pour mon travail et il se contente de cette réponse ainsi que les 6 autres interviewés. C'est donc de cette implication à la fois personnelle et professionnelle que nous tirons nos observations et nos ressentis des différentes situations dans le dernier sous-thème

Observations et impressions sur la classe

C'est sûrement la partie la plus subjective de cette étude, puisqu'elle livre les impressions ressenties lors de l'observation de terrain. On peut donc dire qu'il s'agit d'une première interprétation du terrain à travers la subjectivité du chercheur. Cependant dans ses observations certains agissements sont très révélateurs puisque l'observation de terrain a été faite avant les entretiens des élèves et du professeur. Le premier élément pertinent relevé dans cette observation est cet enthousiasme au travail,

L'interaction commence dès la sonnerie, les élèves ont pris l'habitude de se mettre en rang. D'abord les filles entrent ensuite c'est au tour des garçons. (3) demande à écrire la date (il semblerait que ce soit un honneur ou une sorte de récompense). (10/11/16) 141-143

Voilà donc la première observation faite sur le fonctionnement de la classe, ici les petites tâches comme aller écrire la date au tableau, écrire le nombre d'absents sur l'ardoise pour la cantine, ramasser les feuilles d'évaluations, effacer le tableau, aider la maîtresse dans la correction etc... ne sont pas perçues par les élèves comme une punition mais comme une récompense, une forme de reconnaissance de la tâche accomplie et par la même occasion une revalorisation de l'estime de soi, sans oublier le statut de privilégié. Bien que la maîtresse ne fasse pas de préférence en particulier, il faut remarquer qu'une grande partie de son attention est avant tout concentrée sur un élève en particulier. Cet élève demande une attention tout à fait particulière dans la mesure où il a ce besoin de se faire remarquer par tous les moyens possibles, qu'ils soient positifs ou négatifs. On le remarque particulièrement bien dans le plan de classe du (18/11/16), (24/11/16) où (2) a beaucoup d'interactions négatives avec la maîtresse, ce qui laisse supposer qu'il s'agit d'un enfant qui a du mal avec l'école et son environnement. Dans les élèves interviewés, il y a toujours le couple perturbateur (2) et (13) qui anime la classe, cependant leurs interactions ne sont pas le sujet de notre étude.

La seconde impression se porte sur la posture de l'enseignante et son attitude envers la classe. Chaque enseignant possède son style d'enseignement et comme le dit si bien J. Jaurès, on ne peut qu'enseigner que ce que l'on est, c'est pour cela que nous avons eu cette impression au premier abord,

Elle continue à noter au tableau, les élèves discutent derrière elle. Elle fait simplement un « chut ! » mais ne se retourne pas. Les élèves continuent un peu à discuter. (Elle donne aux élèves une impression de sévérité, mais laisse quand même un degré de liberté d'expression aux élèves, elle ne casse pas leur énergie d'enfant). (10/11/16) 190-193

C'est en effet cette impression de fausse sévérité qui apparaît lorsqu'on remarque qu'elle ne sanctionne que rarement les élèves, qu'elle fait des remontrances mais sans cette impression de méchanceté : « elle ne casse pas leurs énergies d'enfants ». Ces mêmes mots sont réutilisés par l'enseignante lorsqu'elle explicite sa vision d'un enseignant impliqué,

« [...]si l'enseignant a vraiment cette volonté d'aider l'enfant et de le protéger aussi dans le sens où tu l'agresses pas et tu ne le casses pas quoi. » (Entretien de G.) 263-264

De même, le côté gendarme de l'enseignante n'est pas perçu avec sévérité mais comme étant nécessaire à l'apprentissage. C'est ce que nous confirme I. lorsqu'il fait volontairement la différence entre

strict et sévère.

La troisième impression sur le terrain, c'est la façon dont la classe est gérée. La dynamique de participation et d'autonomisation de l'élève sont les deux principaux éléments qui composent la dynamique de classe,

« 9h30 : (23) (24) (25) (19) catachrèse mais la maîtresse ne réagit pas. (Un petit chaos contrôlé de manière implicite ?) » (10/11/16) 201-202

« Elle en profite pour faire des binômes qui ont fini l'exercice pour qu'ils comparent leurs réponses. L'autonomie des élèves génère un certain chaos contrôlé dans la classe. » (17/11/16) 264-266

C'est le nom que nous avons donné à la gestion de la classe, « chaos contrôlé ». Comme elle le dit dans son entretien, il faut que l'élève puisse s'épanouir dans la classe et donc ce n'est pas en cassant l'enfant ou en brimant son énergie qu'il va réussir à évoluer. L'autonomisation des élèves se fait souvent par des exercices en binôme, pour qu'ils puissent comparer et échanger leurs résultats. Cela crée une dynamique d'entraide et de compétition saine. Cependant cette autonomisation a pour conséquence le désordre dans la classe, puisque les idées vont dans tous les sens, l'envie de se démarquer est forte et la fougue de la jeunesse est bien présente. C'est en ce sens qu'intervient la gestion du chaos contrôlé, c'est-à-dire que le chaos doit avoir une limite qui est imposée par la maîtresse mais pas de manière autoritaire, plus par une sorte de contrat implicite. Voilà pourquoi on peut observer un degré de liberté d'expression chez les élèves dans la classe de cette enseignante.

La dernière remarque faite sur la gestion de la classe ou plutôt sur la façon d'enseigner de la maîtresse, c'est la diversité d'approche didactique qu'elle utilise dans ses séances. Bien qu'il y ait majoritairement des cours liés à la langue française, les approches didactiques quant à elles diffèrent et évoluent selon l'ambiance de la classe,

« 11h10 : Elle demande aux élèves de retourner à leur place et demande à (17) de passer au tableau pour réciter la poésie « l'heure du crime » de Maurice Carême. Les élèves sont enthousiasmés à l'idée de passer au tableau, parce que ce n'est pas que de la poésie mais du théâtre avec de l'expression corporelle. Les élèves s'amuse, ils apprennent par corps et non par cœur. » (24/11/16) 450-453

C'est en passant par différentes variables didactiques ici l'approche kinesthésique, qu'elle permet aux élèves de canaliser leur énergie, dans une tâche de mémorisation par l'expression corporelle d'une part, et à nouveau une revalorisation de l'estime de soi par la mise en valeur de la performance théâtrale d'autre part. Il a été démontré par ailleurs que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils sont en mouvement

que lorsqu'ils sont immobiles ou en position assise, d'où l'expression "ils apprennent par corps et non par cœur". Ce qui nous amène donc à notre deuxième thème sur l'observation du terrain, l'implication du professeur au travers de ses interactions.

L'implication du professeur au travers de ses interactions

Dans ce thème il sera question de la gestion de la classe par l'enseignante d'un point de vue à la fois professionnelle et personnelle. C'est pour cela que nous divisons ce thème en deux sous-thèmes bien distincts. Dans un premier temps, nous expliquerons le fonctionnement de la journée par la description de la gestion didactique et pédagogique du professeur. Puis dans un second temps, nous interpréterons les interactions entre la maîtresse et les élèves pour voir s'il en ressort une implication visible.

Gestion didactique et pédagogique

La maîtresse dès notre arrivée nous montre son cahier journal ainsi que les différents projets qu'elle a menés. Il y a des rituels qui rythment la journée et la semaine. Le matin est divisé en deux grands temps, le matin en commençant par une fiche de lecture préparée – l'élève doit savoir lire correctement sans interruption et doit chercher les mots soulignés, en général des mots inconnus – une fois terminée, on commence la dictée du jour qui est par la suite corrigée et décortiquée au tableau par une analyse grammaticale. Ceux qui ont fini font l'exercice de conjugaison, qui est donné sur ardoise : tous les jours il y a trois verbes à conjuguer à tous les temps vus en classe. Le second temps fort de la matinée c'est après la récréation de 9h30, la séance reprend automatiquement avec ce qu'elle appelle des gammes de lecture. Il s'agit d'un exercice de compréhension de texte composé de cinq exercices, ce qui veut dire un par jour. Il y a ensuite calcul rapide et calcul mental, puis correction par échange des feuilles entre les élèves.

Nous n'avons pas eu l'occasion de participer à certains rituels, pour cause d'emploi du temps : le rituel du sport le mardi matin à la piscine du butor et la séance informatique le jeudi après-midi. Cependant, nous avons eu l'occasion de participer à une activité extrascolaire organisée par l'USEP. Il s'agissait d'une journée sportive, avec comme principe une classe organisatrice des jeux et les enfants organisateurs comme animateurs des activités. Le principe est que l'enfant, le temps d'une activité ludique, puisse prendre la place du professeur et donner des explications à des plus jeunes. Ces activités

extrascolaires tel que l'USEP, la classe découverte, les sorties en vélo et randonnées avec les parents, l'organisation de la chorale sont prises sur le temps scolaire et le temps du professeur pour organiser les événements. Cette gestion des activités demande beaucoup d'implication personnelle car c'est du temps en dehors de l'école. Dans la classe découverte, par exemple, la maîtresse est avec les élèves et doit donc gérer 24 enfants, 18h sur 24h, pendant une semaine. L'implication personnelle se voit aussi dans la gestion administrative du projet : récolter les fonds, faire des demandes de subvention, récupérer les différentes attestations et certificats des élèves pour les mettre à jour dans le dossier etc...

Hormis ces activités extrascolaires et les rituels organisés dans la classe, les disciplines sont très variées et parfois hors programme,

« Puis une fiche où ils doivent apprendre 5 mots par jour et 3 verbes à conjuguer et enfin avec ce qu'ils ont vu, ils font la dictée préparée. Elle me montre aussi les croquis qu'elle a faits avec les élèves puis me dit que ce n'est pas au programme mais qu'elle le fait quand même. » (04/11/16) 75-76

Le plus pertinent cependant dans la gestion de la classe c'est la posture que prend l'enseignant lors des leçons. On pourrait considérer cela comme rébarbatif, mais cela a une importance capitale pour les élèves, c'est le temps pris à la réexplication d'une notion qui n'a pas été acquise ou en cours d'acquisition, que ce soit par l'ensemble de la classe ou par quelques élèves.

« 8h50 : Elle demande de prendre l'ardoise pour faire un tableau de mesure. Une majorité de la classe répond correctement. Elle demande qui ne connaît pas, certains lèvent le doigt, donc elle refait une version light du cours. » (17/11/16) 258-260

Si on prend en compte l'entretien des élèves qui la qualifie de bienveillante et d'altruiste (voir l'étude 1), ainsi que l'entretien de l'enseignante dans l'étude 2, on peut donc dire que son implication professionnelle se base avant tout sur les qualités décrites ci-dessus. D'anciens élèves de sa classe confirment cette bienveillance et surtout cette patience pour réexpliquer les notions non acquises ou en cours d'acquisition.

« Pendant la récréation des élèves de CM2 anciens élèves de CM1 de la maîtresse viennent me voir pour me raconter ce qui se passe dans leurs classes de CM2. Elle me raconte que la maîtresse est méchante et que quand elles ne comprennent pas la maîtresse leur crie dessus au lieu d'expliquer, elle donne des frappes à certains élèves et « pince les fesses de certaines » elle justifie ses actes par le fait que c'est pour apprendre et comprendre etc. » (18/11/16) 311-316

On voit donc bien la différence de posture et de geste professionnel entre les deux professeurs. Pour lever toute ambiguïté sur le fait que les élèves viennent nous voir, il ne faut pas oublier qu'auparavant nous avons travaillé dans cet établissement, donc les élèves ont forcément un peu plus

d'affinité et de confiance sachant que nous étions assistant pédagogique. Tout cela pour dire que l'implication professionnelle de l'enseignant se ressent et se vit également sur le terrain. Ceci représente bien l'assertion de TALBOT. L (2016), lorsqu'il dit que « *c'est au sein des interactions avec les élèves que se joue l'essentiel des différences d'efficacité des pratiques d'enseignement.* », c'est ce qui justement nous amène à la partie la plus importante de notre thème : l'interaction entre l'enseignante et les élèves. C'est à partir de cette observation qu'on pourra par la suite affirmer ou infirmer notre hypothèse de départ concernant l'influence de l'implication professionnelle de l'enseignant sur la mobilisation scolaire de l'élève.

Interactions entre élèves et professeur

Jusqu'à présent l'effet-maître se réduisait au paradigme du processus-produit, pour déterminer si l'enseignant a une influence sur les résultats des élèves d'une part et pour voir si un enseignant efficace a des qualités intrinsèques. Les récentes recherches de Talbot (2016) ont notamment démontré que ce n'est pas tant les qualités intrinsèques d'un enseignant qui influent sur les élèves, que la qualité des interactions entre élèves et professeur. C'est dans cette optique que nous avons utilisé l'approche interactionniste pour expliquer l'interaction qui se produit entre l'implication professionnelle de l'enseignant et la mobilisation scolaire de l'élève voire même ses motivations. Dans cette étude de terrain nous avons pu constater 3 principaux types d'interactions dans la classes. Le premier type d'interaction est ce que l'on nomme « interaction pédagogique » : ce sont des actions mutuelles qui ont pour but l'enseignement, l'apprentissage et la compréhension des notions exposées,

11h15 : Elle demande de prendre le cahier de chant pour réviser les chants sans chanter. (04/11/16) 135

9h20 : Distribution d'un exercice de numération. Les élèves sont étonnés que ce n'était pas noté. Elle demande aux élèves de lui poser des questions s'ils ne comprennent pas. (10/11/16) 196-197

9h20 : La maîtresse corrige le premier exercice puis demande à 6 élèves de corriger la suite tout en s'installant à l'arrière à côté de moi. (17/11/16) 271-272

Ce sont souvent des directives qui invitent les élèves soit à exécuter une tâche, soit à susciter leur attention ou encore les encouragent à prendre la parole pour redemander une explication sur une notion non comprise. C'est une interaction commune à tous les enseignants, sauf dans le second extrait où elle invite les élèves à la questionner, puisque comme nous l'avons vu plus haut, certains professeurs n'aiment pas réexpliquer. Ce qui est une spécificité de cette enseignante, liée à sa forme d'implication basée avant

tout sur la réussite de l'enfant et la volonté de l'aider.

Le second type d'interaction est ce que l'on pourrait appeler « interaction disciplinaire », ce sont souvent des injonctions, des remontrances, des punitions et aussi des résolutions de conflits entre élèves,

8h05 : Un élève avait un chewing-gum dans la bouche, l'élève a reçu une punition éducative. (04/11/16) 7

11h20 : La maîtresse s'énerve, elle demande à tout le monde de ranger leurs règles et de mettre les mains sur la table. (10/11/16) 235-236

9h10 : Le bruit s'intensifie dans la classe, la maîtresse de son bureau remet à l'ordre les éléments perturbateurs (2, 12). Chaque élève est pris individuellement pour voir ses erreurs. (18/11/16) 300-301

9h45 : On rentre en cours (2) et (21) ont eu un conflit dans la cour. La maîtresse demande ce qu'il se passe et demande des explications sur la scène avec témoin. C'est limite un procès ou (2) est coupable de coups et blessures. La maîtresse pose une question à (21) mais il ne répond pas. Elle déduit du silence et demande si c'est bien ou pas ce qu'il a fait. Etant donné qu'il ne répond pas la maîtresse dit et demande gentiment de ne pas déclencher une bagarre.

La maîtresse pose une question à (21) qui répond que ce qu'elle a fait ce n'est pas bien.

La maîtresse pose une question à (2) qui répond qu'il regrette ses gestes.

9h50 : Une fois le problème résolu par une touche humoristique (morale humoristique) elle relance le programme par une gamme de lecture. (24/11/16) 413-422

On le voit très bien ici que les injonctions disciplinaires sont utilisées avec parcimonie et uniquement quand la classe commence à devenir hors de contrôle ou lorsqu'un élève enfreint le règlement intérieur de l'établissement et de la classe. C'est en ce sens que I. dans son entretien dit que la maîtresse est stricte et non pas sévère. Par ailleurs, la maîtresse nous confirme dans son entretien qu'elle a ce côté maternel ; comme une mère avec ses enfants, elle a tendance à recentrer l'enfant sur sa tâche dans un premier temps, puis l'aider à accomplir ladite tâche en l'accompagnant avec bienveillance. Il en va de même pour la gestion du conflit, c'est une chance que nous ayons pu assister à une situation conflictuelle nécessitant l'intervention de la maîtresse, qui a fait preuve d'une grande équité et d'une certaine sagesse puisque les deux parties ont eu leurs torts et qu'il n'y a pas eu de favoritisme entre élèves. Et pourtant, la majorité des interactions négatives sont concentrées sur (2). Cette gestion du conflit est aussi associée à sa forme d'implication puisqu'il s'agit dans la résolution de conflit de ne pas brimer les élèves, mais bien au contraire, les aider à trouver une issue dans le conflit. Ils pourront réinvestir cela plus tard, lorsqu'ils seront grands.

La dernière interaction est la plus rare lors de l'étude de terrain mais elle a toute sa pertinence lorsqu'il s'agit de mettre en parallèle les dires de l'enseignante sur son implication dans le métier et la réalité du terrain. Il s'agit de l'interaction motivationnelle, qui peut prendre une forme physique ou verbale. Physique, dans la mesure où l'enseignante porte une attention particulière aux élèves qui sont en grande difficulté en laissant en autonomie ceux qui sont relativement bons scolairement,

Elle demande à (17) s'il a bien compris. (4/11/16) 92

La maîtresse aide ceux qui sont en difficulté pendant la dictée (possibilité que les élèves sont atteints de « dys »). (4/11/16) 19-20

En plus de cette aide personnalisée et de sa prévenance sur les évaluations (elle rappelle les notions avant de les évaluer), l'interaction ne se limite pas seulement à l'entraide mais aussi à la distribution de tâches. Cela est vu comme une marque de confiance mutuelle,

9h15 : K. ramasse les copies de dictée. (04/11/16) 62

C'est (15) qui ramasse les évaluations, elle donne des responsabilités aux élèves. (10/11/16) 193-194

Le plus important mais aussi le plus rare sur le temps d'observation du terrain, ce sont les paroles d'encouragement et de valorisation. Cependant si l'on suit la théorie de Bressoux (1994) il ne faut pas utiliser les louanges et les phrases d'encouragement à outrance sinon elles n'auront plus d'effet voire même l'effet inverse. C'est peut-être pour cela que les phrases d'encouragement sont rares et surtout déguisées,

Elle demande s'ils sont satisfaits de leurs notes. (Ils répondent « OUI ! » en chœur). (4/11/16) 112

Elle demande aux élèves leur note sur 10 individuellement pour voir leur progression. Il est possible qu'en faisant cela ça valorise les élèves. (4/11/16) 93-94

10h40 : Elle demande à (10) d'arrêter de tricher ainsi qu'à la classe entière parce qu'on ne sait pas si on progresse ou pas. (24/11/16) 442-443

Même si à première vue cela ne semble pas être des paroles encourageantes, il n'en reste pas moins que c'est dans leur intérêts, surtout pour leur estime de soi. Le sentiment du travail bien fait et que l'effort est récompensé par une bonne note est une source de motivation. Cependant il faut noter que nous avons observé la classe que dans un court laps de temps, pendant lequel nous avons pu constater la forme d'implication décrite par l'enseignante, appuyée par les dires des élèves et confortée par l'observation du terrain.

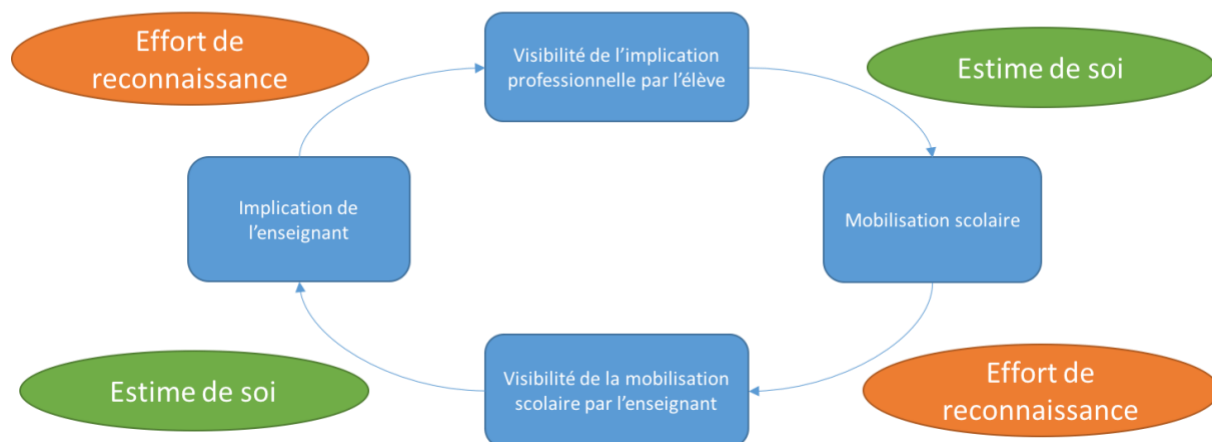
Synthèse de l'étude 3 :

L'observation du terrain a permis dans un premier temps de récolter des informations ne pouvant être dites dans les entretiens, soit par omission ou par oubli. Ces informations ont permis dans une moindre mesure d'appuyer la forme d'implication de l'enseignante en la comparant à une autre de ses collègues. Dans un second temps, l'interaction du chercheur avec les différents protagonistes a permis de corroborer les dires de l'enseignante et des élèves sur la forme que prend l'implication professionnelle de l'enseignant. Cela a permis d'établir un lien avec la mobilisation scolaire de l'élève, qui est une manifestation en réponse à l'implication du professeur. Enfin, l'observation des interactions entre élèves et enseignant nous ont permis de comprendre le mécanisme de l'implication de l'enseignante. Dans la mesure où sa volonté d'aider et l'épanouissement de l'élève sont ses priorités, les types d'interactions conviennent donc à son agir en tant qu'enseignant. Cela revient donc à dire que la maîtresse n'enseigne pas ce qu'elle sait mais bien ce qu'elle est. Si, comme le dit Talbot (2016), le plus important est la qualité de l'interaction, on peut donc dire que ses interactions sont d'une qualité satisfaisante puisqu'elle n'est pas dans l'optique d'une malveillance quelconque ou de décharge émotionnelle négative sur les élèves. Comme expliqué plus haut, dans aucune de ses interactions disciplinaires il n'y a une intention de nuire ou de vengeance. On peut donc dire que la vision de l'implication professionnelle de l'enseignante est bien en adéquation avec les dires des élèves et avec l'observation du terrain.

Résultats

En triangulant les trois études menées, nous pouvons constater que notre hypothèse est validée. Dans un premier temps, l'étude 1 nous révèle que la motivation des élèves est liée à son environnement scolaire et surtout se co-construit dans le rapport aux autres que ce soit les élèves ou le professeur. Un élément clé apparaît aussi dans l'étude 1, la forme d'implication professionnelle co-constructiviste décrite par les élèves sous les notions de partage et de participation de l'enseignant dans la transmission du savoir. L'étude 2 quant à elle vient asseoir cette idée de co-construction du savoir déjà apparu dans l'étude 1 mais qui en plus rajoute le concept de la lutte pour la reconnaissance en milieu scolaire. Par ailleurs la visibilité de l'implication du professeur par les élèves engendre un mécanisme de Give and take, c'est-à-dire que l'élève aura tendance à se mobiliser scolairement pour « rembourser » l'implication du professeur dans son enseignement qui à son tour va le complimenter et augmenter l'estime de soi de l'élève et de l'enseignant engendrant ainsi une dynamique motivationnelle. On pourrait dire que ce processus est cyclique en suivant le schéma suivant :

Schéma de la dynamique motivationnelle



L'observation de terrain vient par la suite appuyer et vérifier les entretiens menés par l'application même de ce schéma pendant les heures de classe. Comme le dit si bien Philippe Merieu lors de sa conférence à la Réunion, la motivation de l'élève n'est pas un préalable à l'enseignement de la classe mais bel et bien un objectif à atteindre en tant qu'enseignant.

Conclusion

Les entretiens menés sur les élèves et l'enseignante ainsi que l'observation de terrain ont montré qu'il y a bien une corrélation entre l'influence de l'implication professionnelle de l'enseignant et la mobilisation scolaire des élèves. Les élèves interviewés sont tous conscients de l'implication du professeur dans son métier, qui se manifeste sous forme de bienveillance, l'altruisme et de don de soi. Cette forme d'implication observée par les élèves se manifeste ensuite pour la plupart par une mobilisation scolaire, exactement comme une forme d'échange réciproque régi par un contrat implicite. Cependant le degré d'observation de l'implication professionnelle dépend en partie des motivations des élèves. En effet, certains élèves n'ont pas besoin de cette influence pour se mobiliser scolairement, mais cette influence reste tout de même bénéfique puisque, nous l'avons vu, elle impacte la dynamique de la classe. Il est donc évident que l'influence du professeur est importante ou plutôt qu'elle participe à la mobilisation scolaire de l'élève. On peut donc dire que la posture de l'enseignant ainsi que ses gestes professionnels ont plus d'importance que le contenu didactique puisque comme elle l'a dit très clairement dans son entretien, les enfants n'ont pas besoin de nous pour apprendre et qu'on n'est pas la seule source de savoir. Je pense qu'aujourd'hui les sources de savoirs sont immenses voire illimitées, cependant il est important d'avoir un professeur pour nous guider dans notre quête du savoir. L'influence d'une personne, ici représentée par le professeur, est importante puisqu'elle peut vous donner l'envie d'en apprendre plus ou au contraire vous dégoûter du savoir. C'est aussi à mon avis le rôle le plus important du professeur qui se considère comme impliqué dans son métier : ce n'est pas d'enseigner un savoir à un élève, puisque c'est l'élève qui apprend avant tout, mais justement l'enseignant doit enseigner l'envie d'aller à l'école et l'envie d'apprendre. Il ne faut pas oublier que les deux principales missions de l'école sont avant tout d'éduquer et de socialiser.

Limites :

Ce qui est dommage dans l'étude de ce mémoire c'est le manque de temps pour la récolte des données, dans un premier temps. L'étude aurait pu être plus pertinente si nous avions eu l'occasion de faire une autre étude de cas avec un autre enseignant et sa classe. Nous aurions pu faire la comparaison entre les différentes formes d'implication. Ici nous avons un exemple très positif du professeur qui cherche l'épanouissement des élèves et qui est prêt à en faire plus que nécessaire dans sa fonction d'enseignant. Voir un versant négatif aurait pu confirmer avec certitude l'influence de l'implication professionnelle sur la mobilisation scolaire des élèves. La dernière limite imposée par cette étude, c'est l'interprétation des données par le chercheur. Malgré le degré d'objectivité que cherche à atteindre le chercheur, il reste toujours une subjectivité qui peut être un biais dans les résultats obtenus. En effet lors d'une observation participante on a tendance à vouloir rester objectif, en retrait, vouloir espionner sans se faire remarquer, mais il faut s'adapter à l'environnement qui est avant tout dynamique et entraînant, au point où j'étais devenu un membre à part entière de la classe avec les fonctions d'assistant pédagogique. Il est donc normal que l'enseignant ainsi que les élèves se soient livrés à moi plus facilement.

Perspectives :

Sachant que ce mémoire n'est qu'un début dans la recherche sur l'effet maître à partir du paradigme interactionniste, il faudrait continuer à construire dans un premier temps la forme d'implication professionnelle co-constructive, puis dans un second temps, la comparer à d'autres formes d'implications en tenant compte de la qualité des interactions entre élèves et professeurs pour déterminer si ce type d'implication est plus efficace que d'autres. Dans une perspective de thèse, l'objectif serait à terme une étude sur un modèle d'implication professionnelle enseignant qui permettra dans un premier temps de revoir la formation des enseignants du premier degré puis dans un second temps étudier s'il existe une corrélation entre la forme d'implication professionnelle co-constructive et le raccrochage scolaire. En d'autre terme pouvoir démontrer dans la mesure du possible que cette forme d'implication participe au raccrochage scolaire et surtout à prévenir ce phénomène.

Bibliographie

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF

Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseignant, essai et définition*. Paris : Edition Anthropos Economica.

Bowlby, J. (2015). *Attachement et perte : l'attachement*. Paris : PUF.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie*, n°108, 91-137.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.

Citeau, J-P., Engelhard-Bitrian, B.(2009). *Introduction à la psychosociologie, concepts et études de cas*. Paris :Armand Colin.

Compagnon, B., Thévenin, A. (2001). *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*. France : Perrin.

Coulon, A.(1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF

Echène, A., Mias, C. (2012). Développement de l'implication professionnelle : le cas des enseignants accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris : France. <halshs-00780235>

Fisher, G-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (4^{ème} éd. vol.1). Paris : Dunod.

Giolitto, P. (2003). *Histoire de l'école : maitres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris : Imago.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de*

l'éducation, vol 27, n°1, 3-32. Url : <http://id.erudit.org/iderudit/000304ar> ; DOI: 10.7202/000304ar

Khan S. (2012). Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maitre ? *Questions Vives En ligne*, Vol.6 n°18 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 12 septembre 2016. Url : <http://questionsvives.revues.org/1150>; DOI : 10.4000/questionsvives.1150

Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Editions Anthropos.

Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique* (2^{ème} éd. vol.1). Paris :PUF.

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, n°1, 9-29. Url : <http://id.erudit.org/iderudit/1017474ar> ; DOI: 10.7202/1017474ar

Lenoir, Y., Tupin, F. (2012). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : regards internationaux*. Laval : PUL.

Lelièvre, C. (1990, 2002). *Histoire des institutions scolaires depuis 1789-1989*. France : Nathan pédagogie.

Lucas, R. (2006). *Bourbon à l'école 1815-1946*. Réunion : Océan éditions.

Maisonneuve, J. (1985). *Introduction à la psychosociologie* (5^{ème} éd. vol.1). Paris : PUF.

Marsollier, C. (2009). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette éditions.

Merle, P., Piquée, C., (2006). La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? *Carrefours de l'éducation*, n° 22, 95-110 ; DOI : 10.3917/cdle.022.0095

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Mucchielli, A. (1981). *Les motivations* (10^{ème} éd, vol.1). Paris : PUF, éditions Que sais-je?.

Pelletier L. et Alaoui D. (2016), « Du décrochage provisoire au rattachement scolaire : l'importance de la reconnaissance », *Questions Vives* [En ligne], N° 25 | 2016, mis en ligne le 14 septembre 2016, consulté le 22 novembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1918> ; DOI :10.4000/questionsvives.1918

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris, ESF éditions.

Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF.

Simonin, J., Wolf, E. (2002). *L'école à La Réunion*. Réunion : Hermès, 32-33.

Si Moussa, A. (2005). *L'école à La Réunion : approches plurielles*. Paris : Karthala.

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Question Vives* en ligne, vol.6 n°18 2012, mise en ligne le 26 mai 2014, consulté le 26 aout 2016 URL : <http://questionsvives.revue.org/1234>; DOI : 10.4000/questionvives.1234

Tilman, F. (2007). Pluralité de sens du terme "implication". Une typologie en forme de jeu de mots. Repéré à : www.youscribe.com/catalogue/tous/ressources-professionnelles/analyses-et-etudes-sectorielles/pluralite-de-sens-du-terme-implication-une-typologie-en-forme-de-2411432

Viau, R. (1999). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boek Université.

Woods, P. (1990). *Ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Annexes

Annexe 1 : Schéma de l'identité professionnelle	p.105
Annexe 2 : Protocole d'entretien élèves.....	p.106
Annexe 3 : Protocole d'entretien professeur	p.110
Annexe 4 : Entretien de I.....	p.114
Annexe 5 : Entretien de K.	p.119
Annexe 6 : Entretien de N.	p.124
Annexe 7 : Entretien de A.	p.128
Annexe 8 : Entretien de L.	p.133
Annexe 9 : Entretien de T.	p.137
Annexe 10 : Entretien de madame G.	p.141
Annexe 11 : Observation de Terrain	p.151

ANNEXE 1

Schéma de l'identité professionnelle

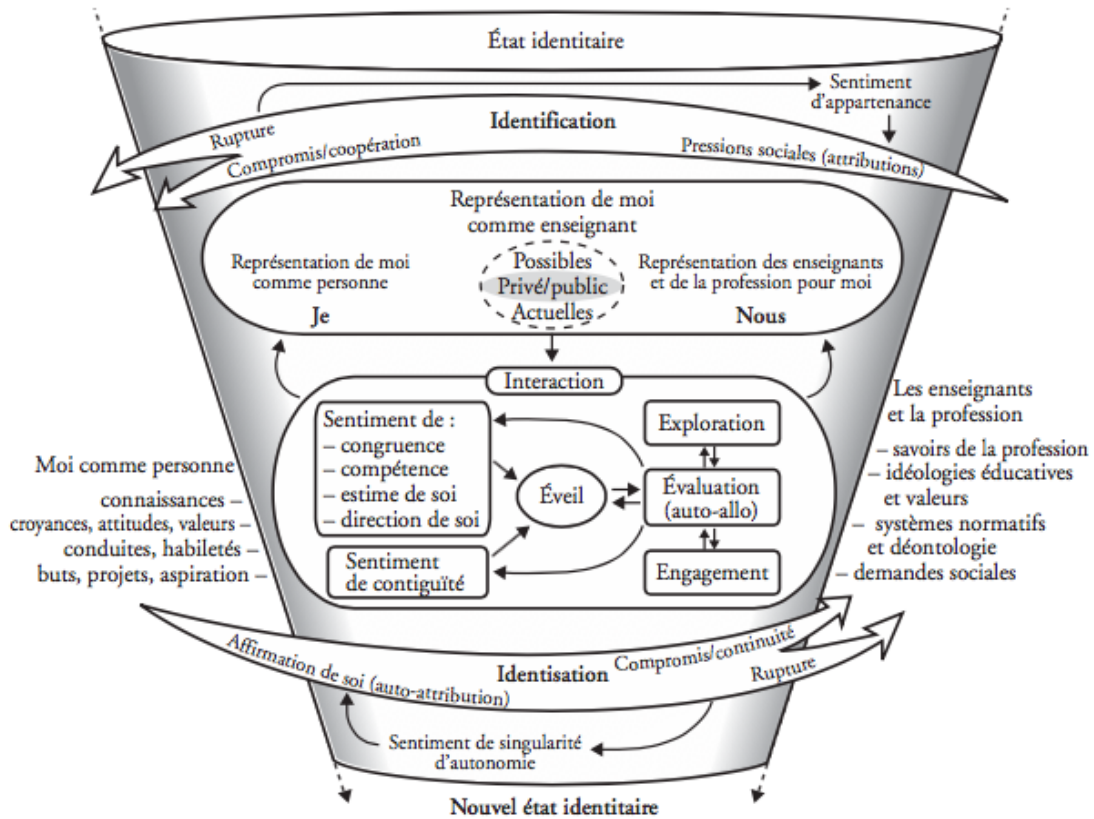


Figure 1 – Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 27, n°1, 3-32. Url : <http://id.erudit.org/iderudit/000304ar> ; DOI: 10.7202/000304ar

ANNEXE 2

Protocole d'entretien des élèves

1) Le contexte

Pour notre projet de recherche l'entretien se déroulera dans le contexte scolaire, c'est à dire à l'école soit pendant les heures de cours ou pendant la récréation pour ne pas perturber l'environnement de la classe. Le lieu qui serait propice à l'entretien serait soit la salle de classe ou soit la salle des maîtres, de toute façon dans les deux cas l'interviewer sera seul avec l'interviewé pour ne pas avoir d'éléments extérieurs qui risqueraient de perturber ou de biaiser les réponses de l'interviewé.

Rappelons-le que l'objet de la recherche se porte sur l'effet-maître est plus précisément sur la perception des élèves de l'effet-maître ainsi que les impacts qui en découlent.

L'enquêté sera un élève en difficulté scolaire dans une classe à double niveau CM1-CM2. Ce qui m'a amené à choisir cet élève, c'est la pensée de Bressoux (2001) qui dit que l'effet-maître a un impact plus fort sur les élèves qui ont des difficultés scolaires. Pour la prise de contact avec lui cela n'a pas été difficile étant donné que le professeur m'a donné son aval pour l'interviewé et que d'une manière générale, les élèves de cette classe se sont habitués à moi de par l'observation participante menée en amont.

Concernant la durée d'entretien elle ne devra pas dépasser plus de 20 minutes car l'élève ne supportera plus le questionnement et ne sera plus concentré, ce qui pourrait par ailleurs biaiser le recueil de données.

2) Autorisations

Dans un premier temps je suis parti dans l'établissement voir le directeur pour lui parler du projet de recherche que je mène dans le cadre du master. Il était plutôt enthousiasmé par le projet et m'a donc donné l'autorisation de venir observer et interviewer dans son établissement. Puis dans un second temps, je suis parti voir le professeur pour lui expliquer à son tour le projet et elle m'a aussi donné l'autorisation en contrepartie d'une petite participation pédagogique comme par exemple l'aider à corriger des copies, aider ponctuellement quelques élèves. Enfin après avoir obtenu les accords verbaux des principaux protagonistes de l'étude, j'ai fait une lettre à l'IGEN à la demande du directeur.

Pour les règles de déontologie, l'anonymat sera respecté par l'utilisation d'un code dans une cartouche au début du guide d'entretien, les noms prononcés seront codés par des lettres. Ensuite concernant la confidentialité de l'entretien, la bande audio sera soit remise à l'interviewé, s'il le désire, soit elle sera détruite après analyse. L'interviewé aura un droit de regard sur la retranscription de la bande audio afin qu'il puisse rajouter ou lisser puis le valider.

Le recueil de données se fera par enregistrement audio pour ne pas oublier l'entretien ainsi qu'une prise de note brèves sur le para verbal que pourrait montrer l'interviewé.

3) Contrat de communication

Je me présente à l'élève comme étant un étudiant en dernière année universitaire de l'ESPE (l'université de la Réunion) mais aussi comme auxiliaire du professeur. Je lui assure qu'il n'a pas à s'inquiéter, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse que ce n'est pas une évaluation et que tout ce qui est dit, reste entre lui et moi. J'essaierai de garder une posture d'étudiant tout en étant dans de la bienveillance. Je lui dirai aussi qu'il pourra arrêter l'entretien à tout moment et qu'il pourra me poser les questions qu'il voudra si ça peut l'aider à se mettre en confiance. Sans oublier de lui dire qu'il pourra me demander de répéter de reformuler sans avoir peur, l'essentiel c'est qu'il comprenne et qu'il puisse exprimer le fond de sa pensée.

4) Synopsis prévisionnel de l'entretien

Dans ton ancienne classe (0'-5')	Dans ta nouvelle classe (5' - 20')
Quels souvenirs gardes-tu de ton ancienne classe ? Y avait-il une ambiance qui favorise le travail scolaire ? Si oui, à quoi est-elle due ? Sinon, pourquoi ? 1- Comment était la maitresse avec toi ? 2- Comment voyais-tu la maîtresse ? 3- Te donnait-elle l'envie d'aller à l'école ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? 4- Te donnait-elle l'envie d'apprendre ? Si oui, comment elle s'y prenait ? Si non, pourquoi ?	1- Dans ta nouvelle classe, est-ce qu'il y a un changement par rapport à l'année dernière ? Si oui, en quoi est-ce mieux ou pire ? Sinon, qu'est ce qui n'a pas changé ? 2- As-tu aujourd'hui des problèmes avec tes camarades ? - Si oui, est-ce que la maitresse a réagi ? Et si elle n'a pas réagi pourquoi ? 3- Comment est la maitresse avec toi ? 4- Comment est-ce-que tu vois la maitresse de ta classe ? 5- Te donne t'elle l'envie de venir à l'école ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ? 6- Te donne-t-elle l'envie d'apprendre ?

<p>5- Est-ce qu'elle te donnait suffisamment de temps ? Si oui, combien de temps selon toi ? Si non, elle aurait dû t'accorder combien de temps en plus ?</p> <p>6- Comment penses-tu que la maîtresse te voyait ?</p> <p>7- Comment trouvais-tu sa manière d'enseigner ?</p>	<p>Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?</p> <p>7- Te donne-t-elle suffisamment de temps ? Si oui, combien selon toi ? Si non, elle devrait t'accorder combien de temps en plus ?</p> <p>8- Comment penses-tu que la maîtresse te voit ?</p> <p>9- Comment ta maîtresse faisait-elle cours ?</p> <p>10- Que pourrais-tu dire sur sa manière d'enseigner ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'elle sait ce qu'elle enseigne ? - A-t-elle du mal avec certaines matières ? <ul style="list-style-type: none"> o Si oui, comment gère-t-elle la situation ? <p>11- Penses-tu que cela a un impact sur la classe ?</p> <p>12- Est-ce que les élèves participent beaucoup en classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - SI oui, penses-tu que c'est grâce (ou à cause) de la maîtresse ? pourquoi ? - Si non, penses-tu que c'est à cause de la maîtresse ? pourquoi ? <p>13- Comment qualifierais-tu sa relation avec les élèves ?</p> <p>14- Penses-tu qu'elle aime son métier de maîtresse ?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Si oui, qu'est-ce qui te fait dire ça ? -Si non, comment tu le remarques ? <p>15- Le fait de voir la maîtresse impliquée dans son métier te donne t'il l'envie d'apprendre ?</p> <p>Notre petit jeu de questions réponses touche à sa fin, est-ce que tu voudrais dire autre chose ?</p>
---	---

5) La transcription, la viabilisation, le traitement

Pour la retranscription audio, elle se fera par une retranscription écrite avec l'apparition de tous les mots, onomatopées et en ajoutant aussi les actions non-verbales. La retranscription écrite comportera également de la ponctuation quand cela sera nécessaire ou pertinente si cela apporte une compréhension plus fine de la phrase.

Ensuite la viabilisation de la retranscription écrite se fera par l'apport et la validation de l'interviewé. C'est lui qui va à nouveau regarder ce qu'il a produit oralement, puis ensuite il pourra soit enlever des passages qu'il considère comme syntaxiquement incorrect ou bien soit rajouter une idée ou une intention qu'il avait omise pendant l'entretien.

Enfin le traitement de ce corpus écrit se fera par une analyse de contenu Bardin (1997) en procédant par une analyse thématique c'est à dire en découpant le corpus en plusieurs thèmes afin de pouvoir les traiter de manière plus fine.

ANNEXE 3

Protocole d'entretien du professeur

6) Le contexte

Pour notre projet de recherche l'entretien se déroulera dans le contexte scolaire, c'est à dire à l'école soit pendant les heures de cours ou pendant la récréation pour ne pas perturber l'environnement de la classe. Le lieu qui serait propice à l'entretien serait soit la salle de classe ou soit la salle des maîtres, de toute façon dans les deux cas l'interviewer sera seul avec l'interviewé pour ne pas avoir d'éléments extérieurs qui risqueraient de perturber ou de biaiser les réponses de l'interviewé.

Rappelons-le que l'objet de la recherche se porte sur l'effet-maître est plus précisément sur la perception des élèves de l'effet-maître ainsi que les impacts qui en découlent.

L'enquêté sera un professeur des écoles avec au moins 10 ans d'ancienneté dans la profession et dans l'établissement. Pour la prise de contact avec le professeur, cela n'a pas été difficile étant donné que cette dernière était ma tutrice lors de mes stages en école. De ce fait, elle est donc habituée à ma présence sur le terrain par l'observation participante menée en amont.

Concernant la durée de l'entretien, le synopsis prévisionnel est environ 1 heure mais cela pourrait dépasser selon l'envie de répondre et de questionner ainsi que le temps qu'elle pourra m'accorder.

7) Autorisations

Dans un premier temps je suis parti dans l'établissement voir le directeur pour lui parler du projet de recherche que je mène dans le cadre du master. Il était plutôt enthousiasmé par le projet et m'a donc donné l'autorisation de venir observer et interviewer dans son établissement. Puis dans un second temps, je suis parti voir le professeur pour lui expliquer à son tour le projet et elle m'a aussi donné l'autorisation en contrepartie d'une petite participation pédagogique comme par exemple l'aider à corriger des copies, aider ponctuellement quelques élèves. Enfin après avoir obtenu les accords verbaux des principaux protagonistes de l'étude, j'ai fait une lettre à l'IGEN à la demande du directeur.

Pour les règles de déontologie, l'anonymat sera respecté par l'utilisation d'un code dans une cartouche au début du guide d'entretien, les noms prononcés seront codés par des lettres. Ensuite concernant la confidentialité de l'entretien, la bande audio sera soit remise à l'interviewé, s'il le désire,

soit elle sera détruite après analyse. L'interviewé aura un droit de regard sur la retranscription de la bande audio afin qu'il puisse rajouter ou lisser puis le valider.

Le recueil de données se fera par enregistrement audio pour ne pas oublier l'entretien ainsi qu'une prise de note brèves sur le para verbal que pourrait montrer l'interviewé.

8) Contrat de communication

Je me présente au professeur comme étant un étudiant en dernière année universitaire de l'ESPE (l'université de la Réunion). Je lui assure qu'elle n'a pas à s'inquiéter, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, que ce n'est pas un interrogatoire et que tout ce qui est dit, reste entre elle et moi. J'essaierai de garder une posture d'étudiant tout en étant dans de la bienveillance. Je lui dirai aussi qu'elle pourra arrêter l'entretien à tout moment et qu'elle pourra me poser les questions qu'elle voudra si ça peut l'aider à se mettre en confiance. Sans oublier de lui dire qu'elle pourra me demander de répéter de reformuler sans avoir peur, l'essentiel c'est qu'elle comprenne et qu'elle puisse exprimer le fond de sa pensée.

9) Synopsis prévisionnel de l'entretien

<p><u>Perception du métier de professeur :</u> (0'-10')</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pour quelles raisons êtes-vous devenu enseignant(e) ? 2) Quelles perceptions aviez-vous eu du métier avant d'entrer en fonction ? 3) Aujourd'hui ont-elles changé ? <ul style="list-style-type: none"> - Si oui, Pourquoi ? Comment ont-elles évolué ? - Si non, Pourquoi ? 4) Pour vous, qu'est-ce qu'un enseignant impliqué dans son métier ?
<p><u>La motivation de l'élève :</u> (10'-20')</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comment percevez-vous la motivation scolaire d'un élève ? 2) Selon vous sous quelles formes se manifeste-t-elle ? 3) Comment faites-vous pour motiver vos élèves ? <ul style="list-style-type: none"> - Cela fonctionne-t-il à tous les coups ? - Si non, que faites-vous d'autres ?

	<p>4) Est-ce-que motiver les élèves est un bon moyen pour les faire progresser ?</p>
<p><u>L'effet-maître :</u> (20'-40')</p>	<p>1) Pensez-vous que l'enseignant a une influence sur l'élève ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si oui, comment se manifeste t-elle ? <ul style="list-style-type: none"> o Quels sont ses effets ? - Si non, précisez ? <p>2) Pensez-vous qu'il existe des qualités intrinsèques pour être un bon enseignant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si oui, quelles sont-elles ? - Si, non précisez votre pensée. <p>3) Quelle place a l'interaction enseignant-élève dans votre classe ?</p> <p>4) Est-ce-que les élèves se rendent compte de votre implication dans le métier ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si oui, comment s'expriment l'intérêt des élèves ? - Si non, comment faire pour qu'ils remarquent cette implication ? <p>5) Quelles formes prend votre implication ?</p> <p>6) Comment se manifeste-t-elle sur le plan pédagogique et éducatif ?</p> <p>7) Votre implication dans votre métier produit-elle les mêmes effets sur tous les élèves ?</p> <p>8) Ou constatez-vous des variations ?</p> <p>9) Comment pouvez-vous les expliquer ?</p> <p>10) Pensez-vous que cette implication joue un rôle sur la motivation des élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si oui, quel rôle ? - Si non, dans quelles mesures elle pourrait avoir un rôle sur la motivation des élèves ?
<p><u>Rôle de l'école :</u> (40'-60')</p>	<p>1) Avez-vous été sensibilisé sur l'effet-maitre durant votre formation en IUFM ?</p> <p>2) Pensez-vous que l'école a un rôle à jouer dans l'implication professionnelle enseignante ?</p>

	3) Notre entretien touche à sa fin, voulez-vous rajouter d'autres éléments ?
--	--

10) La transcription, la viabilisation, le traitement

Pour la retranscription audio, elle se fera par une retranscription écrite avec l'apparition de tous les mots, onomatopées et en ajoutant aussi les actions non-verbales. La retranscription écrite comportera également de la ponctuation quand cela sera nécessaire ou pertinente si cela apporte une compréhension plus fine de la phrase.

Ensuite la viabilisation de la retranscription écrite se fera par l'apport et la validation de l'interviewé. C'est lui qui va à nouveau regarder ce qu'il a produit oralement, puis ensuite il pourra soit enlever des passages qu'il considère comme syntaxiquement incorrect ou bien soit rajouter une idée ou une intention qu'il avait omise pendant l'entretien.

Enfin le traitement de ce corpus écrit se fera par une analyse de contenu Bardin (1997) en procédant par une analyse thématique c'est-à-dire en découpant le corpus en plusieurs thèmes afin de pouvoir les traiter de manière plus fine.

ANNEXE 4

Entretien de I

1 **Z : Quels souvenirs gardes-tu de ton ancienne classe ?**
2 I : Ben... Qu'on faisait pleins d'activités, nous on organisait des activités avec l'USEP et qu'on faisait
3 des drôles de sortie, c'est tout.
4 **Z : Et est ce qu'il y avait une ambiance qui favorisait le travail dans la classe ?**
5 I : Quand tu dis ambiance c'est-à-dire ?
6 **Z : C'est-à-dire quand tu étais dans la classe il y avait une ambiance qui te donnait l'envie de**
7 **travailler.**
8 I : Oui...
9 **Z : Et c'était dû à quoi ? Qu'est-ce qui faisait qu'il avait une ambiance comme ça ?**
10 I : Tout le monde était motivé et tout ça là...
11 **Z : D'accord et comment était la maîtresse avec toi l'année dernière ?**
12 I : Ben elle m'encourageait, elle me disait que si je faisais des fautes que ce n'était pas grave car tout le
13 monde faisait...
14 **Z : Comment est-ce que tu voyais la maîtresse ? Elle était comment pour toi ?**
15 I : Ben au début quand je l'ai vu je pensais qu'elle était sévère et après en passant ben... elle est... tu
16 vois...
17 **Z : Vas-y, vas-y dis-je t'en prie...**
18 I : Oui mais je ne trouve pas les mots
19 **Z : Ce n'est pas grave... Et te donnait-elle envie d'aller à l'école ?**
20 I : Oui (*réponse au tac-o-tac*)
21 **Z : Et comment ça se faisait qu'elle te donnait envie, c'était dû à quoi ?**
22 I : Ben... Quand je la voyais s'exprimer euh... comment... ?
23 **Z : Vers la classe ?**
24 I : Oui vers la classe...
25 **Z : C'est ça qui te donnait envie d'aller à l'école ?**
26 I : Oui mais euh... Comment... Pour apprendre aussi...
27 **Z : Et justement te donnait-elle l'envie d'apprendre ?**
28 I : Oui...
29 **Z : Et comment la maîtresse s'y prenait pour te donner cette envie d'apprendre ? Elle faisait quoi ?**
30 I : Elle m'expliquait, elle me donnait des conseils après... C'est tout.
31 **Z : Et est-ce qu'elle te donnait l'envie de participer en classe ?**
32 I : Ouais... Oui
33 **Z : Et justement qu'est-ce qui te poussait à participer en classe ?**
34 I : Ben en voyant les autres... En voyant les autres... Je me disais « kom sa la » ben que l'on doit
35 travailler, ben c'est tout.
36 **Z : Est-ce qu'elle te motivait pour faire ton travail ?**
37 I : Oui.
38 **Z : Et comment est-ce qu'elle faisait ?**
39 I : Ben elle me disait euh... Comment... Ben par exemple elle me disait komsa la, « ben c'est pas grave
40 I., tu peux continuer et réfléchis un tout petit peu. Et après si tu n'arrives pas ben tu viens m'appeler, tu
41 viens me dire. »
42 **Z : Et c'est ça qui faisait que t'avais envie d'apprendre, qui te motivait à faire un peu plus le**
43 **travail ?**
44 I : Oui.
45 **Z : Et selon toi est-ce qu'elle te donnait suffisamment de temps ?**
46 I : Euh... sauf au calcul rapide.
47 **Z : Combien de temps elle te donne à peu près, en général au calcul rapide ?**
48 I : Ben maintenant c'est 30 secondes et avant c'était au moins 20 secondes...

49 **Z : D'accord... Et comment penses-tu que la maîtresse te voyait comment selon toi ?**
50 I : Ben... Un tout petit peu fainéant...

51 **Z : D'accord... Et c'est l'impression que tu avais d'elle, tu pensais qu'elle pensait que tu étais un**
52 **peu fainéant ?**
53 I : Non mais quand euh...

54 **Z : En gros tu avais l'impression que...**
55 I : J'étais entre les deux...

56 **Z : D'accord... Et comment trouvais-tu sa manière d'enseigner ?**
57 I : Logique.

58 **Z : Elle était logique ?**
59 I : Oui.

60 **Z : D'accord... Et maintenant dans ta nouvelle classe, y-a-t-il du changement par rapport à l'année**
61 **dernière ?**
62 I : Euh oui, le fait que c'est maintenant CM1-CM2, là maintenant il y a plus d'ambiance, plus de
63 motivation, plus de possibilités à travailler.

64 **Z : Quand tu dis plus d'ambiance, c'est plus d'ambiance de travail ?**
65 I : Oui il y a plus d'ambiance de travail.

66 **Z : Et du coup, cette année, comment est la maîtresse avec toi ?**
67 I : Euh maintenant elle me félicite, après elle me disait komsa la que... Comment... Tu travailles bien...
68 Euh... Tu t'es amélioré par rapport à l'année dernière.

69 **Z : D'accord. Et comment est-ce que tu la vois maintenant la maîtresse ?**
70 I : Ben, elle a beaucoup changé ces derniers temps...

71 **Z : C'est-à-dire ?**
72 I : Que on faisait plus... on fait à peu près les mêmes cours... Non euh les mêmes leçons qu'avant et elle
73 nous donne les mêmes travaux que l'année dernière...

74 **Z : Te donne-t-elle l'envie de venir à l'école ?**
75 I : Oui.

76 **Z : Et maintenant c'est dû à quoi ?**
77 I : C'est dû... C'est obligé, mais ils ont une bonne raison...

78 **Z : C'est-à-dire ?**
79 I : Que...

80 **Z : Est-ce-que toi de ton plein gré tu as envie de venir à l'école ?**
81 I : Oui ?

82 **Z : Justement, pourquoi t'as envie de venir à l'école ?**
83 I : Pour apprendre, à connaître des choses...

84 **Z : Cette envie d'apprendre elle est due à quoi ?**
85 I : Euh... Aux leçons... Non euh quand tu dis ?

86 **Z : Quand je dis pourquoi tu as envie d'apprendre, c'est qu'est-ce qui pousse ta curiosité, est-ce**
87 **que c'est un rapport avec maîtresse ou sinon c'est un rapport avec autre chose ?**
88 I : C'est en rapport avec autre chose...

89 **Z : Par rapport à quoi par exemple ?**
90 I : Par exemple par rapport à la dictée bilan...

91 **Z : Oui...**
92 I : Elle nous dit de prendre une feuille de classeur au lieu de...euh comment... du cahier bleu, mais là
93 elle nous prépare pour le collège et que euh...

94 **Z : D'accord. Et du coup te donne-t-elle suffisamment de temps ?**
95 I : Oui.

96 **Z : Et cette durée suffisante c'est de combien pour toi ?**

97 I : 30 secondes.

98 **Z : C'est pour le calcul mental ça ?**

99 I : Nan... Calcul rapide, calcul mental c'est au moins 5 minutes.

100 **Z : D'accord, comment penses-tu que la maîtresse te voit maintenant ?**

101 I : Euh... Très cultivé.

102 **Z : C'est bien ça... Et comment la maîtresse elle fait son cours ?**

103 I : Elle se débrouille en montrant des exemples en faisant des gestes.

104 **Z : Comme tu disais comment la maîtresse fait-elle cours ?**

105 I : Ben elle montre les gestes après elle euh... nous dit comment apprendre, les 3 manières d'apprendre,

106 en écoutant, en lisant et la troisième je ne m'en rappelle plus.

107 **Z : Ce n'est pas grave, et que pourrais-tu dire sur sa manière d'enseigner ? C'est-à-dire en gros**

108 **quelles matières aime-t-elle enseigner ?**

109 I : L'anglais.

110 **Z : L'anglais ?**

111 I : Soit l'anglais ou soit l'histoire, soit la géographie, entre les 3.

112 **Z : Et... A-t-elle du mal avec certaines matières ?**

113 I : Non.

114 **Z : Non ? Tu penses qu'elle est à l'aise avec toutes les matières ?**

115 I : Euh ouais...

116 **Z : D'accord. Et justement le fait qu'elle soit à l'aise avec toutes les matières, tu penses que cela a**

117 **un impact sur la classe ?**

118 I : Impact... ça veut dire ? Euh...

119 **Z : Est-ce que ça a une influence sur la classe ? La manière dont elle fait cours est-ce-que cela**

120 **influence la classe ? C'est-à-dire sur l'envie d'apprendre...**

121 I : A moitié...

122 **Z : A moitié c'est-à-dire ?**

123 I : Ben... Quand je vois maîtresse faire la géographie je me dis comme ça... Puisqu'à peu près tous les

124 jours elle fait de la géographie je me dis que là elle aime trop...

125 **Z : Et est-ce-que les élèves participent beaucoup en classe ?**

126 I : Oui... Certains...

127 **Z : Et c'est dû à quoi selon toi ?**

128 I : Ben, les élèves eux croient que par exemple que c'est une activité, mais plus dans les cas collègues et

129 tout ça là...

130 **Z : Et cette participation en classe, tu penses que c'est dû à la maîtresse ?**

131 I : Euh oui...

132 **Z : En dans quel sens ça serait dû à la maîtresse ?**

133 I : Ben certains me disent que la maîtresse elle est fun, elle n'est pas trop sévère et que maintenant elle

134 est stricte.

135 **Z : Et bien justement comment qualifierais-tu sa relation avec les élèves ?**

136 I : Ben... elle se débrouille

137 **Z : Comment tu vois tes camarades de classe avec les élèves, c'est quel genre de relation, est-ce-que**

138 **c'est tendu, stricte, doux, cool etc.**

139 I : Strict.

140 **Z : Est-ce-que tu penses que la maîtresse aime son métier ?**

141 I : Oui.

142 **Z : Qu'est-ce-qui te fait dire ça ?**

143 I : Qu'elle sait tout... Par exemple quand elle nous fait lire nos fiches de lecture, après elle nous dit ça

144 c'est important...

145 **Z : Comment tu remarques qu'elle aime son métier ?**
146 I : Ben qu'elle partage avec nous.
147 **Z : Partager quoi ?**
148 I : Sa connaissance....
149 **Z : Et, est-ce qu'il y a que sa connaissance ?**
150 I : Euh ouais je crois.
151 **Z : Et le fait de voir la maîtresse impliquée dans son métier est-ce que ça te donne envie**
152 **d'apprendre ?**
153 I : Euh oui.
154 **Z : Penses-tu que c'est utile ce que la maitresse t'apprend ?**
155 I : Euh oui c'est utile par rapport... Par exemple pour les langues on y va dans un pays étranger comme
156 l'anglais ben elle nous dit, what's your name ? What time is it ? I'm fine.
157 **Z : Et que penses-tu de ton niveau scolaire ?**
158 I : Bien.
159 **Z : Bien, bien, bien dans la moyenne ou bien au-dessus de la moyenne ?**
160 I : bof, ben bien dans la moyenne.
161 **Z : Et penses-tu que la maîtresse y est pour quelque chose dans ton niveau scolaire.**
162 I : Euh oui.
163 **Z : Par rapport à quoi ?**
164 I : Avant je n'arrivais pas à me décider à apprendre et après en CM2 quand j'ai vu que la maîtresse était
165 motivée, ben là je me suis dit qu'il faut apprendre.
166 **Z : D'accord, l'entretien est fini j'espère qu'il n'a pas été trop long, veux-tu rajouter quelque chose**
167 **sur la maîtresse ou tes camarades ?**
168 I : Ben la maîtresse elle est fun et que ce n'est pas de sa faute si elle crie sur certains élèves, c'est tout.
169 **Z : Ok je te remercie beaucoup.**

ANNEXE 5

Entretien de K.

1 **Z : Tu peux me dire quels souvenirs tu gardes de ton ancienne classe ?**
2 K : Alors je garde que je travaille, ce que je fais, les personnes que j'aime et ben je garde les vieilles
3 choses que j'avais avant...
4 **Z : Et est-ce qu'il y avait de l'ambiance qui favorisait le travail de classe l'année dernière ?**
5 K : Oui...
6 **Z : Et c'était dû à quoi ? Qu'est-ce qui faisait qu'il y avait une ambiance qui donnait envie de**
7 **travailler ?**
8 K : (Silence)
9 **Z : Tu avais envie de travailler mais pourquoi ?**
10 K : Pour apprendre...
11 **Z : Il n'y a pas de soucis tu peux dire ce que tu veux.**
12 K : Pour monter de classe (silence)... Pour être intelligente...
13 **Z : Et comment était la maîtresse avec toi l'année dernière ?**
14 K : Elle était gentille... Elle était jolie... C'est tout.
15 **Z : C'est tout ? D'accord. Comment est-ce que tu voyais la maîtresse ? Est-ce qu'elle te donnait**
16 **envie d'aller à l'école ?**
17 K : Oui...
18 **Z : Pourquoi elle te donnait envie d'aller à l'école ?**
19 K : Pour apprendre...
20 **Z : Pourquoi ça te donnait envie d'aller à l'école tous les jours ?**
21 K : Je ne sais pas...
22 **Z : Mais t'avais envie d'aller à l'école ?**
23 K : Des fois j'ai envie...
24 **Z : Oui mais c'est la maîtresse qui te donnait envie d'aller à l'école ?**
25 K : Oui...
26 **Z : Et pourquoi elle te donnait l'envie de venir ?**
27 K : Pour que j'apprends.
28 **Z : Et elle te donnait l'envie d'apprendre ?**
29 K : Oui.
30 **Z : Et elle faisait quoi pour te donner l'envie d'apprendre ?**
31 K : Elle nous donnait des exercices, elle nous donnait des leçons à apprendre et elle nous aidait à
32 apprendre ensuite si on a des problèmes.
33 **Z : Donc elle te donnait des devoirs, des exercices et ça te donnait l'envie d'apprendre.**
34 K : Oui...
35 **Z : Il n'y a pas autre chose ?**
36 K : (Silence)... Elle nous donnait aussi des évaluations...
37 **Z : Des évaluations... Quels types d'évaluations ?**
38 K : Par exemple en français, elle nous donne des évaluations sur quoi on n'est pas fort, des fois des
39 évaluations surprises, des fois elle nous donne des évaluations sur la géographie, sur la carte, des fois
40 elle nous donne des évaluations sur la science, les maths comme les perpendiculaires.
41 **Z : Est-ce qu'elle te donnait l'envie de participer en classe ?**
42 K : Oui...
43 **Z : Et comment elle te poussait à participer ? Comment s'y prenait -elle ? Elle faisait quoi ?**
44 K : En fait elle mettait des exemples au tableau, par exemple comme des exercices de maths qu'on ne
45 comprenait pas, après ceux qui ne comprenaient pas passaient chacun son tour au tableau.
46 **Z : Et des fois tu participais de toi même ou t'attendais que la maîtresse t'interroge ?**
47 K : J'attendais que la maîtresse m'interroge mais sinon je voulais passer au tableau.
48 **Z : Est-ce qu'elle te motivait pour faire le travail à la maison ?**

49 K : Oui...

50 **Z : Et comment elle s'y prenait ?**

51 K : Ben elle écrivait dans les devoirs, sinon on les faisait à l'école comme ça on pouvait les finir et on

52 donnait pour qu'elle corrige.

53 **Z : Et elle te rappelait souvent pour faire les devoirs ?**

54 K : Oui...

55 **Z : Selon toi est-ce que l'année dernière la maîtresse te donnait suffisamment de temps ?**

56 K : Oui... Elle nous donnait 10 à 15 minutes comme ça.

57 **Z : Et pour toi c'était suffisant ?**

58 K : Oui...

59 **Z : Est comment penses-tu que la maîtresse te voyait ? La maîtresse pensait quoi de toi ?**

60 K : (Silence)

61 **Z : Pour toi la maîtresse te voyait comment ?**

62 K : Euh... (Silence)... Je ne sais pas...

63 **Z : Tu ne sais pas comment elle te voyait ?**

64 K : Non...

65 **Z : D'accord. Et comment trouvais-tu sa manière d'enseigner ?**

66 K : Bien...

67 **Z : Bien ! c'est-à-dire ?**

68 K : Gentille... euh...(silence).

69 **Z : Gentille c'est tout ? Elle était dure dans son enseignement ? Elle était douce dans son**

70 **enseignement ?**

71 K : Douce...

72 **Z : Et quand tu dis douce, tu entends quoi par douce ?**

73 K : Elle est gentille... (Silence)... C'est tout.

74 **Z : D'accord et dans ta nouvelle classe, ta classe actuelle est-ce qu'il y a un changement par rapport**

75 **à l'année dernière ?**

76 K : Oui !

77 **Z : Lesquels ?**

78 K : Ben avant il n'y avait pas beaucoup de bruit que ça, maintenant il y a des tonnes de bruit et il y a

79 toujours des disputes dans la classe et des fois il y a des gens qui sont méchants avec nous.

80 **Z : Des gens ? Quels gens ?**

81 K : Alors comme (2), (13), (15), (4), euh après (23) et après les autres ils étaient gentils avec nous.

82 **Z : D'accord... Et comment est la maîtresse avec toi maintenant ?**

83 K : Elle est gentille...

84 **Z : Elle t'accorde plus d'attention que l'année dernière ?**

85 K : Oui...

86 **Z : D'accord. Et comme est-ce que tu vois maintenant la maîtresse dans la classe ?**

87 K : Ben... Elle nous donne plus de choses à apprendre comme ça on monte de classe facilement.

88 **Z : Et du coup est-ce qu'elle te donne encore plus l'envie de venir à l'école ?**

89 K : Oui...

90 **Z : Comment ça se fait ?**

91 K : Ben... Par exemple elle donne une évaluation de calcul et de problème dessus, c'est sûr que tu vas

92 apprendre pour savoir ce qu'il faut faire

93 **Z : Et du coup est-ce qu'elle te donne à nouveau l'envie d'apprendre ?**

94 K : Oui !

95 **Z : Comment elle s'y prend ?**

96 K : Elle s'y prend bien, par exemple les maths en division j'arrive un petit peu, elle n'a pas encore fait
97 d'évaluation dessus mais j'apprends un peu. Par exemple en APC ben j'apprends au fur et à mesure,
98 j'arrive comme avant.

99 **Z : Et donc te donne-t-elle suffisamment de temps ?**

100 K : Oui !

101 **Z : Beaucoup plus ou beaucoup moins que l'année dernière ?**

102 K : Beaucoup plus !!

103 **Z : Et comment elle te donne ce temps là ?**

104 K : Ben par exemple on fait un exercice qui est un petit peu long, ben elle nous donne 30 min un truc
105 comme ça. Après quand on a fini elle nous dit le temps qu'on a fait, après on colle dans le cahier bleu ou
106 le cahier noir.

107 **Z : Et qu'est-ce que tu pourrais dire sur sa façon d'enseigner ?**

108 K : C'est bien...

109 **Z : Par exemple quelles matières elle aime enseigner ?**

110 K : Elle aime enseigner... Maîtresse ?

111 **Z : Oui ! maîtresse elle aime enseigner quoi ?**

112 K : La géographie, les maths, le français, les sciences, l'anglais, le français et les calculs mentales... et
113 la poésie.

114 **Z : Et du coup, est-ce que tu vois où il y a des matières où elle a du mal avec ?**

115 K : Euh oui !

116 **Z : Quelles matières par exemple ?**

117 K : Par exemple quand on regarde un film... en mathématiques elle a un peu de problème.

118 **Z : Et comment elle arrive à expliquer, à gérer ça selon toi ?**

119 K : Ben elle nous aide, elle nous donne des explications et après nous on l'aide pour trouver ce qu'elle
120 voulait faire, après on écrit sur notre ardoise.

121 **Z : C'est bien ça ! Et du coup penses-tu que cela a un impact sur la classe ? Penses-tu que cette
122 façon d'enseigner ça agit sur la classe ?**

123 K : (silence)...

124 **Z : Puisque là tu as raisonné comme ça, mais penses-tu que toute la classe pense comme ça ?**

125 K : Non, je pense que toute la classe pense qu'elle est un petit peu méchante comme (2), (13)...

126 **Z : Et est-ce que les élèves participent beaucoup en classe ?**

127 K : Non !

128 **Z : Pourquoi ?**

129 K : Parce que en fait quand ils n'aiment pas des choses, ils notent pas. Quand ils aiment des choses Ils
130 notent, par exemple quand il y a une évaluation ben... Ils ne notent pas. Par exemple comme qui... (3)
131 il n'aime pas faire les verbes quand maîtresse donne des verbes à faire.

132 **Z : Et du coup les élèves ne participent pas en classe ?**

133 K : Non... A part moi et (12).

134 **Z : Et tu penses que c'est dû à cause de la maîtresse ?**

135 K : Non !

136 **Z : D'accord. Et pourquoi tu penses que ce n'est pas à cause de la maîtresse ?**

137 K : Parce que la maîtresse fait de son mieux pour aider les enfants, les enfants ils n'écoutent pas, parlent
138 beaucoup...

139 **Z : Du coup comment qualifierais tu la relation que maitresse a avec eux ? Tu dirais quoi sur la
140 relation qu'il y a entre maîtresse et la classe ?**

141 K : Ben je dirais qu'elle nous apprend beaucoup, qu'elle est gentille...

142 **Z : Et penses-tu que la maîtresse aime son métier ?**

143 K : Oui !

144 **Z : Et qu'est-ce qui te fait dire ça ?**
145 K : Ben par exemple on ne sait pas des choses et elle nous apprend vraiment sur les choses où on a
146 beaucoup de mal.
147 **Z : Et toi comment tu remarques qu'elle aime son métier ?**
148 K : Ben... par la manière qu'elle nous explique et par l'intelligence, elle nous aide un peu, elle nous
149 donne surtout beaucoup de devoirs.
150 **Z : Et le fait de voir maîtresse s'investir beaucoup dans la classe, c'est à dire vous donner des**
151 **leçons, des devoirs, faire beaucoup de choses, est-ce que ça te pousse à apprendre encore plus ?**
152 K : Oui !
153 **Z : D'accord. Et penses-tu que c'est utile ce que la maîtresse t'apprend ?**
154 K : Oui !
155 **Z : Et que penses-tu de ton niveau scolaire ?**
156 K : Je pense que c'est bien, que j'apprends un peu, je monte au fur et à mesure...voilà.
157 **Z : D'accord. Et penses-tu que la maîtresse y est pour quelque chose ? Tu penses que maîtresse y**
158 **est pour quelque chose dans ton niveau scolaire ?**
159 K : Oui !
160 **Z : Tu pourrais développer un petit peu plus ?**
161 K : Quand elle nous aide, c'est elle qui nous fait monter de plus en plus. Comme dans l'exercice où on
162 ne comprend pas, elle nous donne après quand on n'arrive pas, ben elle nous dit prenez votre meilleur
163 ami « le dictionnaire », on regarde dans le dictionnaire après on trouve, après on dit qu'on a trouvé et
164 elle nous fait plus sauter de classe.
165 **Z : Ça y est l'entretien est fini, le petit questionnaire arrive à sa fin, est-ce que tu voudrais dire**
166 **quelque chose sur ta classe, sur ta maîtresse, sur l'école...**
167 K : Oui ! J'adore cette école, j'adore tous les professeurs, mais ce que je ne comprends pas c'est pourquoi
168 dans les classes il y a toujours des disputes ?
169 **Z : Et selon toi c'est dû à quoi ?**
170 K : Comme (2) et (13), on fait des exercices tout le temps... Par exemple (2) regarde (13), (2) dit à (13)
171 comme ça ben « tourne ta tête » après là ça commence à faire des disputes et ça nous dérange à apprendre
172 de plus en plus, c'est à dire qu'on ne comprend pas ce que la maîtresse dit. Mais sinon c'est bien l'école,
173 elle est cool, elle est chouette.
174 **Z : Et bien je te remercie beaucoup d'avoir répondu à ces petites questions.**

ANNEXE 6

Entretien de N.

1 **Z : Alors peux-tu me dire quels souvenirs tu gardes de ton ancienne classe ? C'était comment dans**
2 **ton ancienne classe ?**

3 N : C'était bien...

4 **Z : Bien comment ?**

5 N : Ben... J'aimais bien l'autre maître, jamais bien être avec l'autre maître ben ouai...

6 **Z : D'accord et est-ce qu'il y avait une bonne ambiance de travail dans la classe ?**

7 N : C'est-à-dire ?

8 **Z : C'est-à-dire une ambiance qui te donnait envie de travailler.**

9 N : Ben... Ouai un peu du genre on s'amusait bien, on rigolait et tout et tout...

10 **Z : Et c'est dû à quoi le fait que tu rigolais bien, le maître il était comment ?**

11 N : Ben... je ne sais pas moi, c'étaient des copains à moi on rigolait, il y a le maître qui rigolait et toute
12 la classe rigolait.

13 **Z : Et il était comment le maître avec toi ?**

14 N : Ben gentil, enfin il criait des fois mais pas sur moi. Pourtant il ne m'a jamais puni un truc comme ça.

15 **Z : Comment est-ce que tu voyais le maître ? Pour toi il t'inspirait quoi ?**

16 N : Il m'inspirait d'apprendre...

17 **Z : Et quoi d'autres ?**

18 N : Ben il était gentil... il m'aidait quand je ne savais pas un truc et tout.

19 **Z : Et est-ce qu'il te donnait envie d'aller à l'école ?**

20 N : Oui.

21 **Z : Et comment est-ce qu'il te donnait cette envie d'aller à l'école ?**

22 N : Ben je ne sais pas, quand on travaillait on faisait des petits jeux et tout... on faisait ça et tout, on
23 faisait du sport, des activités et tout.

24 **Z : Et est-ce qu'il te donnait l'envie d'apprendre ?**

25 N : Oui.

26 **Z : Et comment est-ce qu'il faisait pour te donner cette envie d'apprendre ? Qu'est-ce qui faisait**
27 **que t'avais envie d'apprendre avec lui ?**

28 N : Ben... Ben... C'est qu'il était un peu gentil avec moi, il me disait comment il fallait faire, on s'aidait
29 mes copains et moi et tout, on faisait des petits groupes on s'aidait et tout.

30 **Z : Est-ce qu'il te donnait l'envie de participer en classe ?**

31 N : Mouai...

32 **Z : Ah bon ? Et comment est-ce qu'il s'y prenait ?**

33 N : Les trucs qu'il posait c'était les trucs qu'on savait du coup on sait ben on lui dit...

34 **Z : Est-ce qu'il te motivait pour faire ton travail à la maison ou à l'école ?**

35 N : Ben il ne me motivait pas parce que je travaille déjà tout le temps...

36 **Z : Donc il n'avait pas besoin de te motiver en fait...**

37 N : Non.

38 **Z : Est-ce qu'il te donnait suffisamment de temps ?**

39 N : Pour travailler ?

40 **Z : Oui.**

41 N : Ben ouai largement...

42 **Z : Et combien de temps il te donnait ? Pour toi à peu près...**

43 N : Dans les petits exercices il me donnait genre 10 minutes un truc comme ça, mais dans les évaluations
44 il nous donnait 10 minutes ou 20 minutes en plus.

45 **Z : Et d'après toi le maître il te voyait comment ? Il pensait quoi de toi ?**

46 N : Ben... Ben déjà j'étais deuxième de la classe du coup je pense ben, qu'il pensait que j'étais assez
47 fort...

48 **Z : Je vois. Et tu trouvais comment sa manière d'enseigner ?**

49 N : Ben, bien puisque ben il était un peu sévère mais ça fait ça quand quelqu'un est sévère c'est pour
50 plus t'apprendre.

51 **Z : D'accord. Et dans ta nouvelle classe, est-ce qu'il y a du changement par rapport à l'année**
52 **dernière ?**

53 N : Euh, à part avoir une nouvelle maîtresse et d'être en CM1 non.

54 **Z : Donc pour toi rien a changé c'est la même chose ?**

55 N : Oui, sauf que c'est un tout petit peu plus dur les trucs, on apprend des nouveaux trucs du coup ben,
56 on galère un petit peu.

57 **Z : Et comment est la maîtresse avec toi ?**

58 N : Gentille, ça va c'est... une gentille maîtresse.

59 **Z : Et comment est-ce que la maîtresse te voit ? Tu penses qu'elle te voit comment ?**

60 N : Ben je n'en sais rien parce que ils ont pas encore donné... moi je pense qu'elle trouve mon travail
61 assez bien.

62 **Z : Et est-ce qu'elle te donne envie d'aller à l'école ta nouvelle maîtresse ?**

63 N : Oui, puisque je sais que tous les jours il y aura un truc bien dans la journée.

64 **Z : Et du coup est-ce qu'elle te donne l'envie d'apprendre ?**

65 N : Oui.

66 **Z : Et comment te donne-t-elle l'envie d'apprendre ? Comment ça se manifeste ?**

67 N : Ben, euh... le travail genre euh... surtout la dictée puisque moi j'adore les dictées. Le matin on fait
68 la dictée, enfin c'est un peu le même principe tous les jours mais genre par exemple le vendredi on va à
69 la piscine, en fait il y a des trucs... par exemple le lundi on va au collège et tous les autres jours on n'y
70 va pas, là par exemple aujourd'hui on fait des calculs pour faire 1 minute et peut être demain on fait pas
71 et hier on n'a pas fait. Tous les jours il y a un truc différent de tous les autres jours.

72 **Z : Et selon toi te donne-t-elle suffisamment de temps ? Par exemple dans les évaluations ?**

73 N : Ouai, dans les évaluations ouai euh les calculs là qu'on avait fait pas trop puisque une fois j'ai... il
74 me manquait un j'ai eu un peu la rage, mais sinon ouai.

75 **Z : Et comment penses-tu que la maîtresse te voit ?**

76 N : Je pense qu'elle me voit un petit peu fort que ça se voit que je travaille à... la maison, ma maman
77 aide ma sœur aussi, mon frère aussi.

78 **Z : Et qu'est-ce que tu pourrais dire sur sa façon d'enseigner ? Elle enseigne comment ?**

79 N : Ben, elle est gentille, elle... dit vraiment ce qu'il faut faire pour comprendre mieux, pour plus
80 progresser, ben voilà.

81 **Z : Et quelles matières aime-t-elle enseigner selon toi ?**

82 N : AH, je ne sais pas, mais moi perso ma matière préférée c'est la géométrie...

83 **Z : D'accord...**

84 N : Et le sport.

85 **Z : Et le sport bien évidemment. Et donc pour toi tu ne vois pas quelles matières où elle est le plus**
86 **à l'aise ou le moins à l'aise ?**

87 N : Non je ne vois pas...

88 **Z : Le fait de faire toutes ces choses différentes tu penses que ça influence la classe ?**

89 N : Ça veut dire quoi ?

90 **Z : Le fait d'enseigner tous les jours des choses différentes est ce que tu penses que ça agit sur la**
91 **classe ?**

92 N : Ben un petit peu du coup vu que après un autre truc, il faut qu'on apprend un autre truc c'est un tout
93 petit peu plus difficile.

94 **Z : Est-ce que les élèves participent beaucoup en classe ?**

95 N : Euh... Ouais ça va... franchement ouais.

96 **Z : Et selon toi c'est dû à quoi ?**

97 N : Ben qu'ils savent des trucs déjà et que la maîtresse on a déjà travaillé dessus donc du coup ben peut-
98 être il y a des choses que les uns ils se rappellent et d'autres ils se rappellent pas du coup il y a des gens
99 qui participent et d'autres qui ne participent pas.

100 **Z : Et penses-tu que cette participation c'est dû à la maîtresse ? En partie ou non ?**

101 N : Ben, un peu de la maîtresse et un peu du travail.

102 **Z : Comment tu vois la relation de maîtresse et les élèves ? Qu'est-ce que tu pourrais dire sur cette**
103 **relation ? Comment elle se comporte avec les élèves ?**

104 N : Alors déjà avec (02) tu vois, il fait beaucoup de bêtises du coup la maîtresse est obligée de lui crier
105 dessus (13) aussi, mais sinon tous les autres élèves ça va. Franchement elle ne crie pas beaucoup, juste
106 quand il y a des bagarres entre euh.. (02) et les autres et tout et tout...

107 **Z : Est-ce que tu penses que maîtresse aime son métier ?**

108 N : Ouai quand même oui.

109 **Z : Qu'est-ce qui te fait dire ça justement ?**

110 N : Ben, parce qu'elle est avec nous, genre quand on travaille elle est derrière nous, ça c'est ceci, ça c'est
111 cela, euh elle nous raconte des trucs...

112 **Z : Genre quels trucs ?**

113 N : Des trucs qu'on connaît pas elle va nous le dire, exemple si on ne sait pas ce que ça veut dire elle va
114 nous le dire et tout.

115 **Z : Et il n'y a pas autre chose que tu vois qui fait qu'elle aime son métier ?**

116 N : Ben qu'elle participe aussi avec nous.

117 **Z : Participe c'est-à-dire ?**

118 N : Par exemple le sport quand on fait du sport et ben des fois elle fait avec nous, une fois quand on a
119 fait un match de foot ben elle est partie dans le camp adverse mais on a quand même joué et du coup elle
120 participe un peu avec nous.

121 **Z : Et le fait de voir la maîtresse s'impliquer dans son métier, qu'elle aime son métier est-ce que**
122 **toi ça te donne envie d'apprendre ?**

123 N : Oui... Oui puisqu'en fait elle participe du coup ben nous aussi, ben c'est bien ça nous dit que nous
124 on n'est pas tout seul, maîtresse elle va aussi venir avec nous pour nous dire des autres trucs.

125 **Z : Penses-tu que c'est utile ce que la maîtresse t'apprend ?**

126 N : Oui parce qu'après quand on sera grand... si la maîtresse je ne serais pas parti à l'école je ne savais
127 pas que $1+1=2$.

128 **Z : Et qu'est-ce que tu penses de ton niveau à l'école ?**

129 N : Bien.

130 **Z : Bien... Bien, bien, bien ou bien dans la moyenne ?**

131 N : Bien, bien, bien.

132 **Z : Et tu penses que la maîtresse y est pour quelque chose ?**

133 N : C'est-à-dire ?

134 **Z : Est-ce-que tu penses que le niveau bien, bien, bien c'est dû à la maîtresse ?**

135 N : Euh... Ouai puisqu'elle nous dit exactement qu'est-ce que c'est et tout.

136 **Z : Donc tu dis que c'est un peu grâce à elle que tu as un bon niveau scolaire ?**

137 N : Ben oui ! si elle n'était pas là, je ne travaillerais rien.

138 **Z : Du coup je te remercie pour l'entretien.**

ANNEXE 7

Entretien de A.

1 **Z : Est-ce que tu peux me dire quels souvenirs tu gardes de ton ancienne classe ?**
2 A : Le travail...

3 **Z : Quels genres de souvenirs ? des bons ? des mauvais ?**
4 A : Ben des bons... le travail.

5 **Z : Est-ce qu'il y avait une ambiance qui favorisait le travail dans la classe ?**
6 A : Oui.

7 **Z : L'ambiance c'était dû à quoi dans ton ancienne classe ?**
8 A : Ben pour apprendre.

9 **Z : Comment était le maître avec toi ?**
10 A : Euh bien... normal...

11 **Z : Normal ? Qu'est-ce que tu entends par normal ?**
12 A : Ben normal comme tous les autres professeurs...

13 **Z : Et comment voyais-tu le maître ? Il était comment pour toi ?**
14 A : Ben... (silence)... euh comment ?

15 **Z : Comment est-ce que tu le voyais ? Est-ce qu'il était méchant, gentil etc.**
16 A : Ben... normal...

17 **Z : Mais qu'est-ce que tu entends par normal ? Je suis curieux maintenant !**
18 A : Ben...ben...(silence)... C'est un bon professeur...

19 **Z : Est-ce qu'il te donnait l'envie d'aller à l'école ?**
20 A : Oui...

21 **Z : Et pourquoi il te donnait l'envie d'aller à l'école ?**
22 A : Euh...parce que... il donne des tr... bons trucs pour apprendre...

23 **Z : Et justement est-ce qu'il te donnait l'envie d'apprendre ? Est-ce que quand il était là il te donnait l'envie d'apprendre ?**
24 A : Oui (onomatopée)

25 **Z : Et comment est-ce qu'il s'y prenait pour te faire apprendre ?**
26 A : Ben...euh...il me disait...

27 **Z : Il te disait quoi ?**
28 A : Ben...euh d'apprendre !

29 **Z : Et ça te donnait l'envie d'apprendre ? comme ça ?**
30 A : Ben...oui.

31 **Z : Est-ce qu'il te donnait l'envie de participer en classe ? quand tu étais dans sa classe est-ce que tu avais envie de participer ?**
32 A : Oui.

33 **Z : Et qu'est-ce qui te poussait à le faire justement ? Qu'est-ce qui te poussait à participer ?**
34 A : Ben...pour euh...que je...euh appris...pour euh...participer comment ?

35 **Z : Par exemple tu as envie de lever le doigt, envie de répondre à une question...**
36 A : Euh...(silence)...euh...ben...(silence)...

37 **Z : Qu'est-ce qui te donnait envie de participer en fait ?**
38 A : Ben...parce que je connais les trucs.

39 **Z : Donc parce que tu connaissais t'avais envie de participer ?**
40 A : Oui.

41 **Z : Est-ce qu'il te motivait pour faire ton travail ?**
42 A : Oui (onomatopée)

43 **Z : Est comment est-ce qu'il s'y prenait pour te motiver ?**
44 A : Ben en donnant des exercices.

45 **Z : Il donnait beaucoup d'exercices ?**
46 A : Oui (onomatopée)

49 **Z : Est-ce qu'il te donnait suffisamment de temps ?**
50 A : Oui !
51 **Z : Combien de temps il te donnait à peu près ?**
52 A : 15 minutes.
53 **Z : D'après toi comment le maître te voyait ? Tu penses qu'il te voyait comment ?**
54 A : Je ne sais pas moi...
55 **Z : Tu n'as pas d'idée ?**
56 A : Non...
57 **Z : Comment trouvais-tu sa manière d'enseigner ?**
58 A : Comment ?
59 **Z : Est-ce que tu aimais sa manière d'enseigner ?**
60 A : Oui !
61 **Z : Et il enseignait comment ? tu peux me donner un exemple ?**
62 A : Ben il enseignait comme tous les professeurs.
63 **Z : Comment ça comme tous les professeurs ?**
64 A : Ben...normal...(silence)...
65 **Z : Avec maîtresse je vois que tu participes beaucoup, que tu donnes des bonnes réponses...l'année dernière c'était comme ça aussi ?**
66 A : Hum... ce n'est pas trop...
67 **Z : Comment ça « ce n'est pas trop » ?**
68 A : Ben j'étais pas... ben... là j'ai amélioré un peu... genre un ti peu...
69 **Z : D'accord. Et donc dans ta nouvelle classe, est-ce qu'il y a du changement par rapport à l'année dernière ?**
70 A : Ben parce qu'elle fait des nouvelles choses !
71 **Z : Tu apprends des nouvelles choses mais est-ce que...enfin... Comment est la maîtresse avec toi ?**
72 **Puisque moi je ne vois pas je n'étais pas là depuis le début de l'année**
73 A : Euh...bien...
74 **Z : Bien c'est à dire tu peux développer un peu plus ?**
75 A : Gentille...elle enseigne bien...
76 **Z : Est-ce que la maîtresse te donne envie de venir à l'école ?**
77 A : Oui !
78 **Z : Justement pourquoi elle te donne envie d'aller à l'école ?**
79 A : Ben...parce que...euh...(silence)...ben elle est gentille et de bons travail pour faire...et c'est tout.
80 **Z : D'accord. Est-ce qu'elle te donne l'envie d'apprendre ?**
81 A : Oui !
82 **Z : Et elle fait comment hormis de donner des devoirs, qu'est-ce qu'elle fait d'autres ?**
83 A : Euh...(silence)... elle ne donne pas des devoirs quand on a pas encore appris, par exemple euh...
84 Elle ne donne pas des devoirs qu'on a pas appris qu'on a pas encore fait en classe.
85 **Z : Est-ce qu'elle te donne suffisamment de temps ?**
86 A : Oui !
87 **Z : Combien de temps elle te donne à peu près ? Si tu ne comprends pas un exercice elle t'accorderait combien de temps ?**
88 A : (Silence) ben 15 minutes.
89 **Z : Et comment penses-tu que la maîtresse te voit ? Elle te voit comment la maîtresse selon toi ?**
90 A : J'sais pas moi... Je ne sais pas.
91 **Z : Tu ne sais pas. Tu es sûr de ça ?**
92 A : Oui (onomatopée)
93 **Z : Alors quelles matières elle aime enseigner la maîtresse selon toi ?**

97 A : Ben...(silence)...ben presque toutes les matières.

98 **Z : IL y en a qu'elle aime plus que d'autres par exemple ?**

99 A : (silence)...ben français et les maths on en fait tout le temps.

100 **Z : D'accord ! Et d'après toi elle a du mal avec quelles matières ?**

101 A : Non elle n'a pas du mal.

102 **Z : Donc pour toi elle n'a pas de soucis ?**

103 A : Oui.

104 **Z : Le fait qu'elle enseigne les matières bien comme tu dis, tu penses que ça influence la classe à travailler ?**

105

106 A : Oui !

107 **Z : Et selon toi les élèves participent beaucoup en classe ?**

108 A : Oui (onomatopée)

109 **Z : Tous les élèves ?**

110 A : Ben...ben des fois oui presque tous.

111 **Z : Et le fait que les élèves participent en classe, c'est dû à quoi ?**

112 A : C'est dû parce qu'ils ont appris.

113 **Z : Est-ce que tu penses que c'est grâce à la maîtresse ?**

114 A : (silence)...ben...(silence)...c'est maîtresse qui donne l'exercice non ?

115 **Z : Comment ?**

116 A : C'est la maîtresse qui donne les exercices.

117 **Z : Oui la maîtresse donne les exercices, mais ça ne veut pas dire qu'on va participer pour autant.**

118 A : Ben ça dépend si tu as appris ta leçon.

119 **Z : D'accord. Selon toi, tu en penses quoi de la relation de maîtresse et de ses élèves ?**

120 A : Ben...si les élèves font n'importe quoi...ben c'est obligé qu'elle va parler un petit peu.

121 **Z : Penses-tu que maîtresse aime son métier ?**

122 A : Oui !

123 **Z : Est qu'est-ce qui te fais dire ça ?**

124 A : Elle est bien motivée.

125 **Z : Et comment tu remarques qu'elle est motivée ?**

126 A : Ben...elle ne laisse pas tomber les enfants. Par exemple si tu as besoin d'aide, elle vient, voilà.

127 **Z : Et le fait de voir la maîtresse motivée comme ça, ça te donne envie d'apprendre ?**

128 A : Oui !

129 **Z : Penses-tu que c'est utile ce que maîtresse t'apprend ?**

130 A : Oui !

131 **Z : Donne-moi un exemple. Qu'est-ce qui est utile ?**

132 A : Quoi les matières ?

133 **Z : Oui par exemple...**

134 A : Ben...ben...pour bien faire du travail...euh répète la question.

135 **Z : D'accord, penses-tu que c'est utile ce que la maîtresse t'apprend ?**

136 A : Oui !

137 **Z : par exemple quelles matières seraient utiles pour toi ?**

138 A : Les mathématiques, l'anglais, les maths et le sport.

139 **Z : Et que penses-tu de ton niveau scolaire ? comment tu le vois ?**

140 A : Bof...ben en évaluation ?

141 **Z : De manière générale...comment tu te vois. Moyen, faible, fort etc.**

142 A : Ben normal !

143 **Z : Normal ?**

144 A : Normal euh... moyen.

145 **Z : Est-ce que tu penses que la maîtresse y est pour quelque chose ?**
146 A : Non ce n'est pas à cause d'elle.
147 **Z : Pourquoi tu dis ça ?**
148 A : Ben elle, elle fait tout pour que les élèves apprennent, ben...ça dépend.
149 **Z : Donc tu me dis que ton niveau la maîtresse y est pour rien ?**
150 A : Non.

ANNEXE 8

Entretien de L.

1 **Z : Alors dis-moi quels souvenirs tu gardes de ton ancienne classe ?**
2 L : Euh... que j'avais un maître...que j'avais des bonnes notes...que j'étais venue au milieu de
3 l'année...euh (silence)...qu'on faisait du tennis à l'école... (silence)...

4 **Z : Quoi d'autres ?**
5 L : C'est tout.

6 **Z : Et est-ce qu'il y avait une bonne ambiance dans la classe ?**
7 L : Oui.

8 **Z : Une ambiance qui faisait que t'avais envie de travailler ?**
9 L : Oui.

10 **Z : D'accord. C'était dû à quoi cette ambiance-là ?**
11 L : Les élèves s'entendaient bien entre eux.

12 **Z : Comment était le maître avec toi ?**
13 L : Gentil.

14 **Z : Et d'après toi comment est-ce que le maître te voyait ? Il pensait quoi de toi ?**
15 L : (silence)...non de la tête.

16 **Z : Tu n'as pas une idée ?**
17 L : Non de la tête.

18 **Z : Est-ce que le maître il te donnait envie d'aller à l'école ?**
19 L : Oui. C'était bien là-bas.

20 **Z : Et qu'est-ce qui faisait que t'avais envie d'aller à l'école ?**
21 L : Ben on travaillait bien et il nous donnait des choses pas trop difficiles.

22 **Z : Est-ce qu'il te donnait l'envie d'apprendre ?**
23 L : Oui.

24 **Z : Et comment est-ce qu'il s'y prenait pour te donner l'envie d'apprendre ?**
25 L : Ben comme on travaillait bien tous ensemble, ça donnait envie d'apprendre qu'une classe où on ne
26 s'entendait pas bien.

27 **Z : Est-ce qu'il te donnait l'envie de participer en classe ?**
28 L : Oui.

29 **Z : Qu'est-ce qui te poussait à participer en classe ?**
30 L : Pour avoir des bonnes notes.

31 **Z : Est-ce que le maître te motivait pour faire ton travail ? Est-ce qu'il te donnait des
32 encouragements pour faire ton travail à la maison ou en classe ?**
33 L : Non.

34 **Z : Non ? il ne te donnait pas ?**
35 L : Non je faisais toute seule.

36 **Z : Est-ce qu'il te donnait suffisamment de temps dans les devoirs et les exercices ?**
37 L : Oui.

38 **Z : Selon toi combien de temps il te donnait à peu près ?**
39 L : Ça dépend des exercices.

40 **Z : Mais de manière générale ?**
41 L : 10 minutes.

42 **Z : Et comment est-ce que tu trouvais sa manière d'enseigner ?**
43 L : Un petit peu facile. C'était un petit peu facile puisque l'école où j'étais avant on faisait des choses un
44 peu plus compliquées.

45 **Z : Et maintenant dans ta nouvelle classe, vois-tu une différence par rapport à l'année dernière ?
46 Vois-tu un changement ?**
47 L : Ben, la classe est quand même... il y a toujours (2) et (13) qui se disputent...

48 **Z : Quoi d'autres ? Il n'y a pas de changement par rapport à l'année dernière ?**

49 L : Hum... qu'on fait des choses un peu plus difficiles.
50 **Z : Comment est la maîtresse avec toi ?**
51 L : Gentille.
52 **Z : D'après toi comment la maîtresse te voit dans la classe ? Qu'est-ce qu'elle pense de toi ?**
53 L : (Silence)...
54 **Z : Tu ne sais pas ce que la maîtresse pense de toi ?**
55 L : Non de la tête.
56 **Z : Est-ce qu'elle te donne envie de venir à l'école la maîtresse ?**
57 L : Oui.
58 **Z : Comment ça se fait qu'elle te donne envie de venir à l'école ?**
59 L : Parce qu'on s'amuse bien et parce qu'on travaille et j'aime bien travailler.
60 **Z : Ah d'accord ! et elle te donne l'envie d'apprendre ?**
61 L : Oui.
62 **Z : Qu'est-ce qui fait qu'elle te donne l'envie d'apprendre comme ça ?**
63 L : Parce que on fait souvent... on apprend et elle prend beaucoup de temps pour nous expliquer si on ne
64 comprend pas... (Silence)...
65 **Z : C'est tout ?**
66 L : Oui.
67 **Z : Et d'après toi est-ce qu'elle te donne suffisamment de temps pour les exercices ?**
68 L : Oui.
69 **Z : A peu près combien ?**
70 L : 10 minutes.
71 **Z : Qu'est-ce que tu pourrais dire sur sa manière d'enseigner ?**
72 L : C'est-à-dire ?
73 **Z : Comment tu trouves sa manière d'enseigner ?**
74 L : Bien...
75 **Z : Mieux que l'année dernière ?**
76 L : Pareil.
77 **Z : Quelles matières où elle se sent bien ?**
78 L : Ben on fait un peu de toutes les matières.
79 **Z : Et tu n'as pas l'impression qu'elle explique mieux dans une matière que dans une autre ?**
80 L : J'sais pas.
81 **Z : Est-ce que les élèves participent beaucoup en classe ?**
82 L : Il y en a qui ne participent pas et il y en a d'autres oui.
83 **Z : Et tu penses que c'est dû à la maîtresse ça ?**
84 L : Peut-être qu'ils n'apprennent pas bien donc ils ne préfèrent pas participer.
85 **Z : Comment tu qualifierais la relation que la maîtresse a avec vous ?**
86 L : Haussement des épaules... (elle ne sait pas).
87 **Z : Penses-tu que la maîtresse aime son métier ?**
88 L : Oui.
89 **Z : Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle aime son métier ?**
90 L : Parce qu'il y a une bonne ambiance dans la classe.
91 **Z : Tu ne vois pas autres choses qui fait qu'elle aime son métier ?**
92 L : non de la tête.
93 **Z : Et le fait de voir maîtresse aimer son métier ça te donne envie d'apprendre ?**
94 L : J'sais pas.
95 **Z : Penses-tu que c'est utile ce que la maîtresse t'apprend ?**
96 L : Oui.

- 97 **Z : Par exemple ?**
- 98 L : Comme ça on pourra correctement apprendre et avoir un travail.
- 99 **Z : Qu'est-ce que tu penses de ton niveau scolaire ? tu penses avoir un bon niveau, un niveau**
- 100 **moyen, faible ?**
- 101 L : Moyen.
- 102 **Z : Est-ce que tu penses que la maîtresse y est pour quelque chose dans ton niveau scolaire ?**
- 103 L : J'sais pas... elle m'aide à apprendre...

ANNEXE 9

Entretien de T.

1 **Z : Est-ce que tu peux me dire quels souvenirs tu gardes de ton ancienne classe ?**
2 T : Euh... le sport...
3 **Z : Le sport ? tu aimes le sport ?**
4 T : Oui...
5 **Z : Quand je dis quels souvenirs, c'est les souvenirs que tu gardes de ton professeur, de la classe...**
6 T : Ah ! ...ben que les copains étaient gentils, que la maîtresse était gentille euh... c'est tout.
7 **Z : D'accord. Et est-ce que la classe où tu étais avant, est-ce qu'il y avait une ambiance qui te**
8 **donnait envie de travailler ?**
9 T : Euh... oui.
10 **Z : Qu'est-ce qui faisait qu'il y avait cette ambiance de travail ?**
11 T : Ben... parce que c'est mes parents ils veulent que je travaille.
12 **Z : C'est bien. Et comment était la maîtresse avec toi ?**
13 T : Gentille !
14 **Z : Très gentille ?**
15 T : Oui !
16 **Z : Et comment tu voyais la maîtresse ?**
17 T : Gentille !
18 **Z : Oui gentille d'accord. Est-ce qu'elle te donnait l'envie d'aller à l'école ?**
19 T : Pas trop au départ mais après ça a été.
20 **Z : Pourquoi au début c'était comment ?**
21 T : Parce que j'ai le stress...
22 **Z : Tu avais du stress ?**
23 T : Oui.
24 **Z : Et après elle t'a rassuré ?**
25 T : Oui.
26 **Z : D'accord. Te donnait-elle l'envie d'apprendre ?**
27 T : L'envie d'apprendre ?
28 **Z : Oui !**
29 T : Euh...oui.
30 **Z : Quand tu la voyais tu avais envie d'apprendre ?**
31 T : Oui.
32 **Z : Elle faisait quoi pour te donner l'envie d'apprendre ?**
33 T : Euh...(silence)...euh...(silence).
34 **Z : Est-ce qu'elle te donnait l'envie de participer en classe.**
35 T : Oui !
36 **Z : Qu'est-ce qui te poussait à participer ? tu participais pourquoi en fait ?**
37 T : Ben...parce que elle posait des questions...euh... (silence)
38 **Z : Pourquoi t'avais envie de répondre à ses questions ?**
39 T : Parce que je les savais et que j'avais envie.
40 **Z : D'accord. Est-ce qu'elle te motivait pour le travail ?**
41 T : Euh... des fois oui, des fois non.
42 **Z : Comment ça des fois oui, des fois non ?**
43 T : Ben...en fait...ça veut dire que...euh...la plupart oui et l'autre...
44 **Z : Et la plupart du temps oui, elle faisait quoi pour te motiver ? Elle te disait quoi ?**
45 T : (Silence)...ben elle... quand je ne travaillais pas elle disait...quand je parlais elle disait... euh
46 travaille...ensuite quand il y avait les devoirs j'avais envie de le faire et c'est tout.
47 **Z : Et est-ce qu'elle te donnait suffisamment de temps pour faire tes devoirs ?**
48 T : Oui.

49 **Z : À peu près combien de temps elle te donnait ?**
50 T : Euh... pour les exercices elle nous laissait 5 minutes, pour les évaluations 15 minutes et c'est tout.
51 **Z : Et pour toi c'était suffisant ?**
52 T : Oui.
53 **Z : Comment...enfin la maîtresse elle pensait quoi de toi ?**
54 T : Ben que je travaillais bien...
55 **Z : Comment trouvais-tu sa manière d'enseigner ? elle enseignait bien ?**
56 T : Bien.
57 **Z : Bien ? bien, bien, bien ou bien dans la moyenne comme tous les professeurs ?**
58 T : bien, bien dans la moyenne ?
59 **Z : Et maintenant dans ta nouvelle classe, est-ce qu'il y a eu du changement par rapport à l'année dernière ?**
60 T : Oui !
61 **Z : Peux-tu m'expliquer c'est quoi le changement ?**
62 T : Euh...(silence)
63 **Z : Est-ce que c'est mieux, est-ce que c'est moins bien ?**
64 T : C'est pareil.
65 **Z : Alors qu'est-ce qui a changé alors ?**
66 T : Ben...(silence) le temps de travail.
67 **Z : C'est plus grand, tu as plus de temps de travail ou tu dois faire plus de travail ?**
68 T : Plus de temps de travail, pour les évaluations j'ai 30 minutes, pour les exercices j'ai 10 minutes et c'est tout.
69 **Z : Comment est la maîtresse avec toi ?**
70 T : Euh gentille.
71 **Z : Et toi tu vois la maîtresse comment ?**
72 T : Gentille.
73 **Z : Est-ce que la maîtresse te donne envie de venir à l'école ?**
74 T : Euh...oui.
75 **Z : Pourquoi te donne-t-elle envie parce qu'elle est gentille ?**
76 T : Euh... parce qu'elle est bien, elle est gentille et c'est tout.
77 **Z : D'accord. Te donne-t-elle l'envie d'apprendre ?**
78 T : Oui !
79 **Z : Et comment elle s'y prend pour te donner l'envie d'apprendre ? elle fait quoi pour te donner l'envie d'apprendre ?**
80 T : Euh...(silence)... Euh (silence)... ben...
81 **Z : Comment est-ce qu'elle te motive en fait ?**
82 T : Elle me motive parce que elle est bien et parce qu'elle est gentille. C'est tout.
83 **Z : Selon toi la maîtresse pense quoi de toi ?**
84 T : Euh...que je travaille assez bien...
85 **Z : Que pourrais-tu dire sur sa manière d'enseigner ?**
86 T : Elle enseigne bien.
87 **Z : Bien ? comme ta maîtresse en CE2 ?**
88 T : Oui.
89 Z : Mieux ou bien ?
90 T : Non pareil !
91 **Z : D'après toi elle aime enseigner quelles matières ?**
92 T : Elle aime surtout enseigner je pense le français.
93 **Z : Avec quelles matières elle est pas trop à l'aise ?**

97 T : Ben...euh... l'art !
98 **Z : Elle ne se sent pas à l'aise avec l'art ? mais même ça elle arrive à faire cours ?**
99 T : Oui.
100 **Z : Donc tu penses qu'elle gère bien quand même ?**
101 T : Acquiescement de la tête.
102 **Z : D'accord. Justement le fait qu'elle enseigne bien tu penses que ça joue sur la classe ? Sur la participation de la classe ?**
103 T : Oui.
104 **Z : D'après toi tu penses que la participation en classe c'est dû à la maîtresse ou à autres choses ?**
105 T : C'est dû à la maîtresse.
106 **Z : Comment vois-tu la relation entre les élèves et la maîtresse ?**
107 T : Que ça se passe bien.
108 **Z : Ça se passe bien c'est à dire ?**
109 T : Des fois ça va et des fois ça ne se passe pas bien.
110 **Z : Et quand ça ne se passe pas bien elle fait quoi ?**
111 T : Elle crie.
112 **Z : Elle crie beaucoup beaucoup, ou juste elle dit stop et après ça continue ?**
113 T : Elle crie stop et après ça continue.
114 **Z : Est-ce que tu penses aime son métier, qu'elle aime ce qu'elle fait ?**
115 T : Oui.
116 **Z : Et comment tu remarques ça ?**
117 T : Euh...(silence)
118 **Z : Qu'est-ce qui t'a fait dire que maîtresse aime son métier ?**
119 T : Euh...(silence)...(silence). Parce qu'elle travaille beaucoup.
120 **Z : Beaucoup plus que les autres professeurs ?**
121 T : Oui.
122 **Z : Et le fait de voir maitresse travailler beaucoup comme ça, est-ce que toi ça te donne envie d'apprendre ?**
123 T : Oui !
124 **Z : Tu es sûr de ça ?**
125 T : Oui !
126 **Z : Penses-tu que c'est utile ce que la maîtresse t'apprend ?**
127 T : Oui !
128 **Z : Par exemple qu'est-ce qui est utile pour toi ?**
129 T : Ben...que quand je comprends pas il faut que je cherche dans le dictionnaire pour qu'ensuite je le retiens quand on sera grand on saura ce que ça veut dire...euh... que dans le français ben on pourra bien parler dans les dictées. C'est tout.
130 **Z : Et tu en penses quoi de ton niveau scolaire ? Pour toi tu as quel niveau ? bon ? moyen ? faible ? très bon ?**
131 T : Bon !
132 **Z : Tu es sûr c'est pas très bon ?**
133 T : Bon !
134 **Z : D'accord. Et est-ce que tu penses que la maîtresse a quelque chose à voir là-dedans, du fait que tu as un bon niveau scolaire ?**
135 T : Euh, Non. C'est plutôt papa et maman qui m'aident.

ANNEXE 10

Entretien de madame G.

1 **Z : Pour quelles raisons êtes-vous devenue enseignant(e) ?**
2 G : J'ai donc travaillé 10 ans dans une société en tant que secrétaire et je voulais changer de poste et le
3 directeur m'a dit que je travaillais trop bien donc il ne me changerait pas de poste. Donc j'ai fait un bilan
4 de compétences et j'ai vu les différents métiers que je pouvais faire, dans ces métiers s'offraient celui
5 d'enseignant et je me suis dit enseignant pourquoi pas ? donc, vraiment pas au départ par vocation.
6 Pourquoi pas ? compte tenu des avantages : donc le salaire, les vacances, du temps pour ses enfants et sa
7 famille, au départ c'est ça.

8 **Z : Quelles perceptions aviez-vous eu du métier avant d'entrer en fonction ?**
9 G : Simplement, la vision de quelqu'un qui apprend aux enfants à travailler... j'étais plutôt sur un schéma
10 transmissif, j'avais une vision transmissive de la fonction d'enseignant...

11 **Z : ...Genre dans la troisième république quoi, des hussards.**
12 G : C'est comme ça d'ailleurs j'ai commencé comme ça vraiment... quasiment que du transmissif.

13 **Z : Aujourd'hui ont elles changé ?**
14 G : Un petit peu

15 **Z : Rire**
16 G : (rire), Un petit peu dans la mesure où je me suis rendu compte qu'un enseignant, c'est pas seulement
17 quelqu'un qui donne le savoir...mais c'est aussi quelqu'un qui fait en sorte que l'élève se sente bien dans
18 sa peau et ça je ne l'ai pas compris tout de suite. Il m'a fallu du temps, parce qu'un élève qui est bien
19 dans sa peau, qui a envie de venir à l'école, c'est un élève qui peut commencer à travailler du moins
20 envisager de travailler. Donc une fois que l'élève il a envie de venir à l'école donc on a réussi ce passage-
21 là, on peut lui ...transmettre des connaissances... et cette transmission de connaissances passe par
22 différents axes dont le transmissif mais pas que, beaucoup par le jeu tu vois quand on fait de la grammaire
23 ça va être...

24 **Z : Genre les gammes de lecture ?**
25 G : Voilà les gammes de lecture où ils ont un petit truc, c'est très facile, enfin c'est très facile pas
26 forcément très facile mais c'est court. On ne passe pas beaucoup de temps et on essaie de comprendre
27 pourquoi, quand on travaille en grammaire, tu vas leur dire « on est des détectives on se pose des
28 questions on cherche tout ça », c'est... ça reste de la grammaire mais c'est réussir à transférer le modèle
29 d'un côté ludique, plutôt que voir vraiment de la... de l'apprentissage pur et dur.

30 **Z : Genre cloisonner les matières quoi, c'est cloisonner de la grammaire on apprend comme ça.**
31 G : Explique-toi !

32 **Z : Par exemple tu dis que tu joues au détective avec heuuu la grammaire, alors que la grammaire
33 on peut faire simplement une leçon classique la grammaire c'est ça c'est ça...**
34 G : Ah oui ! mais la théorie ils l'ont... oui ils l'apprennent enfin ils le découvrent au fur et à mesure.
35 Donc est ce que mes perceptions du métier d'enseignant ont changé ? Oui énormément, énormément
36 mais vraiment du tout au tout hein, après j'ai un petit l'esprit militaire du départ parce que je pense que
37 pour tenir une classe, il faut de la rigueur et ça s'apprend aussi, parce que ça, je l'avais pas, des techniques
38 de recentrations de l'enfant sur lui et sur son travail. Ça je j'ai mis en place petit à petit. Le fait qu'ils se
39 tiennent bien sur les rangs, parce que c'est la première image de la classe, donc leur apprendre à rester
40 sur des rangs correctement, ça commence déjà par-là quoi, donc il y a l'apprentissage mais aussi à ...

41 **Z : La posture ?**
42 G : La posture de l'apprenant, et ça commence déjà sur les rangs. Si déjà, ils commencent à tirer sur le
43 tee-shirt, à pousser, je sais très bien que quand ils vont rentrer en classe ils ne sont pas prêts à commencer
44 à travailler, donc déjà commencer sur les rangs à les cadrer. Voilà.

45 **Z : Pour vous, qu'est-ce qu'un enseignant impliqué dans son métier ?**
46 (hésitation) Je pense qu'un enseignant impliqué dans son métier, c'est un enseignant qui a comme
47 objectif la réussite de l'enfant, de tous les enfants, c'est ça un enseignant impliqué. Pour moi, il veut que

48 l'enfant réussisse. Donc il va tenir compte de toutes les spécificités, de toutes les particularités de chaque
49 enfant.

50 **Z : C'est possible ? dans un... parce que théoriquement je sais que, j'en ai lus des bouquins j'en**
51 **ais avalé des pavés indigestes...**

52 G : On peut essayer, on peut au moins essayer, mais c'est ça un enseignant impliqué, c'est un enseignant
53 qui est conscient que chaque élève a ses propres difficultés et qu'on doit essayer de trouver des clés de
54 décodage de chaque enfant et de comprendre comment il fonctionne et comment il apprend pour essayer
55 de s'adapter au mieux. Ça m'empêche pas de faire des leçons pour toute la classe mais après, dans ce qui
56 suit pour que l'enfant comprenne et puisse assimiler tout et c'est après qu'on va jouer sur les variables
57 didactiques tu vois ? Est ce qu'il faut que je les prenne en petits groupes ? Est ce qu'il faut que je vois
58 cet enfant tout seul ? Par exemple, cette année L, je l'ai prise toute seule sur la soustraction, c'est une des
59 rares de la classe qui n'arrivait pas qui ne comprenait pas le sens de la soustraction du tout du tout du
60 tout. Et la technique donc je l'ai prise à part et on a travaillé une heure elle et moi en classe.

61 **Z : En APC ou ...**

62 G : Non pendant que les autres avaient une punition parce qu'ils avaient fait trop de bruit en informatique.
63 Donc je les ai punis une fois dans l'année. Du coup, quitte à les punir je vais prendre L. qui a besoin
64 qu'on l'aide vraiment et du coup on a fait la soustraction, donc c'est vraiment tu vois réussir à s'adapter
65 à... aux besoins de l'enfant quoi ! Il a besoin de quoi ? Il y a certains enfants qui n'ont pas besoin de
66 maître ils pourraient apprendre tout seul dans les bouquins, tout seul sur internet, ils n'ont pas besoin de
67 maître. Et t'as des enfants qui ont besoin qu'on passe du temps du temps avec eux. Souvent il s'agit de
68 leur donner confiance, leur dire qu'ils sont capables de le faire mais ils ont besoin de l'entendre, juste
69 entendre « tu es capable de le faire ». Je te réexplique tu vas y arriver. Mais qu'on leur dise et qu'ils
70 l'entendent !

71 **Comment percevez-vous la motivation scolaire d'un élève ?**

72 Alors des fois assez simplement, l'élève dit « j'ai envie de travailler ». D'autres fois, ils vont faire du
73 travail supplémentaire qu'on leur n'a pas demandé, d'autres fois ça va être « ah maîtresse, est-ce-que tu
74 peux me corriger ? ». Il est parti plus vite que les autres, il a envie qu'on le corrige pour qu'il puisse
75 avancer et tout.

76 **Z : Dans ce cas-là il y a beaucoup de motivation dans ta classe alors hein si c'est dans ce sens-là**
77 **hein.**

78 G : Ah benn...

79 **Z : il y a beaucoup qui veulent être corrigés ?**

80 G : Oui mais l'enfant qui s'en fiche, il ne veut pas être corrigé. D'ailleurs il ne veut surtout pas être
81 corrigé parce que ça veut dire qu'il sera obligé de corriger et ...de s'auto corriger après. S'il n'est pas
82 motivé il n'a pas envie de ça.

83 **Z : Après je peux te donner un contrexemple je connais un élève que j'ai connu, j'avais pris son**
84 **cahier d'exercices, il avait fait tous les exercices du livre, tous, il n'y avait pas un qu'il n'avait pas**
85 **fait, juste pourquoi parce qu'il ne voulait pas aller à l'école.**

86 G : Ah oui mais tu vois là on commence par le premier truc au début, c'est l'envie de venir à l'école, la
87 motivation de l'élève, c'est une fois que l'enfant a envie de venir à l'école, tu vois du moins que l'école
88 ne le rebute pas. Si l'école le rebute, tu vas parler de quoi

89 **Z : Selon vous sous quelles formes se manifeste-t-elle ?**

90 G : Donc heuuu...

91 **Z : Je parle au niveau des émotions**

92 G : Au niveau des émotions...

93 **Z : Oui elle se manifeste sous quelles formes émotionnelles je dirais, sous quels aspects émotionnels**
94 **on va dire, parce que il y a c'est très variée, quand ils sont motivés c'est qui sont soit surexcités soit**

95 **très calmes, ça dépend. Mais c'est vraiment au niveau émotionnel comment est-ce qu'on pourrait**
 96 **remarquer ces facteurs physiques je dirais mais émotionnels surtout.**

97 G :

98 **Z : Comment est-ce tu sens que bam ! Il a envie de travailler là du coup là ça y est-il est parti il a**
 99 **envie.**

100 G : (longue hésitation) Je pense que ça dépend énormément du caractère de l'enfant, tu vois quelqu'un
 101 comme (13) elle veut absolument participer, elle va lever la main, elle va dire : « ouais maîtresse, viens
 102 me corriger, maîtresse, viens me corriger ». Tu vois, elle est très expressive et puis tu prends L. qui est
 103 derrière elle, elle va lever la main et elle va attendre et elle ne va pas te déranger et quand tu vas passer
 104 à côté d'elle, elle va dire : « maîtresse s'il te plait ». Donc elle va être beaucoup plus renfermée. Après il
 105 y en a, ça peut être de la colère, ils se lèvent, ils se mettent debout, « maîtresse tu ne m'as pas corrigé ».
 106 Il y en a qui peuvent se mettre à pleurer ça peut arriver, c'est possible.

107 **Z : Ça peut arriver ?**

108 G : Ouais ça peut arriver parce que je ne me suis pas occupé de lui ou pas assez tôt

109 **Z : Ah !!!**

110 G : Ouais, ça peut arriver quand l'enfant il a envie et que tu ne viens pas t'en occuper. Ils sont tous
 111 différents vraiment il y a vraiment des réactions différentes. Il y en a qui jouent l'indifférence : ils vont
 112 faire comme si que ça ne les dérangeait pas que je ne me sois pas occupé d'eux mais ils finissent par me
 113 demander de venir les corriger. D'autres sont plus calculateurs : certains se disent que si je ne montre pas
 114 mon travail, la maîtresse, elle va venir me voir parce que justement, elle voit que je ne veux pas. Il y en
 115 a qui ne lèvent pas la main en disant « ouais elle va m'interroger parce qu'elle n'interroge pas ceux qui
 116 lèvent la main des trucs comme ça, tu vois. C'est très variable. Je pense qu'on a autant de caractères
 117 différents que de réactions émotives.

118 **Z : Mais t'arrives quand même à repérer ?**

119 G : Ceux qui veulent être corrigés oui en général ! Après il y en a qui sont capables de venir et de te
 120 culpabiliser parce que « ouais j'ai fait et tu n'as pas corrigé » je dis ben « je vais corriger ! ». Tu vois ça
 121 peut arriver. Chaque enfant qui réagit différemment, tu apprends à les connaître. Tu vois quand il y a
 122 (13) qui trépigne, tu sais qu'elle a envie que tu la corrige, L. quand elle lève la main il ne faut pas que je
 123 tarde à aller la voir, parce qu'après, elle risque de baisser la main et de se dire « bon, c'est pas grave si
 124 maîtresse me corrige pas », même si elle a très envie que je vienne et que je regarde ce qu'elle a fait. Et
 125 ouais c'est des individus uniques...

126 **Z : Comment faites-vous pour motiver vos élèves ?**

127 **Z : Hormis les parents, de les menacer...**

128 G : Ouais le fouet tout ça non ?

129 **Z : (Rire)**

130 G : (Rire), Comment je motive les élèves ? de différentes manières... ça peut être par le sport, il y en a
 131 qui n'aiment pas le sport, donc là, ça marche pas. Ça peut être par des récompenses physiques, je peux
 132 donner des cadeaux ; par exemple, là ceux qui me font zéro erreur à la dictée bilan, je leur donne un
 133 cadeau, ça motive aussi les autres à ne pas faire d'erreur à la dictée bilan, tu vois ? Ça peut m'arriver
 134 lorsque je vois qu'ils ne veulent pas participer – admettons en anglais – eh ben, quand il y a un qui
 135 participe, je lui propose de lui donner un cadeau. Un cadeau, ça peut être un crayon à papier, un stylo,
 136 une gomme enfin un truc qui lui manque dans sa trousse ! Du coup ça motive la classe ! Ça peut être la
 137 classe découverte ! ça c'est une très grosse motivation. Ça peut être des sourires, ça peut être des clins
 138 d'œil. Voilà le plus, ça peut être la parole en disant « c'est vraiment super, ce que t'as fait, c'est génial,
 139 je suis contente, je suis fier...tout ce qu'un élève peut entendre de positif sur lui par exemple : « en
 140 général, tu ne fais pas de bonne dictée, mais là dis donc, elle est super ta dictée ! » Donc l'enfant, il a
 141 envie de continuer à apprendre. Peut-être qu'un jour je lui redirai c'est super ! Ça peut être par exemple,
 142 lorsque je demande à la classe d'applaudir un élève qui a fait un truc chouette ou bien qui a fait une bonne

143 présentation ou je sais pas quoi... Ça peut être de le féliciter parce que l'année d'avant la maîtresse
144 m'avait dit qu'il faisait jamais ses devoirs et là il fait ses devoirs donc je trouve ça super et puis... Oh !
145 De lui poser la question « est ce que tu vois que t'as progressé ? » Et que le gamin s'en rend compte et
146 qu'il dit « oui, j'ai progressé » et je crois que le fait de dire « oui j'ai progressé ». Je crois que ça leur fait
147 un bien fou quoi c'est thérapeutique (rire).

148 **Z : J'ai posé justement les mêmes questions à tes élèves à K., à I., à A., à T., L. et à N., et à quelques**
149 **détails près, et la question est ce que la maîtresse te donne envie de venir à l'école ? Tous sans**
150 **exception, sans hésitation, oui elle me donne envie de venir à l'école...**

151 G : Parce qu'elle est jolie, parce qu'elle est maquillée le matin...

152 **Z : « Parce qu'elle est gentille » et « parce qu'elle prend du temps pour nous » les six sans exception**
153 **« parce qu'elle nous donne du temps ».**

154 G : Oooui...

155 **Z : Et à la question « que penses-tu de ton niveau scolaire ? » ils ont répondu « bons » ou**
156 **« moyens » ... et à la question « est-ce que tu penses que la maîtresse y est pour quelque chose ?**
157 **Hormis T. qui a dit « non » elle n'y est pas pour quelque chose, mais elle y contribue mais c'est mes**
158 **parents qui l'aide » tous sans exception ont dit « oui la maîtresse y est pour quelque chose ! » Donc,**
159 **c'est bon, tu es sur la bonne voie !**

160 G : Ouais, et c'est T. qui a dit non ?

161 **Z : Oui T. a dit non.**

162 G : C'est normal, c'est le fils d'une enseignante et il est super fort. C'est le genre de marmaille qui n'a
163 pas besoin de moi. Par contre c'est un gamin hyper stressé ; il tremble quand il écrit. T'as peut-être pas
164 trop remarqué parce que depuis le début de l'année ça s'est calmé. La maman à la dernière réunion elle
165 me disait « c'est la première année que le gamin il me dit « j'ai envie d'aller à l'école » et qu'il ne pleure
166 pas, elle me dit c'est la première année qu'il ne pleure pas pour venir à l'école ». Parce que c'est un
167 gamin qui n'a pas besoin de venir à l'école, il pourrait apprendre dans les livres ou sur internet, il pourrait
168 apprendre tout seul. Cet enfant, tu vois, il n'a pas besoin de moi et je le sais. Quand je le demande de
169 faire son boulot, il fait son boulot ! Tu vois, le gamin rien à dire dessus ! Mais voilà quoi quand elle me
170 dit ouais que c'est la première année qu'il pleure pas pour venir à l'école, tu dis bon ben même s'il n'a
171 pas besoin de moi, tu vois, scolairement parlant. N'empêche que le fait qu'il ne pleure plus pour venir à
172 l'école, c'est quand même révélateur que le gamin il est bien. Après, il a juste besoin d'être bien, il ne
173 réussit pas tout, il y a des choses qu'il ne sait pas encore et puis il a encore des choses à apprendre quand
174 même, mais une fois que tu lui enseignes une nouvelle notion, tout de suite, c'est acquis, il a retenu, il
175 sait. C'est pour ça qu'il n'a pas besoin de moi cet enfant mais au moins il pleure pas pour venir à l'école
176 tu vois c'est ...

177 **Z : Du coup pour revenir à la question ils t'ont tous répondu oui.**

178 G : Ouais c'est bien ...

179 **Z : Pour I.**

180 **Z : Cela fonctionne-t-il à tous les coups ?**

181 G : Non, du coup je suis obligé d'innover beaucoup quand ça ne marche pas, tiens par exemple cette
182 année j'ai travaillé sur la peur, c'est la première année que je travaillais sur la peur, donc on a fait le
183 champ lexical de la peur, là j'ai pas fait de production écrite mais je pense que je vais en faire une, on a
184 fait du découpage, du collage, sur du canson noir sur une feuille blanche et je leur avais demandé de me
185 faire un dessin qui faisait peur. On a travaillé sur l'île des morts en littérature. Ça part d'un tableau de
186 Böcklin, donc on a vu le symbolisme en peinture avec Böcklin, après on a vu l'expressionnisme avec le
187 Cri de Münch, donc ça permet d'être transversal. Et tu vois, travailler sur la peur, ça les a vachement
188 motivé. Avant de commencer ce travail sur la peur, je leur ai fait le portrait chinois de la peur, en discutant
189 avec la voisine qui est PE aussi, on est tombé là-dessus et j'ai dit « ah ouais c'est une bonne idée ». Donc
190 si j'étais un animal, si j'étais un objet, si j'étais un lieu, si j'étais un bruit etc. Ça les a vachement motivé.

191 Des motivations donc, c'est des cadeaux mais aussi au niveau du thème de ce que tu leur proposes au
192 niveau du contenu, tu peux travailler sur la peur en faisant un travail mais pénible.

193 **Z : Pénible, hyper pénible genre ah j'ai oublié comment ça s'appelle encore ce pavé ahh ça me**
194 **reviendra plus tard mais c'était incompréhensible**

195 G : Après tu vois, en fonction de tes entrées, ça peut être intéressant ou pas intéressant. Tu peux tomber
196 sur une conférence qui parle de laïcité où tu bois les paroles de l'intervenant t ou tomber sur une grosse
197 andouille (rire).

198 **Z : C'est chaud.**

199 G : Ça peut venir de tellement de choses la motivation chez les élèves.... Tu vois T. il a une motivation
200 intrinsèque, tout seul il se motive, il n'a besoin de personne pour se motiver. Les autres ont un peu plus
201 besoin de motivation extrinsèque et c'est là que j'ai un rôle à jouer : trouver ces sources de motivations
202 extrinsèques qu'ils aient envie de travailler quoi, et c'est là qu'il faut faire varier ces sources de
203 motivations.

204 **Z : Si non, que faites-vous d'autres ?**

205 **Z : Est-ce-que motiver les élèves est un bon moyen pour les faire progresser ?**

206 G : Je dirais que c'est indispensable....

207 **Z : Genre que c'est l'essentiel ?**

208 G : Il n'y a pas que ça pour les faire progresser, mais si tu leur proposes des activités intéressantes, si tu
209 leur dis qu'ils vont réussir si tu donnes des petits cadeaux de temps en temps, si tu fais des sourires, tu
210 fais un clin d'œil, tu leur dit « ben, vous êtes sur la bonne voie ! » Forcément, ils vont travailler ! Parce
211 qu'ils ont besoin de motivation, souvent pour des choses qu'ils ne savent pas encore faire.

212 **Z : Genre par exemple aller vers l'inconnu être motiver pour aller vers l'inconnu peut être qu'ils**
213 **ne savent pas ?**

214 G : En fait pas forcément...non mais t'as besoin de motivation pour travailler. Même si tu sais par
215 exemple, tu connais la règle sur sur l'homophone « a/ à » Soit t'aimes faire les exercices, tu les fais mais
216 c'est intrinsèque ! Soit tu sais faire donc tu te lasses. Là c'est à moi de trouver un autre exercice. Une
217 fois qu'il sait, ben il sait ! Donc s'il sait, ça veut dire qu'il n'a rien à apprendre, ça veut dire que ça va
218 être facile. Mais il y a toujours cette histoire de palier tu vois, leur donner quand même des choses qu'ils
219 sont capables de faire...mais pas complètement c'est-à-dire qu'il faut quelque chose qu'ils aient à
220 apprendre quand tu leur donnes quelque chose il faut qu'ils aient quelque chose à apprendre (sauf si c'est
221 une exercice d'application, ils ont la règle). Mais si c'est pas difficile, ça veut dire qu'ils apprennent pas.

222 **Z : Genre par exemple la métaphore de la personne au lieu de servir un verre plein il se serre à**
223 **moitié comme ça, il peut se resservir c'est ça ?**

224 G : Si c'est trop loin, tu sais, la zone proximale de développement ils abandonnent. Si c'est trop près
225 d'eux c'est trop facile et ils se lassent. Donc pour qu'ils progressent, ça ne suffit pas de les motiver, il
226 faut que tu leur donnes quelque chose qu'ils ne savent pas encore complètement faire... tu vois mais la
227 plupart des élèves il faut les motiver. Ceux qui n'ont pas de motivation intrinsèque.

228 **Z : Pensez-vous que l'enseignant a une influence sur l'élève ?**

229 G : Ah ben totalement, totalement déjà parce qu'on a l'autorité, donc étant une personne ayant de
230 l'autorité sur les élèves oui, forcément on a une influence sur eux. Après influence dans quel sens, les
231 obliger à faire des choses qu'ils n'ont pas envie de faire (rire)...

232 **Z : Non pas de ce sens, influence dans le sens heuuu**

233 G : De guide ?

234 **Z : De guide tout à fait, dans ce sens-là.**

235 G : Deeee...comment ça de

236 **Z : En fin de compte quand je pose la question, cette question-là c'est dans le sens du préceptorat,**
237 **c'est dans ce là que je pose la question.**

238 G : La maïeutique, bien sûr, si on veut qu'un élève se développe, je parle de développement personnel
239 là...c'est bien sûr un enseignant, qui initie, le rôle du parent est hyper important à ce niveau-là mais
240 l'enseignant a une influence très importante sur l'élève.

241 **Z : Genre qui montrerait la voie je dirais...mais ne l'emprunterai pas pour autant.**

242 G : Oui montrer la voie et après de le ramener s'il s'est un peu perdu quoi, bien sûr...non je pense qu'on
243 a rôle hyper important là-dedans, faire comprendre à un enfant d'aller à l'école, l'importance
244 d'apprendre, la chance qu'ils ont de pouvoir y aller

245 **Z : « Sur le chemin de l'école » il faut que tu les fasses regarder tous les jours...**

246 G : Oui, non mais il y en a qui ne se rendent pas vraiment compte de la chance qu'ils ont de pouvoir aller
247 à l'école, on a travaillé sur le droit des enfants à l'école, ils ont lu un petit peu de texte. Tout ça les a un
248 petit peu marqué.

249 **Z : Pensez-vous qu'il existe des qualités intrinsèques pour être un bon enseignant ?**

250 G : (hésitation) Je pense qu'il faut...avoir cette volonté d'aider.

251 **Z : Altruisme ?**

252 G : Oui, on veut aider, on veut faire progresser, peut être guider aussi un peu tu vois prendre par la main
253 et...mais après je pense qu'on peut avoir plein de façons différentes d'enseigner, on peut faire que du
254 transmissif et que ça pose pas de problème si l'enseignant a vraiment cette volonté d'aider l'enfant et de
255 le protéger aussi dans le sens où tu l'agresses pas et tu ne le casses pas quoi.

256 **Z : D'accord parce que dans un sens où beaucoup d'études sur l'effet maître ont montré qu'ils ont
257 essayé de prouver qu'il a justement qu'un enseignant parfait avec ses qualités d'enseignant et
258 jusqu'à maintenant il n'y a pas eu de preuves concrètes comme quoi il y a des qualités intrinsèques
259 d'un enseignant, jusqu'à maintenant avec l'effet processus-produit, c'est très rare de trouver. Mais
260 c'est vrai il est indéniable qu'il faut avoir cette bienveillance.**

261 G : Oui moi je pense que n'importe quel enseignant si son objectif c'est de faire progresser ses élèves et
262 qu'il respecte l'être humain, tu vois, qui est derrière chaque élève, eh bien, je pense que l'élève, il peut
263 progresser quel que soit son mode d'enseignement.

264 **Z : Quelle place a l'interaction enseignant/élève dans votre classe ?**

265 G : Je pense une place très importante, je parle beaucoup mais je pense que je laisse mes élèves parler
266 aussi un peu.

267 **Z : Beaucoup je dirais, parce que comme je me suis amusé à faire entre temps ce qu'on appelle un
268 plan de classe à chaque fois, je me suis toujours amusé à faire ça je ne sais pas pourquoi d'ailleurs,
269 en fin de compte quand les traits sont à la verticale c'est toi qui parles et quand les traits sont à
270 l'horizontal ce sont les élèves qui parlent.**

271 G : Vertical...

272 **Z : Non horizontal c'est les élèves et vertical c'est toi.**

273 G : ah vertical c'est moi

274 **Z : après t'as le code bleu /rouge, rouge en fin de compte c'est les remontrances et bleu c'est parler
275 normalement.**

276 G : Ben je ne parle pas tant que ça !!!

277 **Z : C'est pour ça que je te dis, que tu laisses tes élèves parler beaucoup.**

278 G : Ahh tu vois, non mais je parle quand même pas mal, mais...

279 **Z : Non mais de manière générale, après quand c'est adresser la parole ce n'est pas la même chose
280 par exemple t'en a aussi après il y a des jours c'est pas facile aussi il y a des jours.**

281 G : Ahh là ouais ...oui.

282 **Z : Là c'est la place de (2).**

283 G : Ah là je fais que gueuler là.

284 **Z : (rire)**

285 G : Et les « + » c'est quoi cathé?

286 **Z : Une catachrèse.**

287 G : C'est quoi ?

288 **Z : C'est quand ils utilisent des objets à des fins...non utiles c'est-à-dire par exemple avec ils**

289 **s'amuse à faire des catapultes avec les règles, s'amuse avec les stylos, ...**

290 G : C'est (15) ça ?

291 **Z : Ouais.**

292 G : Et donc là tu les observais seulement ? Tu les voyais...

293 **Z : Non je n'ai pas**

294 G : Où tu attendais que je fasse la remarque pour noter ?

295 **Z : Non non, j'observais les catachrèses, je n'avais pas le droit d'entrer dans le...les chercheurs**

296 **n'ont pas le droit d'intervenir dans l'environnement dans lequel ils étudient du coup j'ai pas je**

297 **n'ai pas je suis resté très effacé en fait.**

298 G : Journée très difficile là...téeéé... soit il y en a quand j'interviens ils se taisent après...il y en a ils ne

299 se taisent pas ils continuent...oui ben je vois que j'ai souffert. (rire).

300 Donc quelle place a l'interaction de l'enseignant/élève dans la classe, je pense relativement importante,

301 relativement à l'écoute des élèves, sauf peut-être quand j'ai des choses à dire j'ai une leçon à faire un

302 truc comme ça il faut que je dise et....

303 **Z : Est-ce-que les élèves se rendent compte de votre implication dans le métier ?**

304 G : Je ne sais pas. En tout cas je leur exprime mon implication volontiers quand ils commencent à faire

305 du bruit... (Rire), faire les imbéciles ouais... Alors est ce qu'ils se rendent compte ? Je ne pense pas

306 vraiment je pense qu'ils ne se rendent pas bien compte en fait...

307 **Z : Si...**

308 G : Si ?

309 **Z : Je peux te dire que si, ils s'en rendent bien compte, quand je retranscris je te dirai tu verras.**

310 G : Mais tu parles de mon boulot personnel ou de mon engagement envers eux ?

311 **Z : au niveau de ton engagement envers eux.**

312 **Z : Quelles formes prend votre implication ?**

313 G : Ben déjà si je peux, je vais aider les élèves, des fois je peux faire des groupes sur des besoins, sur des

314 difficultés communes. Je vois ceux qui ont besoin de travailler, je les prends en APC. Je fais le stage de

315 remise à niveau. Quand je rentre mes notes, je fais les codes couleurs pour savoir qui sait et qui ne sais

316 pas. J'affiche au fur et à mesure sur mon armoire et si j'ai une question à poser par exemple sur le repérage

317 du verbe, je vais regarder ma fiche d'abord pour savoir qui j'interroge, qui ne sait pas. Donc ça me permet

318 de bien cibler, selon la notion que j'aborde, j'ai pleins de petits tableaux Excel avec des couleurs. Il y en

319 à qui j'interdis de donner la réponse, je frustre (rire) parce que je sais qu'ils savent.

320 **Z : C'est un peu le travail de praticien réflexif là ?**

321 G : Je peux rester pour la récréation pour expliquer aux gamins...ou aussi leur offrir des petits cadeaux

322 à ceux qui ont beaucoup progressé voilà.

323 **Z : Marque d'attention ?**

324 G : Ouais...ouais...

325 **Z : Je sais que cette question n'est pas facile parce que là ça demande de faire un travail de réflexion**

326 **sur ce qu'on fait donc ce n'est pas facile.**

327 G : Oui et puis je bosse chez moi quoi, je bosse vachement chez moi.

328 **Z : Je n'en doute pas.**

329 G : (rire) Je réfléchis beaucoup à ce que je vais faire, comment je vais faire. Ouais à mon implication oui

330 je passe beaucoup de temps.

331 **Z : Si je reviens à ce qu'on pourrait dire c'est que ton implication c'est ton innovation ta capacité**

332 **à innover ?**

333 G : A la maison ?

334 **Z : Ou, en classe c'est comme tu veux.**

335 G : Parce que mon implication...

336 **Z : Reflète ton innovation, étant donné ce que tu dis parce que tu dis que tu innoves souvent.**

337 G : Ah ben oui, oui ça se rejoint parce que ça demande du temps, du temps de réflexion, du temps de

338 mise en place et tout ça pour savoir comment est-ce que je peux faire pour intéresser les élèves et donc

339 réussir à les motiver. Tout ça donc, c'est une façon d'être impliquée dans son travail donc ouais je pense.

340 Mais après il y a plein gens qui font des trucs super chouettes sur internet non mais des fois je cherche

341 pas non plus 12 à 14h tu vois mais je fais des recherches sur internet et je regarde. Des fois aussi ça

342 m'arrive d'aller sur des sites de sciences cognitives pour savoir qu'est ce qui est fait, tu vois plus au

343 niveau de ma formation ou auto-formation quoi et comment est-ce que je pourrais utiliser ça en classe.

344 **Z : Comment se manifeste-t-elle sur le plan pédagogique et éducatif ?**

345 G : J'ai un peu répondu ?

346 **Z : Ouais je pense que tu as un peu répondu à la question.**

347 **Z : Votre implication dans votre métier produit-elle les mêmes effets sur tous les élèves ?**

348 G : Eh ben non !!!, déjà parce que il y en a qui n'ont pas besoin je crois... Dans mon travail pour qu'ils

349 se mettent à travailler après il y a les élèves qui se rendent vraiment compte que je m'intéresse à eux et

350 quelque part ils me rendent la monnaie, tu vois, la monnaie de la pièce c'est ça qu'on dit...

351 **Z : Give and take**

352 G : Hein ?

353 **Z : Give and take, un prêté pour un rendu.**

354 G : Et donc voilà ils veulent me faire plaisir parce qu'ils se rendent bien compte que moi je veux leur

355 faire plaisir. C'est vrai, que je veux leur faire plaisir, tu vois, je veux faire des trucs qui leur fasse plaisir

356 je n'aime pas donner des punitions, j'aime pas...mais la dernière fois en informatique, je les ai tous punis

357 quoi. Ils avaient été insupportables un bruit pas possible dans la salle informatique. J'en pouvais plus,

358 donc j'ai collé tout le monde un livre jusqu'à la sonnerie, exercice dans le livre, et moi ça m'a fait un

359 bien fou quoi et je pense que ça les a calmés aussi parce la fois d'après en informatique ils se sont calmés

360 mais voilà quoi il y a qui veulent aussi me faire plaisir comme ils veulent faire plaisir à leurs parents en

361 ayant des bonnes notes. Bon après je leur explique que je n'aime pas mettre des mauvaises notes (rire),

362 je trouve que ça n'a pas d'intérêt, ça aucun intérêt si toute la classe a une mauvaise note, je me mets en

363 question et ne comptabilise pas l'évaluation. Je donne de mauvaises notes si l'évaluation permet de savoir

364 si la notion elle est acquise. Il faut que lui sache où se situer pour savoir où faire des progrès, maintenant

365 quand le gamin il s'est pris une mauvaise note je vais lui dire, tu dois travailler là-dessus il faudrait que

366 tu travailles sur ce point-là donc on pourra peut-être travailler ensemble là-dessus et je lui dis si t'as

367 besoin tu viens me voir tu me dis ce qui ne va pas et on essaye de trouver la solution ensemble. C'est

368 comme ça qu'ils voient que je suis impliquée et qu'ils ne sont pas tout seul, tout seul c'est pire que tout,

369 avoir l'impression d'être seul, seul au monde à ne pas comprendre. Tu te rends compte du désespoir d'un

370 enfant qui est tout seul à ne pas comprendre, t'es tout seul dans ta classe à pas comprendre.

371 T'es tout seul dans ta classe, toi t'es là et tu ne comprends pas et quand la maîtresse demande alors qui a

372 eu 10, qui a eu 0 tu vois les doigts levés. Je leur dis « ce n'est pas grave vous n'avez pas réussi aujourd'hui

373 mais on reviendra dessus » je réexplique un petit coup au tableau à ces enfants-là qui ont pas compris et

374 « demain, on refera, vous réussirez mieux plus tard » et encourager les gamins, c'est important.

375 Donc mon implication ne produit pas le même effet sur tous les élèves, non mais ils se mettent quand

376 même à peu près tous à travailler.

377 **Z : Ou constatez-vous des variations ?**

378 G : Ben oui ils ne travaillent pas tous pareil. T. lui fait ses devoirs tout le temps, (3) en CE2 ne faisait

379 jamais ses devoirs, l'ancienne maîtresse me disait « lui, c'est même pas la peine ». Il ne fait jamais ses

380 devoirs, mais avec moi il fait ses devoirs, pas tout le temps, mais avec moi il fait ses devoirs donc je ne

381 peux pas demander à (3) que mon implication dans le métier fasse qu'il travaille autant que T. et qu'il

382 fasse tous ses devoirs comme T. C'est pas possible ! On ne pas passer de tout à rien ou de rien à tout,
383 donc je me contente de ça (rire). Le truc c'est que ce sont les progrès que tu notes, ses progrès, les
384 changements d'attitudes. T'as le gamin qui apprend jamais ses mots en début d'année et qui se met à les
385 apprendre. Je n'ai pas la même exigence envers tous les enfants. (17) me dit « j'apprends mes mots ». Il
386 fait des erreurs quasiment à tous les mots mais il en fait moins qu'avant, des fois c'était 3 erreurs par
387 mot, maintenant ça peut passer à 2 ou à 1 ou à pas d'erreur, donc je n'ai pas non plus la même exigence
388 envers les élèves parce qu'ils n'ont pas la même capacité. Ils n'ont pas la même charpente de départ. Tu
389 vois celle de (17), c'est clair, elle est bancal sa charpente. Tu ne peux pas construire un mur si la
390 charpente elle n'est pas faite correctement. Donc tu construis des murs, ça tombe alors tu remets un petit
391 peu charpente le mur il tombe encore et en plus je pense qu'il est dyslexique et dysorthographique mais
392 ce n'est pas grave. Il m'a fallu un an et demi pour m'en rendre compte.

393 **Z : Comment pouvez-vous les expliquer ?**

394 G : Ben je viens de te donner l'explication.

395 **Z : Pensez-vous que cette implication joue un rôle sur la motivation des élèves ?**

396 G : Tout à fait, alors c'est évident, si tu t'en fiches, l'enfant il ne va rien faire et si tu te mets à hurler
397 après lui pour que le gamin fasse ses devoirs, il va peut-être faire une fois ou deux, après, il va te laisser
398 hurler et peut-être il va faire exprès de ne pas faire ses devoirs pour que tu hurles...

399 **Z : Encore plus...**

400 G : Voilà ça aussi c'est possible, juste pour te faire suer quoi, parce que tu le gaves avec tes cris. Donc
401 je les gronde quand ils ne font pas leurs devoirs parce que j'estime que c'est important qu'ils apprennent
402 leurs mots, qu'ils fassent leurs conjugaisons... Je pense que je suis plus maternelle, je crois, ma façon
403 d'enseigner t'as un côté maman, tu vois je gronde, je ne suis pas contente, mais en fin de compte, ce ne
404 sera jamais par méchanceté. Si je crie ce ne sera jamais par méchanceté.

405 **Z : Avez-vous été sensibilisé sur l'effet-maitre durant votre formation en IUFM ?**

406 G : Je dirais que oui mais en fait sans savoir ce que c'était, c'est resté totalement théorique et c'est sur le
407 tard en fait que j'ai compris ce que ça voulait dire.

408 **Z : D'accord, sur le tard c'est-à-dire avec l'expérience... ?**

409 G : Avec l'expérience !

410 **Z : Ok pas grand-chose à dire alors ?**

411 G : je n'avais pas bien compris le lien en fait et tout ce que ça pouvait avoir comme conséquence derrière,
412 tu vois, comme l'effet psychologique sur l'enfant.

413 **Z : Pensez-vous que l'école a un rôle à jouer dans l'implication professionnelle enseignante ?**

414 G : Oui mon dieu que oui, il faut être hyper motivé en fait parce que l'école ne nous aide pas, l'Éducation
415 Nationale je veux dire

416 **Z : Je veux dire l'Éducation Nationale et la direction aussi.**

417 G : Ben oui forcément quand un directeur t'aide sur tes projets, qu'il te fait avancer, tu ne perds pas de
418 temps en paperasserie, c'est sûr que ça te dégage du temps que tu peux consacrer aux élèves ou à ta
419 préparation, c'est sûr que si t'as un directeur qui assure comme c'est le cas-là, t'as l'esprit beaucoup plus
420 tranquille, après je pense que ouais l'Éducation elle a un rôle à jouer.

421 **Z : Tu veux dire l'Éducation Nationale ?**

422 G : l'Éducation Nationale a un rôle à jouer.

423 **Z : En ce moment c'est d'actualité là, Fillion qui veut supprimer 500 000 postes de l'Éducation
424 Nationale.**

425 G : Je pense qu'il y a trop d'enseignants qui ne sont pas impliqués, je pense qu'il y a trop d'enseignants
426 qui n'ont pas compris leur rôle, qui croient que l'enseignement c'est juste faire des cours, contrôler des
427 évaluations qui n'ont pas compris qu'ils sont là pour l'enfant. Je crois que c'est en ça que l'Éducation
428 Nationale a un rôle à jouer à bien faire comprendre à l'enseignant que... au cœur de tout, c'est l'enfant et
429 que c'est là-dessus qu'il faut se concentrer, que c'est sur son épanouissement qu'il faut jouer, c'est le

430 rôle de l'enseignant de faire avancer, de faire progresser, de faire prendre confiance en lui. Quand
431 j'entends un professeur dire « ohhh les élèves ils sont nuls, ils passent leurs temps devant la télé... » Mais
432 qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu fais ? Toi dans ta classe ? Qu'est-ce que tu fais pour que l'enfant
433 se sente bien, qu'il ait envie d'apprendre ? Qu'est-ce que tu fais pour changer ça ? Et c'est là l'Éducation
434 Nationale je crois a loupé un truc, à un moment donné. Ce n'est pas normal ! L'enseignant il est un peu
435 livré à lui-même, il fait comme il veut. S'il pense qu'il fait bien, ben il fait ça, alors on dit « les enfants
436 au cœur des apprentissages ». Mais concrètement, qu'est-ce que tu demandes à l'enseignant de faire pour
437 l'enfant ? Lui hurler dessus quand le gamin n'a pas fait ses devoirs ou qui ne comprend pas quelque
438 chose, est-ce la solution ?

439 **Z : Oui je comprends.**

440 G : L'implication professionnelle des enseignants... Quand on veut faire une fête de l'école, que le
441 directeur prévient à la première réunion, que ça va se passer telle date en décembre et qu'il faudra
442 préparer un chant et qu'une semaine avant la journée de la fête le directeur demande, « alors vous êtes
443 où pour les chants ? », que les enseignants répondent « Ah ben nous on n'a pas fait de chant » et là
444 maintenant à une semaine, c'est trop tard tu vois l'implication des enseignants !!! Ah non, mais les chants
445 ça fait perdre trop de temps, il faut avancer en français et les mathématiques, non mais, non quoi ! non
446 mais, non... tu sais avoir ce sentiment de faire partie d'un groupe, d'avoir fait un truc ensemble, d'être
447 fier, de ce qu'on a fait, ça sert à ça aussi la fête de l'école, montrer aux parents, aux autres ce qu'on a fait
448 ça tu sais, ça joue sur la conscience de soi, sur la valeur qu'on se donne. Sauf que quand l'enseignant, il
449 ne fait jamais ça, il ne met jamais ses élèves en avant en disant « c'est super ce que vous avez fait » ben,
450 il y en qui ne se mettront jamais en valeur on les démoralise à la maison, qu'est-ce que tu veux si
451 l'enseignant il n'est pas là pour mettre en valeur ses élèves. Je trouve qu'il y a trop d'enseignants qui ne
452 comprennent pas que c'est l'enfant qui doit mettre mis en valeur et qu'on peut les mettre en valeur en
453 s'impliquant nous, en réalisant des choses.

454 **Z : Notre entretien touche à sa fin, voulez-vous rajouter d'autres éléments ?**

455 G : Je me suis un peu énervée sur la fin.

456 **Z : Ah ben c'est bien au moins tu as dit ce que tu as pensé.**

ANNEXE 11

Observation du terrain

1 OBSERVATION du Vendredi 4 Novembre 2016
2
3 -Disposition de la classe de type cours magistral
4
5 8h00 : Début de la matinée, les élèves sont enthousiastes pour écrire la date au tableau.
6
7 8h05 : Un élève avait un chewing-gum dans la bouche, l'élève a reçu une punition éducative.
8
9 8h10 : Rituel de lecture et de dictée tous les élèves sortent le cahier bleu et le prépare.
10 - La maîtresse distribue l'évaluation corrigée sur « m,b,p » en expliquant individuellement les
11 erreurs.
12 - Avant de commencer la dictée, elle explique et rappelle les accords, la conjugaison ainsi que
13 les erreurs possibles.
14 - Une élève arrive en retard.
15
16 Dictée : « Au printemps, les rameaux sont recouverts de bourgeons et de petites feuilles couvertes de
17 duvet. Les poissons aux écailles colorées sortent du fond de l'étang. »
18
19 La maîtresse aide ceux qui sont en difficultés pendant la dictée (possibilité que les élèves sont atteints de
20 « dys »).
21 - Quand les élèves ont fini, ils lèvent leur doigt pour que la maîtresse vienne les corriger
22 individuellement. Je participe aussi à la correction individuelle (ils m'appellent tous par mon
23 prénom).
24
25 8h30 : Correction collective de la dictée au tableau, elle rappelle les exceptions orthographiques. Elle fait
26 participer les élèves à la correction en posant des questions sur les accords, les prépositions, attribut du
27 sujet et compréhension du sens (Analyse de la fonction et nature de chaque mot).
28 - Réalisation d'un ligne d'écriture
29 - Analyse de la phrase « les poissons aux écailles colorées » sur ardoise et individuellement.
30
31 8h45 : Elle demande à K. de faire les absences pour la cantine sur ardoise.
32 - Correction de la phrase à analyser au tableau. Les élèves de devant sont enthousiasmés de
33 répondre.
34
35 8h50 : Correction de la dictée préparée, (temps mort lors de la recherche de la dictée, les élèves en
36 profitent pour faire du bruit, la maîtresse ne réagit que très peu).
37 - Début de l'exercice sur le sens (les élèves ne lèvent pas leur doigt pour répondre, ils répondent
38 de façon spontanée).
39 - Dictée préparée n°4, la maîtresse lit la dictée avant la prise de note par les élèves.
40
41 « En face de notre chalet, la chaîne de montagne n'est plus la même. Il a neigé pendant la nuit. On ne
42 distingue plus la roche, mais seulement une immensité blanche sous le ciel azuré. Les sapins tendent
43 leurs bras. Pour les soulager, nous faisons tomber des paquets de neige. Ils semblent se redresser un peu
44 plus chaque fois. Autour de nous, l'air limpide comme du cristal se brise sous les rayons du soleil. »
45
46 (Les élèves sont déconcentrés par la grandeur de la dictée. Manque de concentration de la part de K., la
47 maîtresse rappelle à l'ordre plus ou moins régulièrement. De plus elle est assise à côté de (17) celui qui
48 a le plus de difficulté. Cependant le calme revient par un simple regard de la maîtresse.)

49

50 - Relecture de la dictée pour être sûr que les élèves ont écrit tous les mots.

51

52 (Reprise de conduite par la maitresse pour les élèves (4) et I.).

53

54 - Même chose que pour la précédente dictée, il faut repérer les verbes et les sujets.

55

56 (Reprise de conduite de la maîtresse pour ceux qui ont fini la dictée car ils s’amusent à bavarder et on

57 observe des catachrèses, utilisations différentes des fournitures scolaires).

58

59 9h15 : K. ramasse les copies de dictée.

60 - Séparation des tables pour une évaluation de dictée de mots.

61

62 « Aujourd’hui, longtemps, très, jamais, toujours, beaucoup, depuis, après, néanmoins, bientôt, lorsque,

63 déjà, là-bas, peut-être, soudain, hier, assez, chez, voici, presque ».

64 Elle donne le barème de notation aux élèves : 4 erreurs (A), 5 erreurs (B), 10 erreurs (C).

65 (Incompréhension sur le mot « attention » qu’elle avait glissée dans la dictée, moi non plus je n’avais pas

66 compris pendant 3 secondes).

67

68 1 minute d’autocorrection (la maîtresse reprend la conduite de (20), il semblerait qu’il soit un élément

69 perturbateur).

70 - Autre feuille d’évaluation, la récréation finit par arriver, je ramasse les copies, elle m’explique

71 avec joie comment fonctionne la dictée préparée. C’est un exercice préparé en début de

72 semaine sur des adverbes, prépositions etc. Puis une fiche où ils doivent apprendre 5 mots par

73 jour et 3 verbes à conjuguer et enfin avec ce qu’ils ont vus, ils font la dictée préparée. Elle me

74 montre aussi les croquis qu’elle a fait avec les élèves puis me dit que ce n’est pas au

75 programme mais qu’elle le fait quand même.

76

77 9h45 : Gamme de lecture (il s’agit d’un exercice de compréhension de texte), la gamme de lecture est

78 distribuée tous les vendredis pour la semaine. (Le rangement de la gamme de lecture est ritualisé).

79

80 9h50 : Calcul mental (dictée de nombre jusqu’au million). « 2133000, 1000200, 10350000, 37000080,

81 4050000, 20005, 974000, 2000096, 600003, 50030200 ».

82 - Première correction, les élèves s’échangent les feuilles, entre eux.

83 - Quand les élèves lèvent le doigt, elle écoute mais si la demande est absurde elle ne donne pas

84 suite. (Petit conflit entre élèves du genre untel a copié sur un tel) Remarques : (2) est un

85 élément perturbateur.

86 - Explication sur la construction d’un nombre de manière magistrale.

87 - Elle est au tableau mais ne tourne jamais complètement le dos aux élèves.

88 - Elle demande à (17) s’il a bien compris.

89 - Elle demande aux élèves leur note sur 10 individuellement pour voir leur progression. Il est

90 possible qu’en faisant cela ça valorise les élèves.

91 -

92 10h10 : Dictée de nombre série 12

93 « 11510000, 7612309, 15000900, 1099000, 100100000, 2800000, 4050300, 112000000, 13800042,

94 2133000 ».

95 - A nouveau échange de feuille entre élèves.

96 - Correction au tableau par la maîtresse (un silence de maître règne sur la classe)

97 - (Catachrèse de (15), il y a toujours un manque de concentration de la part de (20)).
98 - Elle compare à nouveau avec l'ancienne copie en espérant que les résultats s'améliorent et il
99 semble que ce soit le cas.
100
101 10h15 : Rendu des évaluations, les élèves sortent leur porte-vue pour classer les évaluations. (Les élèves
102 comparent leurs notes).
103 - Les évaluations portent sur certains exercices faits en classe. (Rappel par la maîtresse qu'il
104 faut donc être attentif pendant la classe).
105
106 10h20 : Pendant le rendu des évaluations, les élèves se relâchent, j'observe pas mal de catachrèses, la
107 maîtresse ne réagit pas.
108 - Elle demande s'ils sont satisfaits de leurs notes. (Ils répondent « OUI ! » en chœur).
109 - Les CM2 s'en vont pour l'ABCD avec leurs livres. IL ne reste que les CM1. Les élèves lisent
110 d'abord seul le travail donné puis travaillent en binôme.
111 - Imprévu : L'ABCD commence à 10h30, les CM2 reviennent, la maîtresse demande donc aux
112 CM2 de conjuguer les verbes de la semaine suivante.
113
114 10h45 : Je corrige avec la maîtresse les évaluations faites ce matin, elle m'explique que les élèves ont
115 plutôt un bon niveau, en effet j'ai mis pas mal de « A » à des élèves. Elle m'explique que sa classe de
116 double niveau est performante parce qu'elle ne fait pas que le programme obligatoire, mais des extras
117 parce que ça lui fait plaisir, mais que ça lui attire les foudres de ses collègues parce qu'elle n'est pas
118 malléable. Du coup elle met ses collègues en porte à faux avec les parents parce qu'ils ne font que les
119 programmes obligatoires. On voit la différence d'implication professionnelle (dit de manière implicite
120 par la maîtresse). Elle me dit que si les élèves sont bons c'est qu'elle matraque avec des devoirs assez
121 ritualisés.
122 - Pendant ce temps les élèves travaillent en groupe de façon assez autonome.
123
124 10h50 : Correction collective du travail d'histoire en groupe. Les élèves sont assez enthousiastes et
125 excités de répondre. C'est la maîtresse qui donne le temps de parole.
126
127 10h 55 : Les élèves prennent le cahier d'histoire et copient la leçon de la séance 1 codifiée par HI-5.
128 - Quand les élèves ont fini ils montrent à la maîtresse pour correction. ((2) provoque toujours
129 des troubles et met la faute sur les autres).
130
131 11h15 : Elle demande de prendre le cahier de chant pour réviser les chants sans chanter.
132
133 11h25 : Ecoute de la chanson, puis la maîtresse chante avec les élèves.
134

135 OBSERVATION du jeudi 10 Novembre 2016.

136

137 L'interaction commence dès la sonnerie, les élèves ont pris l'habitude de se mettre en rang. D'abord les
138 filles entrent ensuite c'est au tour des garçons. (3) demande à écrire la date (il semblerait que ce soit un
139 honneur ou une sorte de récompense).

140

141 8h05 : Lecture de la fiche de lecture, une fiche est donnée à chaque élève pour lire devant tout le monde
142 et qui correspond à la date du jour. 10 Novembre empereur japonais HIROHITO. (15) répond à la
143 question de manière spontanée. La maîtresse me demande si je connaissais la Triple alliance, je lui
144 répondis que OUI. Elle m'attendait aussi pour qu'on fasse ensemble l'évaluation d'anglais.

145 (8) lève le doigt depuis un moment mais la maîtresse ne réagit pas, elle ne la voit pas. La dictée commence
146 elle baisse le bras.

147

148 8h10 : « Depuis le sommet de cette montagne... ». Une élève arrive en retard. Elle demande qui a appris
149 les mots et la conjugaison, (20) et L. ne n'ont pas fait, elle les reprend.

150

151 On aperçoit la profonde vallée et la petite rivière qui y coule. Quel paysage extraordinaire ! Cet été, Tom
152 est allé dans le massif des Alpes il a escaladé plusieurs sommets et a pu observer la variété de la faune
153 dans les montagnes.

154

155 Comme vendredi il n'y a pas cours, aujourd'hui c'est 2 dictées à la suite. La maîtresse est au tableau, les
156 élèves sont concentrés sur leur cahier. Elle s'arrête pour demander à un élève de relire (1). Elle donne
157 beaucoup de conseil sur la dictée notamment les phrases et les accords pièges. Elle demande d'accorder
158 les verbes et de les relier au sujet, (10) a beaucoup de difficultés que les autres. Quand les élèves ont fini
159 ils lèvent leur main pour la correction individuelle.

160

161 Je m'occupe aussi de la correction individuelle, les élèves m'acclament pour que je corrige leur dictée.
162 Ils m'appellent par mon prénom, je me suis fait accepter par la classe, ils ne me voient plus comme un
163 observateur du fond, mais comme une sorte de professeur auxiliaire.

164

165 8h40 : Correction collective au tableau. Elle pose une question à (16) mais n'a pas la réponse. (6) répond
166 à sa place lorsque la maîtresse donne la parole. Elle fait une remarque à (23) qui se tient mal. Elle donne
167 la parole de manière ciblée, c'est elle qui distribue la parole, par la même occasion elle fait réviser les
168 déterminants/fonction/nature.

169

170 8h45 : Elle me demande si ça ne me dérange pas de faire l'évaluation d'anglais. Elle me dit ce qu'il faut
171 faire en m'expliquant la partie orale. Puis elle explique aux élèves, (2) essaie de se faire remarquer mais
172 le maîtresse ne réagit pas.

173 Les tables se séparent naturellement sans que la maîtresse ait à donner d'ordre, l'évaluation se passe en
174 silence et dans une ambiance bienveillante.

175 Reprise à l'ordre de (2). (25) sollicite la maîtresse, (15) sollicite aussi la maîtresse, la plupart de ces
176 interactions sont pour l'explication de l'évaluation en cours.

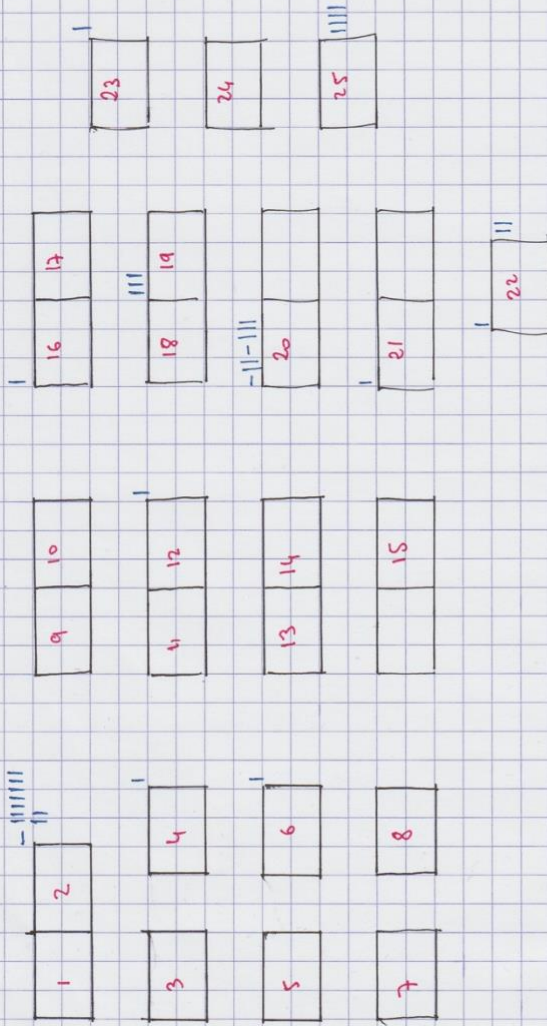
177

178 9h10 : Fin de l'évaluation. Les feuilles sont retournées et mises sur le bord des bureaux à la demande de
179 la maîtresse. (2) demande s'il y aura d'autres évaluations d'anglais, la maîtresse demande qu'on la laisse
180 tranquille. (24) et (25) s'intéresse à la notation, il semble qu'ils aiment être évalués (du moins ils sont
181 assez enthousiasmés à l'idée).

182 9h15 : Elle note les devoirs de la semaine au tableau. Surtout beaucoup de leçons à apprendre et
183 d'exercice à faire. (Un peu plus tard, elle me dit que même si ce n'est pas autorisé par la loi, elle aime
184 enfoncer les clous par la pointe).
185 Elle continue à noter au tableau, les élèves discutent derrière elle. Elle fait simplement un « chut ! »
186 mais ne se retourne pas. Les élèves continuent un peu à discuter. (Elle donne aux élèves une impression
187 de sévérité, mais laisse quand même un degré de liberté d'expression aux élèves, elle ne casse pas leurs
188 énergies d'enfants). C'est (15) qui ramasse les évaluations, elle donne des responsabilités aux élèves.
189
190 9h20 : Distribution d'un exercice de numération. Les élèves sont étonnés que ce n'était pas noté. Elle
191 demande aux élèves de lui poser des questions s'ils ne comprennent pas.
192 Info sur l'APC : beaucoup d'élèves sont partants et volontaires sur le soutien scolaire en maths. (22)
193 catachrèse avec sa règle, cela m'agace je le regarde et il s'arrête tout de suite.
194
195 9h30 : (23) (24) (25) (19) catachrèse mais la maîtresse ne réagit pas. (Un petit chaos contrôlé de
196 manière implicite ?)
197 La récréation a sonné mais la maîtresse reste dans la classe avec des élèves et fait l'appel. Des anciens
198 élèves rentrent dans la classe pour lui dire bonjour (forme de reconnaissance ?).
199
200 9h45 : Fin de la récréation, je fais entrer les élèves et leur fait sortir la « gamme de lecture » le temps
201 que la maîtresse arrive. Je l'ai fait de manière mécanique étant donné que je l'ai observé faire. Elle me
202 remercie
203
204 9h50 : (6) Distribue les nouvelles gammes de lecture pour la semaine suivante. Calcul mental (série sur
205 les doubles). Les élèves sont excités après la récréation, le calme a du mal à revenir, mais après
206 plusieurs incitations au silence il revient. Elle explique le fonctionnement des doubles (20) se fait
207 reprendre par la maîtresse.
208
209 10h00 : L'explication dure plus longtemps que prévue surtout les nombres impairs. Elle laisse la
210 méthode au tableau.
211 « 248, 256, 270, 478, 912, 496, 512, 540, 956, 690 ».
212 A la fin les élèves échangent leur feuille entre eux. Elle demande aux élèves leur résultat pour voir leur
213 progression en temps réel.
214
215 10h10 : Evaluation de mesures. Les élèves se battent verbalement pour pouvoir distribuer l'évaluation.
216 Les évaluations sont conçues en fonction des niveaux. C'est la maîtresse qui distribue.
217
218 10h30 : La maîtresse me laisse seul pour surveiller l'évaluation, les élèves me demandent des
219 précisions sur l'évaluation mais c'est toujours (2) qui perturbe l'évaluation. Ils sont en difficultés avec
220 la compréhension des consignes. Elle ramasse les évaluations mais est mécontente des résultats.
221
222 10h40 : Premier avertissement pour (2), en même temps qu'elle ramasse les évaluations elle distribue la
223 lecture sur le droit et la règle. Les élèves se penchent sur le document pour commencer à répondre. Le
224 fait de savoir si c'est une évaluation ou pas change la nature de la concentration.
225
226 11h00 : Pour lire le texte, elle distribue la parole, les élèves écoutent attentivement (15) catachrèse avec
227 son blouson mais la maîtresse ne voit pas.

228 11h20 : La maîtresse s'énerve, elle demande à tout le monde de ranger leurs règles et de mettre les
229 mains sur la table. Elle donne la consigne de surligner en fluo les droits des enfants. Les élèves ont du
230 mal à se concentrer.
231 11h25 : Elle demande de ranger le document dans la partie EMC. Les élèves ont perdu toute leur
232 concentration. Elle ne peut plus faire cours, donc elle attend que le silence revienne pour expliquer la
233 suite des droits.
234

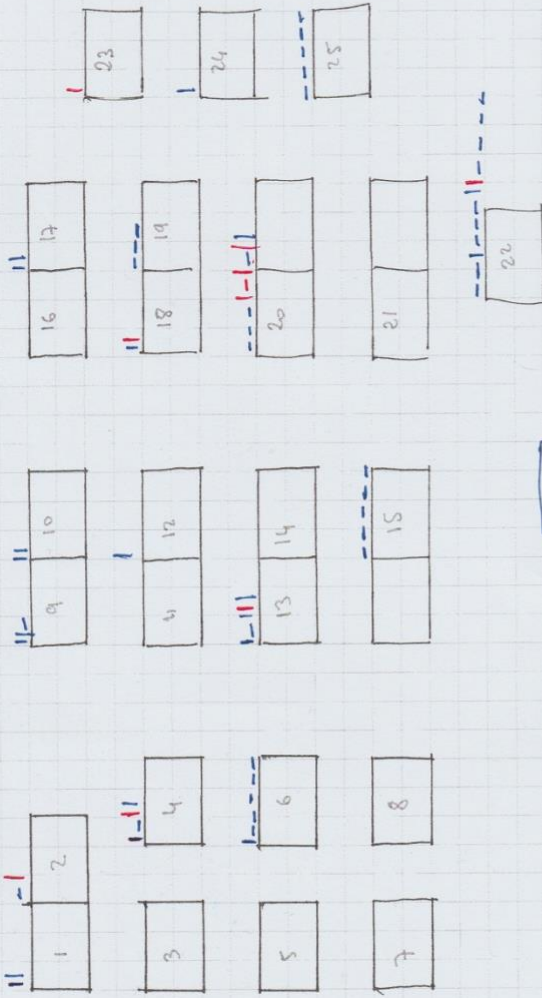
jeudi 10 Novembre



- 1 Interaction prof-élève (negative)
- 1 Interaction prof-élève (positive)
- Interaction élève-prof (negative)
- Interaction élève-prof (positive)

236 OBSERVATION jeudi 17 Novembre
237
238 La matinée commence de manière inhabituelle, on a commencé par une répétition de chorale pour la
239 fête de fin d'année, puis le cours reprend normalement.
240
241 8h30 : Lecture de la fiche du jour par (13). Après la lecture la maîtresse explique les mots difficiles
242 voire inconnus et montre à tous la photo de la chute Victoria.
243 Lecture de la fiche du 4 Novembre par (20).
244
245 8h35 : Elle me demande de m'occuper de la dictée, donc je me mets à la tâche, suivi de la correction
246 individuelle, les élèves semblent m'apprécier.
247
248 8h45 : Correction collective de la dictée, comme d'habitude elle décortique la dictée en procédant à
249 l'analyse grammaticale.
250
251 8h50 : Elle demande de prendre l'ardoise pour faire un tableau de mesure. Une majorité de la classe
252 répond correctement. Elle demande qui ne connaît pas, certains lèvent le doigt, donc elle refait une
253 version light du cours.
254
255 9h00 : Elle distribue un exercice d'application sur les mesures. La maîtresse rappelle souvent à l'ordre
256 par l'imposition du silence. Quand la maîtresse se concentre sur (20), les autres en profitent pour se
257 lâcher (17, 18, 19, 22, 13). Elle en profite pour faire des binômes qui ont finis l'exercice pour qu'ils
258 comparent leurs réponses. L'autonomie des élèves génère un certain chaos contrôlé dans la classe.
259
260 9h10 : Les élèves viennent me voir à mon bureau pour que je les aide et corrige les exercices
261 d'application, ils sont contents.
262
263 9h20 : La maîtresse corrige le premier exercice puis demande à 6 élèves de corriger la suite tout en
264 s'installant à l'arrière à côté de moi.
265
266 10h30 : Chorale avec les maternelles.

17 Nov.



mai

- ! Interaction prof-élève (negative)
- | Interaction prof-élève (positive)
- Interaction élève-prof (negative)
- = Interaction élève-prof (positive)

269 OBSERVATION vendredi 18 novembre 2016

270

271 8h05 : Lecture sur Louis Daguerre par (10) ensuite la maîtresse passe au tableau pour expliquer les
272 mots comme « translucide » ainsi que l'expression « passer à la postérité ».

273 - Lecture sur le procès de Nuremberg, puis explication du procès de Nuremberg.

274

275 8h15 : Dictée 11b : « Malgré les remontrances, il n'a toujours pas nettoyé sa chambre. C'est une tâche
276 qu'il déteste effectuer ». (Elle fait des remontrances à ceux qui n'ont pas appris les mots et demande de
277 recopier les mots si ce n'est pas appris correctement).

278 Correction individuelle de la dictée. (C'est naturellement que je me lève pour faire les corrections, elle
279 me demande aussi de corriger la dictée de mots de la semaine dernière).

280 La maîtresse corrige la dictée au tableau, elle essaie d'expliquer le mot « remontrance ». Je lui
281 demande donc de faire un exemple de remontrance aux élèves. Elle le fait, mais les élèves n'ont pas
282 compris, ils ont pensé que la maîtresse les disputait à nouveau.

283

284 8h40 : Redistribution de la dictée préparée. (15) commence à se lier d'amitié avec moi et me fait part
285 de son inquiétude sur « les fautes » qu'il va commettre. Il a besoin d'attention.

286

287 8h45 : La maîtresse vient me voir et me parle des progrès de ses élèves en numération, elle s'assis à
288 côté de moi et je lui montre la grille d'entretien élève et me dit que c'est un peu long. Les élèves
289 corrigent la dictée préparée, du coup ils viennent voir régulièrement la maîtresse. Pendant ce laps de
290 temps les élèves sont en autonomie et profitent pour discuter.

291

292 9h10 : Le bruit s'intensifie dans la classe, la maîtresse de son bureau remet à l'ordre les éléments
293 perturbateurs (2, 12). Chaque élève est pris individuellement pour voir leurs erreurs. (20) vient me voir
294 régulièrement pour voir si ce qu'il a corrigé est correct. (15) privilégie l'interaction avec moi en faisant
295 un jeu, j'ai l'impression qu'il me teste. (17) me demande combien de fois je suis censé venir par
296 semaine. Je lui réponds que je viens les jeudis et vendredis matins. Ils sont curieux quand ils voient le
297 plan de la classe et me demande à quoi ça sert ? Je leur réponds que c'est pour mon travail et ils ne me
298 posent plus la question.

299

300 9h30 : La récréation sonne et la maîtresse demande de ranger les tables.

301 - Elle m'apprend que hier il y avait un élève de CM1 qui a traité une enseignante de « salope et
302 de pétasse ». Elle me dit qu'elle va en salle des maîtres en réunion pour faire une forte
303 présence et exprimer son mécontentement. Pendant la récréation des élèves de CM2 anciens
304 élèves de CM1 de la maîtresse viennent me voir pour me raconter ce qui se passe dans leurs
305 classes de CM2. Elle me raconte que la maîtresse est méchante et que quand elles ne
306 comprennent pas la maîtresse leur cri dessus au lieu d'expliquer, elle donne des frappes à
307 certains élèves et « pince les fesses de certaines » elle justifie ses actes par le fait que c'est
308 pour apprendre et comprendre etc. A la fin de la récréation la maîtresse m'annonce que des
309 élèves de CM2 m'ont dit que j'avais des secrets à lui dire. Elle me répond qu'elle est au
310 courant et que c'est pour cela qu'elle n'accepte pas de stagiaire.

311

312

313 9h55 : Gamme de lecture, certains élèves me demandent de les corriger ou de leur expliquer la
314 consigne. Distribution de la fiche de lecture pour la semaine prochaine, elle insiste sur le rangement de
315 la feuille dans une pochette plastique. (22) me demande quel genre de question je vais lui poser pendant

316 l'entretien. Je le rassure en lui disant que ce n'est pas des questions difficiles, que ce n'est pas noté et
317 qu'il n'y a pas de fausses réponses.

318 10h10 : Calcul mental, la maîtresse explique au tableau le fonctionnement des doubles, en plus lors des
319 opérations elle décompose.

320 - Calcul mental sur la multiplication par 10-100-1000. « 280, 110, 3400, 5600, 670, 4560,
321 9870, 89900, 76900, 78000 ».

322

323 10h20 : (15) Discute avec moi pour savoir la contenance de mon Blanco. Je lui réponds 8ml et que je
324 ne l'utilise que rarement donc il me dure environ 2 à 3 ans. Il me demande combien sur 10 j'ai eu pour
325 le calcul mental ? Je lui réponds 10/10. Il est impressionné et continue à discuter sur les chaussures
326 qu'il porte et les compare avec les miennes. J'ai l'impression qu'il me considère comme un élève de la
327 classe.

328

329 10h25 : La maîtresse distribue une évaluation chronométrée d'une minute sur des additions qu'elle
330 corrige aussitôt au tableau, (2, 19, 23) s'excitent parce qu'ils ont eus tous bons, (15) me demande
331 beaucoup d'attention.

332

333 10h30 : Elle donne des devoirs à faire et des leçons à apprendre pour la semaine prochaine (2, 9, 10)
334 posent des questions sur les devoirs. La maîtresse calme les ardeurs en demandant le silence et ne
335 répond plus aux supplications des élèves. Elle vérifie les leçons déjà faites mais remarque que (10) n'a
336 pas toutes ses leçons.

337 - Elle fait des remontrances à ceux qui n'ont pas faits leur exercice d'application.
338 - Il semblerait que les élèves n'acceptent pas l'erreur de la maîtresse. Elle s'est trompé dans
339 les leçons à apprendre, les élèves l'ont huée. Elle demande le calme est qu'on arrête de faire
340 des commentaires sur leur camarade.

341

342 10h40 : Elle donne des exercices à faire dans le BLED, du coup les élèves travaillent seuls. Pour que le
343 calme revienne, elle menace de rajouter des exercices d'application du coup le calme est revenu
344 rapidement (quasi-instantané).

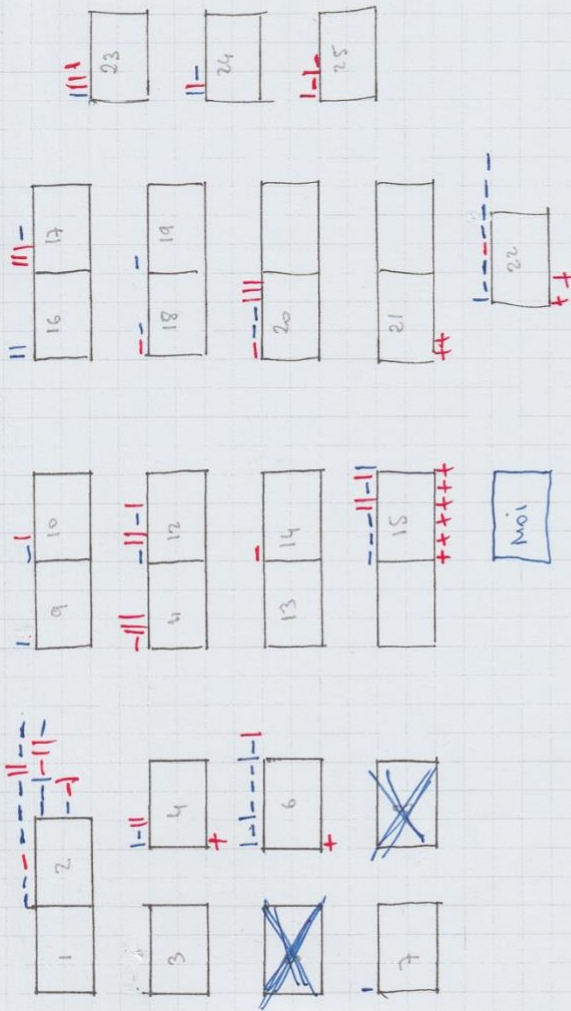
345

346 10h50 : La maîtresse cherche les BLED manquants, pendant ce temps je m'occupe des élèves qui ont
347 des difficultés ou qui sollicitent la maîtresse occupée. Je demande à la maîtresse si elle qualifie
348 l'ambiance actuelle de studieuse ? Elle me répond que oui car les élèves qui parle son en interaction
349 pour échanger entre eux sur la tâche. (15) me demande c'est quoi ce rapport ? Je lui dis que c'est pour
350 mes études. Il me demande mon niveau d'étude et me demande donc si je suis en terminal. Je lui
351 réponds que je suis 5 niveaux au-dessus de la terminale. Donc il me dit instinctivement que je suis
352 bac+5. Il me demande à nouveau pourquoi je n'ai pas choisi scientifique ? Je lui réponds que cela ne
353 m'intéressais pas, lui me répond que cela l'intéresse beaucoup.

354

355 11h00 : La maîtresse et les enfants sortent dehors pour la répétition de la chorale.

18 Nov



- || Interaction prof-élève (negative)
- | Interaction prof-élève (positive)
- Interaction élève-prof (negative)
- Interaction élève-prof (positive)
- + coactions

356
357

358 OBSERVATION jeudi 24 novembre

359

360 8h05 : Lecture de (2) sur le 24 novembre

361 - Avant la dictée, elle demande qui a appris son vocabulaire et fait la conjugaison, (2, 9, 12,
362 15, 21, 25, 24, 18) lèvent le doigt. (20, 24, 25) ne sont pas concentrés et demandent de
363 répéter à chaque phrase.

364 - Pendant la dictée la maîtresse colle une frise chronologique à dessiner.

365 - « Il y a longtemps, dans ce village, les vaches et les moutons étaient nombreux. Aujourd'hui
366 d'immenses plantations ont remplacé les pâturages ». Elle lit la dictée et balise les pièges et
367 écueils à éviter (homophone)

368

369 8h10 : (23) arrive en retard, elle demande aussi un mot d'absence à (11) et (1). La correction
370 individuelle commence par (15) et elle profite pour regarder si la conjugaison est faite.

371

372 8h25 : Récupération des autorisation USEP et la classe astronomique. Pendant ce temps (20, 21, 22)
373 sont en train d'observer la frise à l'arrière.

374

375 8h30 : La maîtresse demande du calme pour pouvoir corriger la dictée de façon collective.

376 - (12) demande pourquoi village ne se prononce pas avec le son [gn]. La maîtresse comprend
377 son raisonnement et l'a dit que c'est une exception française mais que son raisonnement est
378 juste.

379 - (10) dit à la maîtresse qu'elle a oublié une faute. La maîtresse demande alors de se corriger
380 lui-même.

381 - (20) me fait aussi la remarque que j'ai oublié une faute quand je l'ai corrigé. Je lui demande
382 aussi de se corriger tout seul.

383

384 8h35 : Elle demande de prendre le cahier de brouillon pour faire un tableau de masse. Avant de faire
385 l'évaluation elle vérifie si le tableau est correctement fait.

386 - (10) me demande un crayon à papier.

387 - (2) énerve la maîtresse, elle dit qu'elle va commencer à compter son comportement et
388 appeler son père, même chose pour (20).

389 La correction se fait individuellement, pendant ce temps les élèves sont en autonomie et un peu laissés.
390 Elle demande aux élèves qui ont réussis l'exercice d'aider ceux qui ne réussissent pas.

391 - (2) est souvent en conflit avec les autres.

392

393 9h10 : Des élèves d'une autre classe arrivent car le professeur est absent. Je n'ai pas fait attention parce
394 que j'aidais (8) dans l'exercice.

395

396 9h15 : Correction collective de l'exercice, ceux qui ont réussis sont excités par leur réussite. Pour
397 l'exercice 3, une forêt de doigt se lève. La maîtresse me regarde et me dit « regarde à quel point ils sont
398 frustrés de ne pas aller au tableau » avec un certain enthousiasme. La maîtresse avertit (2) que s'il a une
399 punition à la fin de la journée se sera mérité. (22) me demande à quoi sert la fonction χ^2 sur sa
400 calculatrice, je lui explique donc la fonction au carré.

401

402 9h25 : Distribution de la dictée préparée à coller dans le cahier noir. (24) discute en aparté avec la
403 maîtresse sur un jeu. (2) demande à la maîtresse une explication sur une phrase de politesse.

404

405 9h45 : On rentre en cours (2) et (21) ont eu un conflit dans la cour. La maîtresse demande ce qu'il se
406 passe et demande des explications sur la scène avec témoin. C'est limite un procès ou (2) est coupable
407 de coups et blessures. La maîtresse pose une question à (21) mais ne répond pas. Elle déduit du silence
408 et demande si c'est bien ou pas ce qu'il a fait. Etant donné qu'il ne répond pas la maîtresse dit et demande
409 gentiment de ne pas déclencher une bagarre.
410 La maîtresse pose une question à (21) qui répond que ce qu'elle a fait ce n'est pas bien.
411 La maîtresse pose une question à (2) qui répond qu'il regrette ses gestes.
412
413 9h50 : Une fois le problème résolu par une touche humoristique (morale humoristique) elle relance le
414 programme par une gamme de lecture.
415
416 10h10 : La maîtresse me laisse avec les élèves pour poursuivre la séance, elle retourne ensuite et
417 s'attaque à la correction individuelle sur une dictée préparée et sur la correction des verbes. Je lui
418 demande si elle est partie régler « la classe astro », elle me répond que non et que c'est quelque chose
419 de beaucoup moins drôle... Je n'insiste pas.
420
421 10h15 : Elle demande à la classe s'ils savent faire la différence entre leur et leurs. Ensuite elle explique
422 la différence.
423
424 10h20 : Calcul mental, elle demande la position d'écoute parce qu'ils font trop de bruit. Elle demande
425 aussi d'enlever les cahiers noirs et de prendre les classeurs. Aujourd'hui la série se porte sur la capacité
426 de retrancher 9 et 19. Elle explique les différentes manières pour comprendre et faciliter le calcul
427 mental.
428
429 10h30 : Echange des feuilles entre élèves pour la correction.
430 10h35 : Elle demande à tous de ranger leur table et distribue une feuille de calcul chronométré puis
431 redemande la position d'écoute. Elle demande qui a eu 10 pour le calcul mental, (2,24) lèvent le doigt.
432
433 10h40 : Elle demande à (10) d'arrêter de tricher ainsi qu'à la classe entière parce qu'on ne sait pas si on
434 progresse ou pas. Puis une fois la correction faite, elle distribue le questionnaire que je lui ai donné
435 auparavant.
436
437 10h50 : Reprise de l'organisation des jeux USEP. Comme certains élèves ont déjà fini, ils font la frise
438 derrière la classe. Le but de l'organisation USEP est que les enfants puissent le temps d'un instant
439 devenir des professeurs qui expliquent des consignes aux plus jeunes.
440
441 11h10 : Elle demande aux élèves de retourner à leur place et demande à (17) de passer au tableau pour
442 réciter la poésie « l'heure du crime » de Maurice Carême. Les élèves sont enthousiasmés à l'idée de
443 passer au tableau, parce que ce n'est pas que de la poésie mais du théâtre avec de l'expression
444 corporelle. Les élèves s'amuse, ils apprennent par corps et non par cœur.

Juli 24 Nov



- | Interaction prof-élève (negative)
- | Interaction prof-élève (positive)
- Interaction élève-prof (negative)
- Interaction élève-prof (positive).
- + **Caractéristiques.**

445
446

447 OBSERVATION vendredi 25

448

449 8h05 : Aujourd'hui c'est la journée USEP, la maîtresse et moi-même partons pour le terrain pour
450 arriver les premiers afin d'organiser les jeux.

451 Je décide de rester sur le jeu de la sarbacane car cela nécessite la surveillance d'un adulte. A plusieurs
452 reprises j'explique aux organisateurs les consignes de sécurité. Après deux ou trois groupes passés, les
453 règles sont assimilées.

454

455 Vers 10h30 un autre groupe d'organisateur vient me voir et se plaint car les petits n'en font qu'à leur
456 tête et ne veulent pas écouter les consignes. Je leur explique que le but c'est de vous faire comprendre
457 que les professeurs adultes font face tous les jours à ce problème. J'ai l'impression qu'ils ont compris la
458 difficulté de l'enseignant à enseigner

Zahir
LIANG-KO-YAO



Master MEEF

Parcours Recherche
en éducation

Résumé :

L'effet maître est un concept apparu dans l'enseignement durant les années 70. Ce concept a très souvent été abordée sous l'angle du paradigme processus-produit afin de déterminer l'efficacité d'un enseignant et par extension les qualités requises pour être un enseignant efficace. Cela n'a cependant abouti à rien de concluant sur la qualité innée qu'un enseignant doit posséder pour être efficace. Ce modeste mémoire a pour but de soulever la question de l'effet maître au travers de l'interaction qui existe entre l'enseignant par son implication professionnelle et l'élève par sa mobilisation scolaire. La question de l'effet maître sera abordée dans ce mémoire sous le paradigme interactionniste et sera donc focalisée sur la dialectique interactionnelle qui existe entre ces deux concepts que sont l'implication professionnelle et la mobilisation scolaire.

Mots clés : Implication professionnelle, Mobilisation scolaire, Effet maître, Interactionnisme.

Abstract :

The teacher effect is a concept that appeared in schooling during the seventies. This concept has often been addressed from the perspective of the process-product paradigm so as to determine the efficiency of a teacher and, by extension, the qualities required to be an efficient teacher. However, it never displayed anything conclusive about the innate quality a teacher must have in order to be efficient. In this modest memoir we shall raise the question of the teacher effect; through teachers and their professional implication, and through students and their academic involvement. The question of the teacher effect will be discussed in this essay under the interactionist paradigm and will thus focus on the interactionist dialectic that exists between the two concepts of professional implication and academic involvement.

Keywords : professional implication, Academic involvement, Teacher effect, Interactionism