

Les interactions professeur-élève(s) : l'influence des facteurs sociaux sur les échanges entre enseignants et élèves

Mélanie Noroy

► **To cite this version:**

Mélanie Noroy. Les interactions professeur-élève(s) : l'influence des facteurs sociaux sur les échanges entre enseignants et élèves. Education. 2020. dumas-02869525

HAL Id: dumas-02869525

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02869525>

Submitted on 19 Oct 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

TD Recherche

Les interactions professeur-élève(s) : L'influence des facteurs sociaux sur les échanges entre enseignants et élèves

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Par

Mélanie NOROY ME13

Sous la direction d'Alice LERMUSIAUX

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Alice LERMUSIAUX, pour sa disponibilité et ses précieux conseils. Son encadrement permanent, même en période de crise sanitaire, m'a permis d'avancer pas à pas sans être dépassée et m'a surtout permis de rester motivée. Elle a su me guider et faire progresser mon questionnement dès le début de mon travail. Grâce à ses apports j'ai pu m'initier à la recherche et y prendre goût me permettant ainsi de me professionnaliser.

Je voudrais remercier également les directeurs des écoles maternelles pour leur réactivité suite à mes sollicitations d'observations, ainsi que les enseignants qui ont approuvé ma présence au sein de leurs classes. Sans leur soutien je n'aurais jamais pu mener ma recherche à son terme. Je souhaite remercier également les élèves des classes observées et leurs parents qui ont tous accepté ma présence et qui ont manifesté un intérêt particulier pour mon travail.

Je remercie chaleureusement mes parents, Christine et Olivier, pour leur soutien sans faille dans cette aventure et leurs encouragements. Je remercie particulièrement ma maman pour ses nombreuses relectures et corrections.

J'adresse également un grand merci à mes amis qui m'ont toujours fait sentir leur fierté et qui ont toujours été là pour moi.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à Ludovic, mon meilleur ami, mon bien-aimé et allié de tous les jours pour sa confiance, sa présence et son soutien inconditionnel dans toutes les étapes de mon travail.

SOMMAIRE DU MEMOIRE

I. INTRODUCTION	p.4
1. Etat de l'art	p.5
a) Le langage oral à l'école maternelle	p.5
b) Le rôle de l'enseignant dans le développement du langage oral	p.6
c) Les interactions au cœur du métier enseignant	p.8
d) Vers un questionnement initial	p.10
2. Problématique et hypothèses	p.11
II. METHODOLOGIE GENERALE	p.14
1. Présentation du terrain	p.14
2. Présentation de la méthode choisie et des outils	p.15
III. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	p.19
1. Le genre de l'enseignant, une influence très modérée	p.19
2. L'origine sociale de l'enseignant, un facteur significatif	p.25
3. La formation de l'enseignant, un impact mesuré	p.28
4. L'ancienneté de l'enseignant, un élément déterminant	p.32
IV. APPORTS DE L'ENQUÊTE POUR LA PRATIQUE	p.35
V. CONCLUSION ET PERSPECTIVES	p.37
BIBLIOGRAPHIE	p.41
ANNEXES	p.45

I. INTRODUCTION

Le métier de professeur des écoles est un métier qui nécessite une implication complète et constante notamment pour les enseignants débutants.

Il s'agit en effet d'un nouveau monde professionnel qui s'ouvre, où s'effectue un basculement du rôle d'apprenant à celui d'enseignant et où l'investissement est primordial.

Le champ de la sociologie m'est donc apparu comme évident pour questionner mon rôle de future professeure des écoles sans me restreindre à l'étude de ma pratique au travers d'une seule et unique discipline. La sociologie, plus que n'importe quelle autre discipline, permet de s'intéresser aux facteurs sociaux de certaines situations et met également en évidence les rapports sociaux qui s'y jouent.

Dans une démarche de formation, il m'importe de me préparer à ce nouveau rôle au mieux en m'intéressant particulièrement aux pratiques enseignantes. Il m'a donc semblé tout à fait fondamental de questionner mon rôle et mes actions auprès de mes élèves lors de situations vécues dans différents stages.

En effet, lors d'une séance de langage en maternelle (MS-GS), j'ai constaté que, malgré le fait que nous préparions nos séances ensemble, les élèves n'avaient pas la même attitude envers moi et envers l'enseignante titulaire. Certains élèves ne participaient plus et refusaient d'entrer en interaction avec moi dès lors que l'enseignante référente quittait la classe. De plus ce phénomène s'observait à chaque fois que l'enseignante était remplacée, mais avec des élèves encore différents. **Je me suis demandée comment, avec une préparation identique, les interactions pouvaient autant différer.**

C'est à partir de cette situation et de ce questionnement que j'ai eu envie de me centrer sur la question des relations entre enseignants et élèves. Il me semble qu'une telle focale va me permettre non pas de devenir une spécialiste d'un domaine particulier, mais de questionner la pratique professorale dans son ensemble. En effet l'enseignant et ses pratiques, et plus précisément ses interactions avec les élèves sont essentielles à l'amélioration du climat scolaire et donc à la réussite des élèves. (Pianta et al., 1995)

1. État de l'art

a) Le langage oral à l'école maternelle

Pour déterminer précisément mon sujet, j'ai commencé par m'intéresser au langage oral en maternelle, il s'agit d'une des directives principales des programmes de Cycle 1. Les élèves sont amenés à « *Oser rentrer en communication* », « *Comprendre et apprendre* », « *Échanger et réfléchir avec les autres* » et « *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique* » selon les objectifs des programmes du Ministère de l'Éducation Nationale dans la rubrique « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* ». (MEN, 2015).

Le développement du langage oral demeure donc une priorité de la scolarisation des plus jeunes, car il permet non seulement aux enfants de développer des compétences scolaires, mais aussi de développer des compétences sociales, nécessaires à la vie collective.

J'ai alors commencé par lire l'ouvrage de Philippe Boisseau « Enseigner la langue orale en maternelle », l'auteur y aborde notamment les différentes étapes du développement du langage oral selon l'âge des élèves de maternelle, mais aussi le rôle que joue le professeur des écoles dans le développement de ce langage. Il constate que dès 3 ans les enfants ne se limitent plus aux « mot-phrases » et sont capables de produire des phrases dites élémentaires, c'est-à-dire : pronom et groupe verbal avec éventuellement un déterminant et un nom en guise de complément : « il fait un dessin ».

Ce type de phrase correspond à la majorité des productions orales observées en maternelle, l'enfant construit son langage à partir de la base pronom + groupe verbal. En grandissant, l'enfant commence à faire varier les pronoms, d'abord les pronoms singuliers plus accessibles que les pluriels, puis les temps et modes des verbes.

À partir de 5 ans l'enfant commence à produire des énoncés plus complexes notamment par l'utilisation du pronom qui « je ferme la porte pour qui rentre pas », ou l'addition des plusieurs structures de base (pronom et groupe verbal) « Y'a un garçon. I fait du vélo ». L'enfant de 5 ans n'est effectivement pas encore en mesure de produire des phrases complexes académiques (Boisseau, 2016).

b) Le rôle de l'enseignant dans le développement du langage oral

L'enseignant occupe une place primordiale dans le développement de ses capacités langagières orales. Il est essentiel pour lui de reproduire l'énoncé de l'enfant de manière un peu plus élaborée sans pour autant être au-delà de sa zone proximale de développement¹ (Vygotskij & Sève, 1985). En effet si la reformulation de l'enseignant devient trop académique, c'est à dire trop proche de l'écrit, l'enfant va être en difficulté et l'étayage ne sera plus à sa portée, ne lui permettant pas de développer un langage oral plus complexe. (Bertin, 2013). Il est primordial de permettre à l'élève de gravir une marche atteignable en adaptant son discours pour respecter son rythme de développement.

Cette importance du rôle adapté de l'enseignant dans le développement des capacités langagières de l'enfant m'a amenée à m'intéresser aux interactions entre le professeur et ses élèves. En effet l'enfant n'est pas seul acteur de son apprentissage, il construit son savoir avec l'aide des autres, notamment des pairs et de l'enseignant.

Depuis les années 1970, les recherches s'accordent à dire que les interactions verbales et le développement social et cognitif de l'enfant sont étroitement liés. (Vygotskij & Sève, 1985). Cette approche socio-constructiviste, née de L.Vygotsky et J.Bruner, permet une certaine métacognition de la part des élèves qui se confrontent au savoir des autres, notamment à celui de l'enseignant qui prend un rôle de médiateur ou de tuteur (Bruner, 1983). L'enfant n'est pas amené à imiter son tuteur, et le tuteur n'est pas amené à faire à la place de l'enfant, il s'agit bien ici d'une relation d'aide. L'enseignant prend alors en charge les tâches que l'élève ne peut pas accomplir, pour qu'il puisse se focaliser sur la tâche qui est à sa portée grâce aux ressources apportées.

Afin d'aider l'élève à comprendre et développer son autonomie J. Bruner distingue différents types d'étayage de l'activité que l'enseignant peut utiliser. C'est-à-dire que « *l'adulte, par de multiples actions (réduction du nombre de degrés de liberté, encouragements à agir, rappel de l'objectif...), soutient le savoir-faire pendant sa phase d'élaboration.* » (Bruner, 1983). L'étayage est donc une forme d'interaction de l'adulte avec l'enfant permettant de l'assister dans son organisation afin d'accomplir une tâche, seul. Il se décline sous différentes formes : l'enrôlement (faire adhérer l'enfant à l'activité), la réduction des degrés de liberté (simplifier et/ou découper l'activité en plusieurs actions distinctes pour en réduire la difficulté),

¹ Différence entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'enfant plus avancés. (Vygotsky, 1980)

le maintien de l'orientation (maintenir l'objectif initial), la signalisation des caractéristiques déterminantes (montrer les différences entre le résultat attendu et la production), le contrôle de la frustration (maintenir la motivation et dédramatiser les erreurs) et enfin la démonstration (présenter le/les modèle(s) de solution pour que l'élève tente une imitation).

L'enseignant doit alors être capable, en fonction des progrès ou des régressions de l'élève, de réajuster son étayage par l'interaction, J. Bruner parle alors d'interaction de tutelle où le professeur échange avec un élève pour lui servir d'appui ou de support (Bruner, 1983).

« Ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. »

L'étayage est en lien étroit avec le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD), car il permet à l'élève d'atteindre le savoir grâce à une aide. L'étayage doit pour autant rester provisoire et l'élève doit être en mesure de se passer progressivement des aides qu'on lui apporte. On parle alors de Désétayage, pour évoquer le moment où les échanges de tutelle diminuent laissant, peu à peu, l'enfant réaliser la tâche seul. (Bruner, 1983).

L'échange doit se faire de façon appropriée, dans un climat de classe propice à la progression de l'élève (Bruner, 1983). Le métier d'enseignant ne se résume donc pas à la simple transmission d'un savoir, mais bien à sa communication, il est donc essentiel d'émettre des feedbacks pour aider les élèves dans leurs acquisitions. (Bressoux, 1994).

Concept largement repris dans les théories sur la communication, le feedback est un retour que fait l'enseignant en situation d'apprentissage. Il peut prendre plusieurs formes : positif, négatif, axé sur la tâche ou ses conséquences... Il peut être une source de motivation pour l'élève, mais aussi une aide au développement des compétences (Bosc-Miné, 2014). *« Le feedback a donc des effets sur les apprentissages et les acquisitions des élèves, nombre de travaux ont étudié le feedback en classe et ses effets sur les acquisitions des élèves. Ils se sont principalement focalisés sur le langage. »* (Bressoux, 1994, p.99). Dans le domaine du langage, comme l'expliquait P. Boisseau, un retour permet à l'élève d'intégrer une reformulation de son propre discours et donc de développer de nouvelles compétences langagières notamment en termes de syntaxe.

c) Les interactions au cœur du métier d'enseignant

Ces lectures et argumentations m'ont conduite à un raisonnement plus précis : les interactions sociales menées en classe sont essentielles et sont même le facteur principal de développement des compétences langagières (Altet, 1994b; Sabol et al., 2013; Vygotskij & Sève, 1985), mais aussi des apprentissages en général.

De nombreuses approches se sont donc succédées dans le domaine de l'interaction scolaire ; linguistique, psychologique, sociocognitive, psycholinguistique, sociolinguistique, ethnométhodologique. M.Altet précise d'ailleurs que cette « *complémentarité d'approches disciplinaires est devenue indispensable pour comprendre la complexité des problèmes d'interactions pédagogiques en classe* » (Altet, 1994b, p.137). En effet l'outil principal de l'enseignant est l'humain, les interactions sont donc le cœur et l'essence même du métier de professeur des écoles, il est alors essentiel de les comprendre sous différents prismes.

Dans une classe se déroulent d'innombrables échanges, et cela constitue la base du travail enseignant, « *enseigner est un travail interactif* ». (Tardif & Lessard, 1999). En effet les auteurs précisent à l'aide d'un exemple concret de situation de classe qu'il existe différents types d'interactions et qu'elles se mélangent les unes aux autres, ce qui en fait un système communicationnel complexe. L'enseignant « *agit sur plusieurs aspects à la fois* » (Altet, 1994b), en utilisant différents types d'interaction relevant de consignes, de gestion de comportements, d'évaluation, de soutien et d'aide à l'apprentissage... Ils soulignent l'importance des échanges entre l'enseignant et ses élèves qui interviennent dans chaque étape du déroulement de la journée de classe. L'enseignant joue alors avec de nombreux types d'interaction pour permettre à ses élèves d'atteindre les objectifs qu'il a visés.

C'est au travers de ces différentes recherches que se dégage l'idée que la qualité de la relation de l'enseignant avec un élève a un impact sur le développement social, affectif et cognitif de celui-ci (Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004). Le comportement de l'enseignant face à ses élèves a donc une influence forte sur leurs attitudes, c'est donc selon moi un aspect déterminant du métier de professeur des écoles.

Il existe de nombreuses recherches issues des courants tels que la psychopédagogie qui abordent le thème des interactions de classe, mettant notamment en lumière les différentes manières d'analyser ces situations (Altet, 1994b). Cette note de synthèse d'Altet m'a non seulement permis d'avoir une vue d'ensemble des travaux existants sur les interactions en classe, mais m'a aussi permis de définir des types d'interactions précis que je pourrais observer

en classe. J'ai notamment choisi de m'axer sur des interactions de type « *organisation et climat de classe* » qui correspondent aux échanges liés à la gestion générale de la classe, « *dimension affective* » qui renvoient au facteur humain et « *contenu cognitif* » qui prennent en compte les échanges pédagogiques. Selon moi, ces types d'interactions correspondent à la majorité des échanges en classe.

De nombreuses analyses ont été menées, notamment aux États-Unis, afin de rendre compte de ce qui se passe en classe le plus objectivement possible. Ces recherches se sont centrées sur des observations des comportements enseignants afin de comprendre et de classer les interactions observables de celui-ci avec ses élèves. C'est à travers cette lecture que j'ai découvert une des plus célèbres grilles d'observation, celle de Flanders : le système FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories) (Altet, 1994b).

La classification des interactions utilisées par les grilles de Flanders, reprennent les comportements observables des enseignants en classe afin d'en dégager une influence des échanges de l'enseignant sur ses élèves. Cet outil a été largement critiqué notamment pour son découpage de l'action (Altet, 1994b) et sa non prise en compte de la « *flexibilité des conduites enseignantes* » (Dessus, 2007). Cependant l'étude de cette grille m'a permis de dégager 3 types d'interactions qui sont apparus comme pertinents en situation de classe.

Ces lectures m'ont menée à l'outil d'observation de la qualité des interactions le plus utilisé, le CLASS (Classroom Assessment Scoring System) qui recense les interactions les plus fréquentes de l'enseignant avec ses élèves. Le CLASS est un moyen « standardisé » permettant de calculer la qualité des interactions observées par rapport à 3 domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage (Pianta et al., 2008).

Il s'agit du modèle d'observation des relations enseignant-élèves qui sont, selon l'auteur, essentielles au développement et à l'apprentissage, décliné sous plusieurs formes afin d'être utilisé sur plusieurs niveaux. Ce système a permis dans un premier temps, d'utiliser un vocabulaire commun, en effet les chercheurs codent tous leurs observations différemment ce qui ne facilitait pas la lecture. Il permet également d'avoir une idée des différents scores CLASS au niveau international, permettant de dégager des grandes tendances. Ce modèle est alors largement repris pour des études plus poussées permettant entre autres de « *décrire l'expérience scolaire des élèves* » ou encore de « *prédire la réussite scolaire des élèves* » (Dessus, 2019). La lecture de ses différentes recherches et de leur méthode m'a permis d'affiner mon travail et de resserrer progressivement mon questionnement.

d) Vers un questionnement initial

Ces différentes lectures m'ont permis d'axer précisément ma recherche. En effet mon idée de base était de réaliser une recherche en maternelle, non seulement parce qu'il s'agit du cycle dans lequel j'ai été affectée pour mon stage filé, mais également parce qu'il s'agit du niveau qui me questionne le plus de par la jeunesse du public, mais aussi la particularité des apprentissages dits premiers.

De par mes lectures, ma recherche s'est donc rapidement axée sur **les enfants de maternelle de 4 et 5 ans**, soit de Moyenne et Grande Section (MS et GS), qui présentent des capacités langagières plus complètes et complexes que les autres élèves de cycle 1 (Boisseau, 2016). Puis j'ai constaté que le **rôle de l'enseignant** était primordial en classe de maternelle, et que l'apprentissage se faisait en partie **grâce aux interactions orales** de l'enseignant avec ses élèves (Boisseau, 2016; Bressoux, 1994; Bruner, 1983; Vygotskij & Sève, 1985).

Axer mon travail sur l'acteur « enseignant » plutôt que sur les élèves me paraissait donc plus percutant et formateur. Dans mes lectures j'ai en effet remarqué que l'accent est souvent mis sur les interactions des élèves entre eux ou avec l'enseignant plutôt que sur les interactions de l'enseignant avec ses élèves, en effet on remarque un « *relatif manque d'intérêt des chercheurs en éducation pour l'étude des pratiques enseignantes, en comparaison avec la grande focalisation portée sur les élèves (comportements, apprentissages, dysfonctionnements de l'apprentissage, échec scolaire, etc.)* » (Bressoux & Dessus, 2003, p.279). De nombreux travaux prennent donc la focale des élèves : à travers l'interaction entre les élèves (Vasquez & Martinez, 1990), la réussite des élèves en fonction du genre (Felouzis, 1993), le soutien au développement langagier des élèves par l'interaction (Leroy et al., 2017), pour ne citer qu'eux. Ces recherches montrent notamment à quel point les compétences interactionnelles peuvent influencer la réussite scolaire des élèves, ces compétences peuvent varier, par exemple, en fonction du genre de l'élève. On y dépeint également les interactions horizontales entre les élèves, mais aussi tout ce que l'enseignant peut mettre en place dans le but de réduire les inégalités et assurer la réussite de tous les élèves. Le point commun entre toutes ces recherches est bien le fait que c'est l'élève qui est au cœur des questionnements sur l'école.

De plus, dans les quelques travaux où le sujet est l'enseignant, l'accent est notamment mis sur ses pratiques pédagogiques et ses stratégies d'enseignement (Altet, 1994b; Bressoux et al., 1999; Bressoux & Dessus, 2003). Il existe très peu de travaux prenant en compte d'autres

angles comme les facteurs sociaux, concernant les professeurs des écoles, qui pourraient interférer dans ses échanges avec ses élèves.

2. Problématique et hypothèses

Ces différentes recherches m'ont donc poussée à m'interroger sur **les interactions de l'enseignant avec l'élève, et plus précisément sur les influences des facteurs sociaux du professeur sur les échanges avec ses élèves.**

Une telle perspective permet de pallier le faible nombre de travaux sur cette question parmi les études sur les interactions en classe et répond à un souci de professionnalisation.

Il me paraît en effet plus pertinent de m'engager dans mon métier en ayant conscience des facteurs susceptibles d'influencer ma pratique enseignante, car cela me permettra de contourner un certain déterminisme social.

Au regard de mon questionnement initial qui portait sur les différences d'interactions des élèves en fonction de l'enseignant et à la suite de mes lectures, je me demande donc **dans quelle mesure le profil social et la trajectoire de l'enseignant influencent les interactions que ce dernier a avec ses élèves ?**

Le travail de l'enseignant est un travail complexe, car même si le lieu, le temps et le groupe sont délimités, les actions sont en revanche très difficiles à découper. En effet le travail en classe peut s'articuler autour de deux axes principaux : « *la construction de la signification et parallèlement la recherche de l'interaction* » (Tardif & Lessard, 1999). La rédaction de ce mémoire a pour but de s'intéresser aux facteurs sociaux qui influencent ce deuxième axe. Cette étude va me permettre de comprendre ce qui influence les interactions entre enseignants et élèves. Le but est également de développer un regard plus critique sur mes actions en classe et sur ce qui peut orienter mes interactions avec mes élèves, au-delà de ma préparation.

Mes lectures et des observations exploratoires m'ont permis d'avancer plusieurs hypothèses. Je suppose tout d'abord que **l'origine sociale** des enseignants a une influence sur les interactions. Il me semble que les enseignants issus de milieux plus défavorisés pourraient accorder plus d'importance aux interactions de type soutien émotionnel, tandis que les enseignants issus d'un milieu favorisé pourraient privilégier un soutien à l'apprentissage. Les recherches montrent que l'origine sociale de l'élève influence son comportement en classe et

leurs réussites « *La relation bien connue entre origine sociale et réussite à l'école fait que la plupart des élèves de milieu ouvrier ont des performances moins bonnes que ceux de milieux cadres.* » (Felouzis, 1993, p.207), cependant elles ne s'attardent pas sur les effets de l'origine sociale des enseignants sur leurs pratiques.

Par ailleurs, je pense que **la formation des enseignants** a également un impact : le cursus de formation pourrait influencer les interactions de différentes manières, un enseignant ayant une formation à l'ESPE pourrait être plus attentif aux interactions de type soutien à l'apprentissage, car il a disposé de « *formations universitaires ancrées sur les terrains où ce métier s'exerce et adossées à des recherches qui se préoccupent tout autant de comprendre les processus d'apprentissage des élèves que d'apprécier l'efficacité des processus d'enseignement-apprentissage* » (Ginestié, 2017, p.82). La formation à l'enseignement varie en fonction du contexte et de l'époque, il est possible d'envisager que l'enseignement de la « gestion de classe » ait évolué depuis la formation à l'École Normale. De plus dans mes observations, je remarque que certains n'ont pas eu de formation à l'enseignement, et sortent d'un cursus qui n'a aucun lien avec l'enseignement.

L'ancienneté des enseignants pourrait également jouer un rôle. Il semblerait selon mes observations que les professeurs ayant plus d'expérience accorderaient plus d'importance aux échanges et au soutien émotionnel, lorsqu'un enseignant plus jeune accorderait plus d'importance aux interactions de gestion de classe et de soutien à l'apprentissage.

« Dans une étude consacrée aux différences entre les enseignants débutants et les experts relativement au maintien de l'ordre, Martin et Baldwin (1996) ont trouvé que les enseignants débutants sont plus directifs que les experts dans la gestion des activités d'apprentissage. Toutefois, les débutants sont moins directifs que les enseignants plus expérimentés en ce qui concerne la gestion des interactions sociales entre les élèves. Ce résultat pourrait indiquer que les débutants sont plus préoccupés par les contenus à enseigner que par les élèves à qui ces contenus sont destinés. »
(Chouinard, 1999, p.501)

De tels propos sur les différences d'ancienneté des enseignants invitent à vérifier si ces résultats sont autant valables aujourd'hui qu'il y a vingt ans.

Enfin, **le genre** des enseignants semble également un facteur à prendre en compte. Selon mes observations il semblerait que les enseignantes auraient tendance à privilégier les interactions de type soutien émotionnel alors que les enseignants favoriseraient l'autonomie et

le soutien à l'apprentissage. Or on sait déjà que le genre des élèves influence les interactions qu'ils ont avec leurs enseignants « *Toutes les observations fines de classe, menées avec des enregistrements vidéo, montrent que les enseignant-e-s, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles* » (Mosconi, 2004, p.167), on peut alors supposer que de la même manière le genre de l'enseignant peut influencer les interactions de celui-ci avec ses élèves.

Après avoir présenté la méthodologie utilisée pour ma recherche, je m'attarderai sur la présentation et l'analyse des données, hypothèse par hypothèse. Ceci me permettra d'en dégager des apports sur ma pratique ainsi qu'une synthèse des résultats en lien avec mon questionnement.

II. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Présentation du terrain

Dans le but d'appréhender les facteurs sociaux qui influencent les interactions des enseignants face à leurs élèves, il m'a paru nécessaire d'observer plusieurs enseignants ayant le même public dans le même contexte afin de limiter l'influence d'autres variables sur le comportement de l'enseignant : le nombre d'élèves par classe, le taux d'élèves allophones, le rythme scolaire...

La maternelle m'a semblé être un poste privilégié pour observer les interactions précédemment évoquées. Il s'agit en effet d'un véritable lieu d'éveil et d'appropriation du langage, et les interactions qui y ont lieu entre élèves ainsi que celles entre élèves et enseignants sont essentielles dans les apprentissages futurs. Nous l'avons vu précédemment, le langage est le médiateur des apprentissages, mais aussi du développement social de l'enfant, c'est pourquoi il me paraît fondamental de m'intéresser aux professeurs qui se retrouvent face à cette population.

Afin d'avoir le public le plus homogène possible, j'ai choisi de me centrer sur les enseignants des classes de double niveau **Moyenne Section (MS)** et **Grande Section (GS)**. J'ai privilégié ce niveau, car il s'agit des élèves les plus âgés de maternelle ce qui me permet d'observer des situations d'interactions plus variées et plus complexes qu'en Petite Section (PS) (Boisseau, 2016).

De plus, j'ai fait le choix de deux écoles maternelles classées REP+² afin de me retrouver face à des situations d'interactions spécifiques. En effet, je suppose que dans ce type d'établissements les interactions et les tensions entre élèves et enseignants seront exacerbées au regard de la population spécifique de ces établissements. Ces derniers accueillent un taux bien plus élevé d'élèves résidant en zone urbaine sensible que les autres établissements. Par ailleurs

² REP+ : réseau d'éducation prioritaire : un établissement scolaire devient REP en fonction d'un "indice social". Celui-ci comprend 4 paramètres qui "impactent la réussite scolaire" :

- Le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées
- Le taux d'élèves boursiers
- Le taux d'élèves résidant dans une zone urbaine sensible (ZUS)
- Le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième

les catégories socio-professionnelles défavorisées y sont surreprésentées ce qui rend plus important le fossé entre attentes de l'école et habitude familiale (Bourdieu, 1966).

J'ai donc choisi deux écoles maternelles situées sur la commune de Nantes, une ville de 306 694 habitants selon les chiffres de l'INSEE (INSEE, 2016) dont la médiane du niveau de vie est de 21 513 euros.

La première école est une école maternelle publique REP+ accueillant 194 élèves et 10 enseignants. La part des femmes enseignantes est de 90% pour 10% d'hommes enseignants, soit un enseignant pour neuf enseignantes. Elle accueille de nombreux enfants allophones et dispose d'une classe passerelle pour les enfants qui rentreront à l'école prochainement afin de la découvrir dès le plus jeune âge (2 ans). L'école est ouverte 4 jours par semaine et comporte neuf classes allant de la TPS (Toute Petite Section) à la GS (Grande Section).

La seconde école est une école maternelle publique REP+ accueillant 164 élèves et sept enseignants au sein de sept classes des mêmes niveaux que la précédente. Les femmes représentent un peu plus de 70% de l'équipe enseignante (cinq femmes), les hommes eux sont deux au sein de cette équipe. Elle accueille également des enfants de 2 ans et est sur un rythme scolaire de 4,5 jours par semaines.

2. Présentation de la méthode choisie et des outils

Le but de ce mémoire est de collecter des résultats concernant la pratique professionnelle des enseignants dans l'objectif d'en dégager des connaissances sur le métier de professeur des écoles.

Dans cette perspective, j'ai choisi de coupler l'**observation** au sein d'école maternelle avec des **entretiens** auprès des enseignants.

J'ai opté pour des observations non participantes et incognitos, car cette méthode permet de saisir la pratique au moment où elle se fait et de dépasser des *a priori*, en évitant au maximum de modifier la réalité observée. C'est à mon sens la meilleure méthode pour rendre compte des relations sociales, des comportements et des pratiques. Coupler l'observation et l'entretien me permet de m'appuyer en plus sur des données objectives et non observables concernant les enseignants et de saisir le sens que les enseignants donnent à leurs pratiques.

Ce mémoire repose sur six observations non participantes menées au sein de six classes de Moyenne Section et Grande Section provenant de deux établissements similaires sur une période de deux semaines. C'est au total plus de 20 heures d'observations qui ont été menées.

J'ai observé une matinée complète dans chacune des classes de MS-GS. L'observation a eu lieu le matin afin d'avoir les deux niveaux présents dans la classe. Elle a été menée à découvert, mais l'objet des observations a été en partie masqué afin de limiter l'impact sur cette recherche. J'ai indiqué aux enseignants que je souhaitais observer les interventions des élèves au sein de la classe. Autant que possible, j'ai émis le souhait d'observer les différentes classes sur une période courte (sur la période 3) afin d'avoir des conditions d'observations les plus identiques possible.

Lors de l'observation de la matinée, le but était de dégager des éléments observables et quantifiables concernant les interactions de l'enseignant.

J'ai donc construit une grille d'observation qui se voulait pratique et lisible tout en étant facile à remplir afin d'en ressortir le plus d'éléments significatifs possible. Les thèmes principaux qui constituent cette grille sont **les interactions de l'enseignant avec un élève, de l'enseignant avec un groupe d'élèves et de l'enseignant avec la classe entière.**

Ma grille a été construite sur la base des critères du dispositif Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta et al., 2008) qui sert à évaluer les pratiques enseignantes. Je m'inspire également dans cette grille des travaux de P.Bressoux, M.Bru, M.Atlet et C.Leconte-Lambert sur la diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire (Bressoux et al., 1999) ainsi que des travaux du pionnier Flanders qui est un des premiers à avoir constitué un système d'analyse des interactions : FIAC (Flanders Interactions Analysis Categories). (Emmer & Stough, 2001)

J'ai donc choisi de baser ma grille sur trois catégories principales du CLASS qui sont **l'organisation de la classe, le soutien émotionnel et le soutien à l'apprentissage** dans lesquelles plusieurs observables sont notifiés et quantifiables (Leroy et al., 2017). Cette grille m'a permis, en plus des comptes-rendus d'observations de procéder à une analyse quantitative de la réalité de l'action observée.

Comme le souligne Pianta, étudier la qualité des interactions observées en classe par rapport aux trois domaines du CLASS est essentiel pour améliorer la réussite scolaire des élèves (Pianta et al., 2008). Cependant pour ma recherche, ce modèle avait d'autres objectifs. Il m'a

permis non seulement de quantifier les interactions, mais aussi de les qualifier afin de pouvoir répondre à mes hypothèses de façon éclairée (voir annexe n°2). J'ai modifié certains aspects de l'outil afin de le rendre plus clair et plus facilement utilisable pendant mes observations.

Ma grille est donc articulée autour de trois domaines. Le premier porte sur le **soutien émotionnel** qui était initialement décliné en plusieurs dimensions que j'ai réadaptées : le point de vue de l'élève (pris en compte ou évacué), le climat positif ou négatif (Félicitations, récompenses, punitions et menaces) et le fait d'interroger un élève volontaire ou désigné. Une telle focale permet de rendre visibles des interventions qui concernent les sentiments, qui sont souvent invisibilisées.

Le deuxième domaine traite du **soutien à l'apprentissage**. Il comprend les dimensions suivantes : le développement de concepts et explications, le modelage langagier des enfants (questions, relance) et les reformulations.

Enfin le dernier domaine est celui de la **gestion de classe**, comprenant la gestion des comportements et les modalités d'apprentissage. Ces modalités ne sont pas visibles dans la grille d'observation vierge, mais elles se dégagent naturellement à la fin de l'observation. En effet ma grille est présentée de façon à mettre en évidence le travail en groupe classe, par petits groupes ou en individuel (voir annexe n°2).

J'ai couplé mes observations avec des entretiens informels menés auprès des enseignants suivis afin de recueillir leur talon sociologique. Ces entretiens portaient sur les éléments de base du talon sociologique tels que la date de naissance, le sexe, les professions des parents, le cursus scolaire précis, les formations suivies et l'ancienneté. Ils ont tous été menés à la fin des matinées d'observation lorsque les enseignants étaient en pause. Nous avons à chaque fois pris le temps de faire ces entretiens assez courts dans la classe autour d'une table, et sans aucune autre présence dans la classe. Au total, six entretiens ont donc été menés auprès de six enseignants.

Mon échantillon se compose de **quatre femmes** et de **deux hommes**, dont les noms ont été modifiés³, ayant des origines sociales et des parcours très hétérogènes.

Pour déterminer l'origine sociale des enquêtés je me suis basée sur le récent remaniement des Professions et Catégories Sociales (PCS), afin de prendre en compte l'origine du ménage et pas seulement du père (Groupe de travail du CNIS, 2019). En effet, il paraît plutôt

³ Dans un souci d'anonymat des enquêtés, tous les prénoms utilisés dans ce mémoire sont totalement fictifs.

pertinent de prendre en compte également l'origine sociale de la mère, car pour toutes les personnes de l'enquête, la mère a travaillé et parfois elle avait une PCS plus élevée que celle du père.

Dans cet échantillon nous avons 2 enquêtés ayant une origine sociale identique, François et Luce sont tous deux issus d'un **ménage à dominante intermédiaire et cadre**, car leurs parents sont intermédiaires homogames (catégorie IID). Cependant ils n'ont pas le même parcours. L'un a une licence de mathématiques, une formation à l'IUFM (Bac+5) et treize années d'ancienneté. L'autre a une licence STAPS (Bac+3) et seize années d'ancienneté.

Élisa est issue d'un **ménage à dominante intermédiaire et employé**, avec un père employé et une mère de profession intermédiaire (catégorie IIIA). Elle a disposé d'une formation à l'ESPE après une licence d'Histoire (Bac+5) et est enseignante depuis 5 ans.

Éliane est elle aussi professeure des écoles depuis 5 ans après une licence d'Histoire de l'art et un master MEEF à l'ESPE (Bac+5). Elle est issue d'un **ménage à dominante cadre** car ses deux parents sont cadres homogames (catégorie IA).

Floriane est quant à elle issue d'un **ménage à dominante ouvrière**, car elle est fille d'un ouvrier et d'une employée (catégorie VA). Elle dispose d'un DESS d'ingénierie en biologie moléculaire (Bac+4) et est enseignante depuis huit ans.

Enfin Stéphane, ayant une mère employée et un père inactif (catégorie VIA) est donc issu d'un **ménage à dominante ouvrier, employé et inactif**. Il a obtenu son concours en 1979 puis a fait 3 ans de formation à l'École Normale (équivalent Bac+2), il l'enseignant ayant le plus d'ancienneté soit trente-huit années.

Tableau 1 : Profil social des enquêtés

Prénom	François	Luce	Élisa	Éliane	Floriane	Stéphane
Sexe	Homme	Femme	Femme	Femme	Femme	Homme
Origine sociale	Intermédiaire et cadre	Intermédiaire et cadre	Intermédiaire et employé	Cadres	Ouvriers	Ouvrier, employé, inactif
Niveau de diplôme	Bac+5 IUFM	Bac+3 STAPS	Bac+5 ESPE	Bac+5 ESPE	Bac+4 Biologie	Bac+2 Ecole Normale
Ancienneté	13 ans	16 ans	5 ans	5 ans	8 ans	38 ans

III. PRÉSENTATION ET ANAYSE DES DONNÉES

Après avoir démontré que le genre de l'enseignant a une influence plutôt faible sur les interactions de classe, je démontrerai que l'origine sociale est alors un élément déterminant dans les échanges avec les élèves, ensuite je montrerai que la formation de l'enseignant impacte légèrement les types d'interactions pour enfin voir que l'ancienneté de celui-ci influence fortement les types d'échanges.

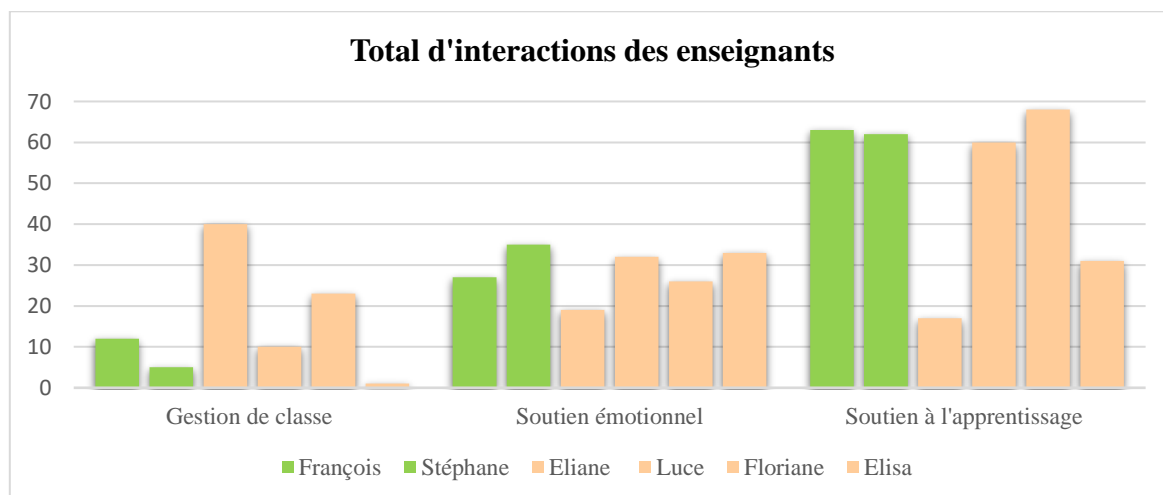
1. Le genre de l'enseignant, une influence très modérée sur les échanges avec les élèves

Le genre de l'enseignant semblait être, selon mes observations, un facteur déterminant dans les interactions avec les élèves. « *La prise en compte du contexte et de ses effets sur les comportements en classe montre l'importance de ceux de l'enseignant. Le fait qu'il soit un homme ou une femme conditionne en grande partie les comportements des élèves et leurs interactions* » (Felouzis, 1993, p.217).

Selon mon hypothèse de départ, les enseignantes auraient tendance à privilégier les interactions de type soutien émotionnel alors que les enseignants favoriseraient l'autonomie et le soutien à l'apprentissage.

A) Un constat genré

Suite aux résultats de mes observations, nous pouvons noter que les **hommes semblent présenter plus de similitudes que les femmes** dans les types d'interactions utilisées.



On remarque alors que les hommes, ici représentés en vert, échangent peu en termes de gestion de classe, puis plus en termes de soutien émotionnel et beaucoup en termes de soutien à l'apprentissage. Même si le nombre total d'interactions n'est pas identique, les deux enseignants suivent la même logique, contrairement aux femmes. En effet, les résultats concernant les femmes sont bien plus hétérogènes et ne semblent pas dégager de tendance pertinente.

B) Les interactions des enseignants de genre masculin

Dans la classe de Stéphane, que j'ai pu observer sur la matinée du mardi 14 janvier 2020, on remarque un très fort soutien à l'apprentissage. En effet, il apporte de nombreux soutiens dans toutes les dimensions du domaine.

Gestion de classe	Reprises des comportements	5
	Punitions et menaces de punitions	0
Soutien émotionnel	Parole donnée : élève désigné // élève volontaire	2 // 6
	Point de vue : pris en compte // évacué	10 // 0
	Félicitations et récompenses	17
Soutien à l'apprentissage	Développement de concepts et explications	20
	Questions et relances	20
	Reformulations	22

On note alors que l'enseignant a donné 20 explications et/ou développement de concepts, lors de ces situations d'interactions, Stéphane a répondu trois fois à un élève, 12 fois à un groupe d'élève et enfin cinq fois en collectif par ce moyen d'interaction. On note également qu'il a interagi avec ses élèves par des questions ou/et des relances, également au nombre de 20, avec une prépondérance à poser des questions à la classe entière (neuf fois), contre sept fois en groupe et quatre fois pour des relances ou des questions individuelles. Enfin l'enseignant utilise 22 fois les reformulations, soit plus que tous les autres observés, en privilégiant encore les reformulations en classe entière (13). C'est également l'enseignant qui apporte le plus de soutien à l'apprentissage, tous types confondus, aux petits groupes d'élèves (20).

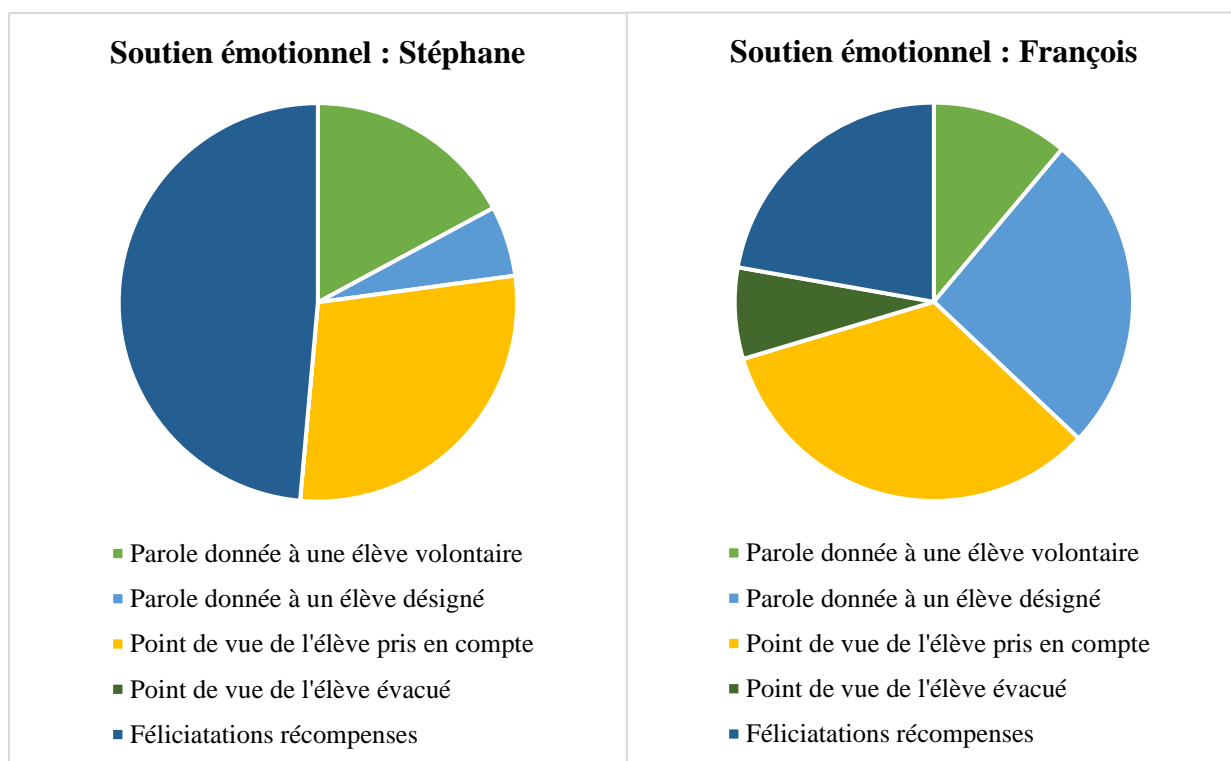
Dans la classe de François, observée pendant la matinée du 16 janvier 2020, on peut noter le même résultat. En effet on remarque un fort soutien aux apprentissages, notamment en classe entière.

Gestion de classe	Reprises des comportements	10
	Punitions et menaces de punitions	2
Soutien émotionnel	Parole donnée : élève désigné // élève volontaire	7 // 3
	Point de vue : pris en compte // évacué	9 // 2
	Félicitations et récompenses	6
Soutien à l'apprentissage	Développement de concepts et explications	25
	Questions et relances	26
	Reformulations	12

Tous types d'interactions confondues, l'enseignant échange sur les apprentissages 31 fois avec la classe entière, il s'agit du plus grand nombre d'interactions en classe entière concernant le côté cognitif. Stéphane lui échange 27 fois sur ce domaine en classe entière. De plus François est l'enseignant apportant le plus grand nombre d'explications et/ou de développement de concepts (25 en tout, dont 12 en classe entière), ainsi que le plus de questions et/ou relances (26 en tout, dont 14 en classe entière).

Un autre point commun semble relier les deux hommes : le faible nombre d'interactions liées à la gestion de classe. En effet pour l'un comme pour l'autre, on ne compte aucune menace ni punitions, et quelques reprises de comportement individuel et du groupe classe : 5 en tout pour Stéphane (dont 3 en classe entière) et 3 pour François (dont 2 individuelles).

Au niveau du soutien émotionnel, la convergence entre les 2 hommes disparaît :

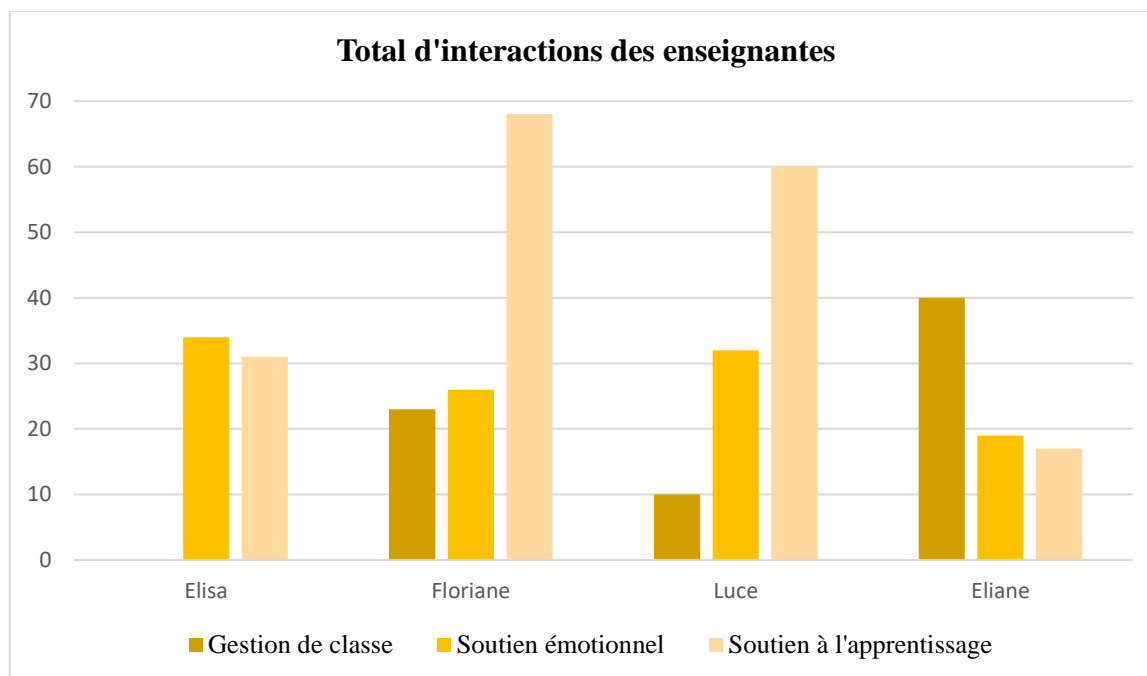


Stéphane fait preuve d'un fort soutien émotionnel envers ces élèves par le nombre d'interactions. Il a toujours pris en compte le point de vue de l'élève (10 fois) et ne l'a jamais évacué, tandis que François n'a pas pris en compte l'intervention de ses élèves à deux reprises. On remarque également que Stéphane privilégie les interactions avec les élèves volontaires, en effet il interroge à six reprises des élèves volontaires et désigne seulement deux fois ses élèves. Alors que François désigne sept fois ses élèves pour prendre la parole et n'interroge que trois fois des élèves volontaires. De plus Stéphane interagit avec ses élèves avec un grand nombre de félicitations (17 en tout) et notamment des félicitations ou récompenses individuelles (10). Pour François les interactions sont bien plus centrées sur l'apprentissage, les félicitations et/ou récompenses sont seulement au nombre de six.

On peut alors en déduire **que Stéphane et François accordent une grande importance au soutien à l'apprentissage en variant les modalités et qu'ils interagissent moins dans le domaine de la gestion de classe.** Au niveau du soutien émotionnel, les résultats sont moins parlants, en effet Stéphane semble accorder de l'importance aux interactions de type soutien à l'apprentissage, mais aussi à celles de type soutien émotionnel, François quant à lui privilégie essentiellement les échanges permettant le soutien à l'apprentissage.

C) Les interactions des enseignants de genre féminin

Du côté des enseignantes, le constat est plus hétérogène. En effet on remarque que les 4 enseignantes ont toutes des priorités différentes dans leurs interactions.



En ce qui concerne le soutien émotionnel, la moitié d'entre elles y accordent une forte importance. Éliane et Luce, n'interroge toutes les deux que des élèves volontaires, 11 fois pour l'une et 8 fois pour l'autre. Elles prennent également toujours en compte le point de vue de leurs élèves et elles les félicitent beaucoup. Éliane récompense et/ou félicite ses élèves 16 fois au cours de la matinée du 6 janvier 2020, elle privilégie les interactions de type individuel. Dans la classe de Luce, les élèves sont félicités et récompensés 13 fois durant la matinée du 9 janvier 2020 et uniquement de manière individuelle.

Cependant pour les 2 autres enseignantes la priorité n'est pas celle-ci, le stéréotype de genre de la femme plus douce accordant plus d'importance au soutien émotionnel auquel on pourrait s'attendre semble alors réfuté. En effet Eliane et Floriane, observée respectivement le vendredi 10 janvier et le mardi 7 janvier 2020, quant à elle privilégient les élèves désignés dans les échanges plutôt que les volontaires, et évacuent plus souvent le point de vue de leurs élèves (9 fois pour Floriane et 6 fois pour Eliane). De plus elles ne félicitent chacune que 3 fois leurs élèves, Eliane privilégiant les récompenses à la classe entière et Floriane les félicitations plutôt individuelles. Les interactions privilégiées sont donc autres.

Floriane ainsi que Luce, qui accordait une forte importance au soutien émotionnel, se rejoignent sur le soutien à l'apprentissage. Toutes deux développent des concepts et donnent des explications plus de 20 fois dans la matinée, elles questionnent et relancent également leurs élèves plus de 20 fois. Toutes deux interagissent plus fréquemment avec un élève à la fois plutôt qu'avec un groupe ou la classe entière. Éliisa et Eliane quant à elles y accordent beaucoup moins de temps. Toutes deux expliquent les concepts moins de 10 fois et ne reformulent quasiment jamais, Éliisa reformule 3 fois les propos de ses élèves et Eliane n'a pas reformulé de la matinée.

De plus on pourrait croire que « *La présence d'un professeur femme tend à susciter des comportements plus souvent chahuteurs* » (Felouzis, 1993), et donc les amènerait à interagir souvent sur la gestion de la classe. C'est effectivement le cas pour Eliane et Floriane qui reprennent le comportement de leurs élèves à de nombreuses reprises : Floriane reprend en tout 21 fois ses élèves et Eliane 32 fois. Toutes deux menacent de punitions et/ou punissent leurs élèves, contrairement aux autres enseignantes. Cependant les interactions des deux autres enseignantes ne semblent pas aller dans ce sens. Luce reprend 8 fois ses élèves au cours de la matinée et ne les menace pas de punition, Éliisa quant à elle ne reprend même pas une seule fois ses élèves, sa classe n'en était pas pour autant plus chahutée.

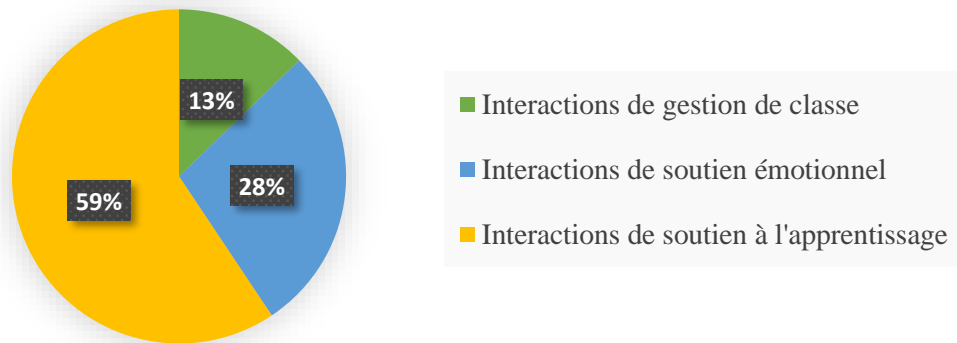
On en déduit qu'Éliisa privilégie les interactions de type soutien émotionnel, tout comme Luce qui accorde aussi une grande partie de ses interactions au soutien à l'apprentissage. Floriane interagit également avec ses élèves dans un objectif de soutien à l'apprentissage, mais elle accorde une grande importance aux interactions de gestion de classe. Enfin la majeure partie des échanges entre Eliane et ses élèves concerne la gestion de la classe.

L'hypothèse de départ est alors en partie confirmée, en effet **les enseignants de genre masculin seraient plus enclins à privilégier les interactions de type soutien à l'apprentissage** et à limiter les interactions de type gestion de classe « *lorsque le professeur est un homme, les comportements se situent vers un moindre chahut et vers une plus grande concentration* » (Felouzis, 1993). Cependant **les professeures de genre féminin ne semblent pas privilégier un type d'interaction particulier**, chaque enseignante échange de façons différentes sans qu'il n'y ait une généralité qui se dégage. Le genre ne peut alors pas être le seul facteur qui influence les interactions de l'enseignant avec ses élèves. Mon choix de discipline pour ce travail étant la sociologie, j'ai alors choisi de me pencher sur le facteur de l'origine sociale pour expliquer ces disparités.

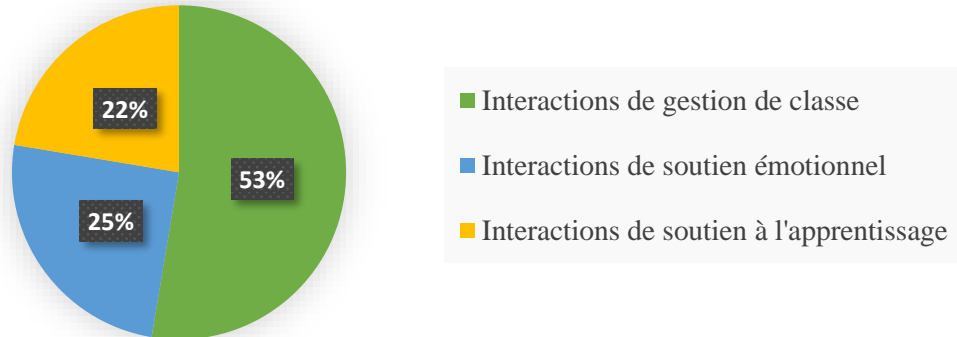
2. L'origine sociale de l'enseignant, un facteur significatif des interactions avec les élèves

Selon mon hypothèse de base, il semblait que les enseignants issus des milieux les plus favorisés donneraient plus de poids aux interactions de soutien à l'apprentissage tandis que ceux issus de milieux plus défavorisés se consacraient au soutien émotionnel.

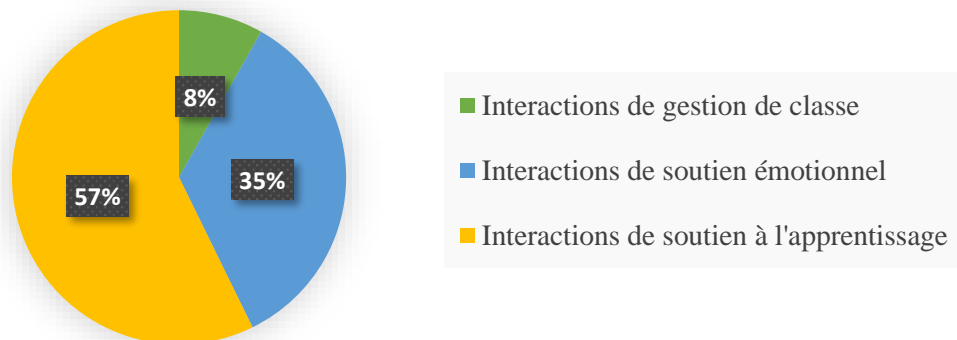
Total des interactions des enseignants issus de classes populaires



Total des interactions des enseignants issus de classes supérieures



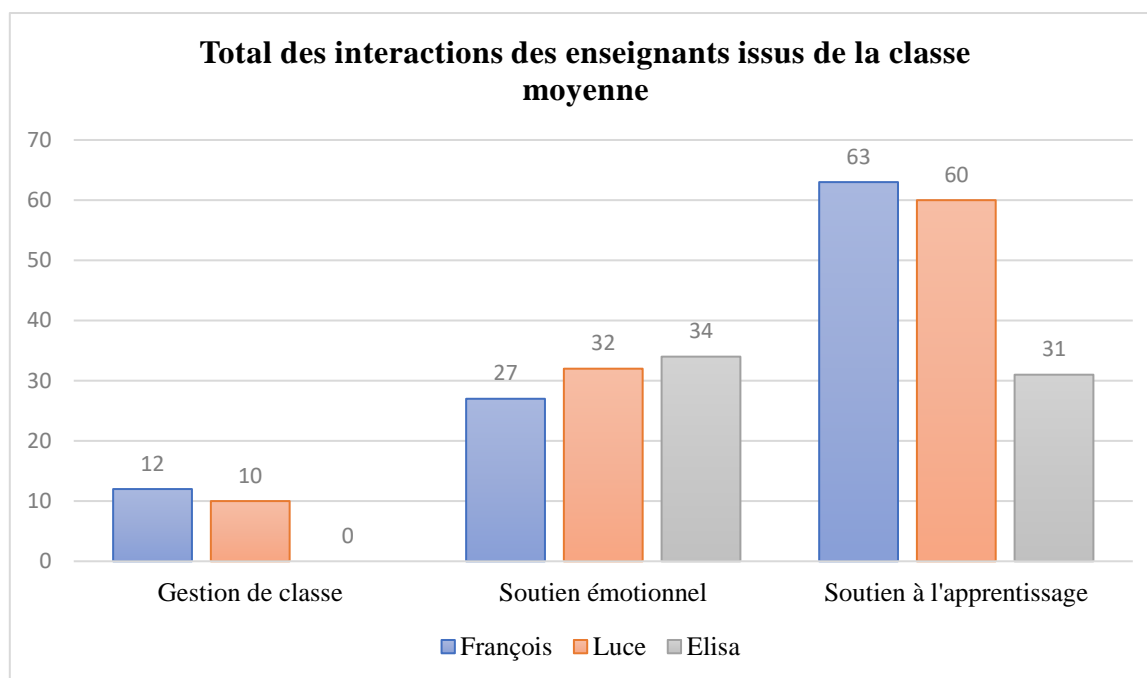
Total des interactions des enseignants issus de classes moyennes



Les enseignants issus des classes populaires sont au nombre de deux. En effet il s'agit de Floriane, qui a vécu dans un ménage à dominante ouvrière, et de Stéphane qui lui est issu d'un ménage à dominante ouvrier, employé et inactif. Comme nous venons de l'expliquer, Stéphane utilise essentiellement des interactions de type soutien émotionnel et soutien à l'apprentissage. Il interagit avec ses élèves avec de nombreuses explications, questions ou reformulations, il semble donc très largement privilégier ce type d'échange, car il est l'enseignant qui en propose le plus. Floriane adopte elle aussi de nombreuses interactions de type soutien à l'apprentissage comme Stéphane. Elle est l'enseignante qui échange le plus avec ses élèves individuellement tout type de soutien à l'apprentissage confondu. On dénombre 35 interventions individuelles (développement de concepts, explications, questions, relances et reformulations). Elle accorde tout de même moins d'interaction de soutien émotionnel que Stéphane, mais a recours aux interactions de gestion de classe bien plus souvent que lui. **Les enseignants de classe populaire semblent donc s'accorder sur une utilisation importante des interactions de soutien à l'apprentissage.**

Mon échantillon ne présente qu'une seule enseignante issue de la catégorie cadre et professions intellectuelles supérieures : Eliane est une enseignante originaire d'un **ménage à dominante cadre. Les résultats montrent une prédominance forte des interactions de gestion de classe**, et non pas de soutien émotionnel comme évoqué dans les hypothèses. En effet elle est l'enseignante qui accorde le moins d'interactions de soutien à l'apprentissage, 17 au total, ainsi qu'au soutien émotionnel. Elle désigne les élèves plus souvent qu'elle ne fait appel aux volontaires et n'a pris en compte un point de vue d'élève une seule et en a évacué 6 autres. Elle est également l'enseignante qui félicite le moins ses élèves, 3 fois en tout pendant la matinée d'observation. En revanche elle est celle qui reprend le plus souvent ces élèves, soit 32 fois et qui a le plus recours à la punition qu'elle applique 8 fois.

Enfin les trois derniers enquêtés appartiennent à la classe moyenne, François et Luce sont issus de ménages à dominante intermédiaires et cadres, et Éliane d'un ménage à dominante intermédiaire et employé.



Les résultats montrent des points communs notamment entre Luce et François qui semblent présenter les mêmes préférences en matière d'interaction, tandis qu'Élisa se détache légèrement. Les différences observées au sein d'une même classe sociale peuvent être liées aux modalités d'encadrement des pratiques et choix de l'enfant (Zanten, 2009). En effet l'auteur distingue au sein d'une même classe, deux grandes tendances qui pourraient expliquer les différences entre les enseignants. D'un côté nous pouvons les technocrates « *c'est-à-dire des membres de catégories sociales mettant l'accent, dans leur activité professionnelle, sur les liens entre connaissance, action et pouvoir* » possédant un fort capital économique ; et les intellectuels « *c'est-à-dire les spécialistes de l'élaboration et de la transmission des idées, ont plutôt recours à une autre stratégie : l'argumentation* » (Zanten, 2009), possédant eux un capital culturel élevé. Or, les parents d'Élisa étaient employé de poste et enseignante, ce qui la classerait dans la catégorie des « intellectuels » ; les parents de Luce et de François étaient respectivement chargée de clientèle banque et technicien contrôle-qualité ainsi qu'assistante de direction et contrôleur des impôts, ce qui les classerait plutôt dans la catégorie des « technocrates ».

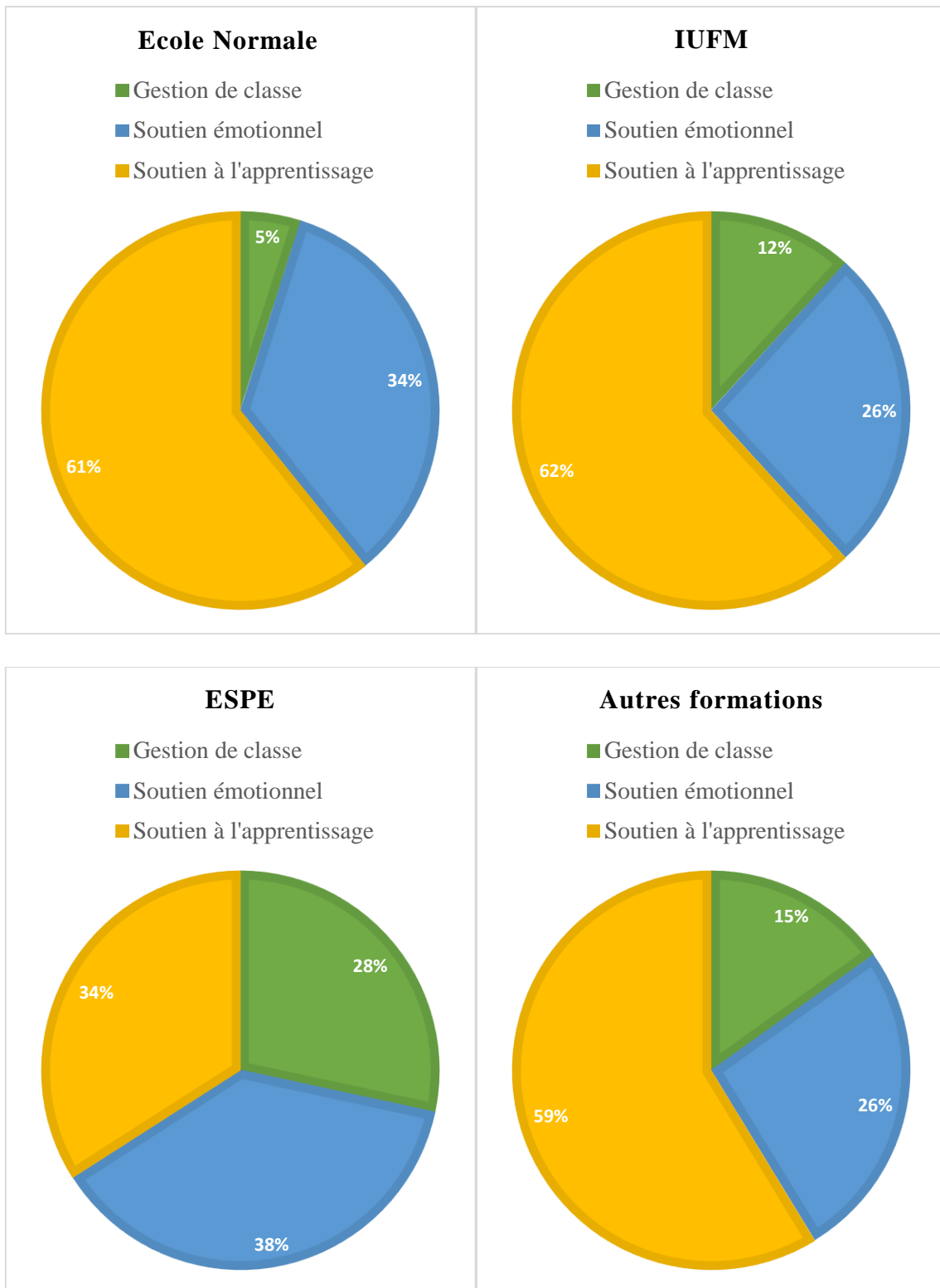
Ainsi **les technocrates semblent accorder un égard particulier aux échanges de type soutien à l'apprentissage**. En effet, Luce et François font partie des enseignants qui stimulent leurs élèves par des développements de concept, des explications, des questions/relances et des reformulations. **Les intellectuels semblent minimiser ce type d'interactions au profit d'un**

soutien émotionnel fort, en effet Éliisa est une des enseignantes qui félicite le plus ces élèves (16 fois en une matinée) et qui n'interroge que des élèves volontaires. En revanche, technocrates et intellectuels **semblent se rejoindre dans la faible utilisation des interactions de type gestion de classe**. En effet ces 3 enseignants reprennent très peu leurs élèves et sont les seuls de l'échantillon à n'avoir jamais menacé de punitions ou même punis les élèves.

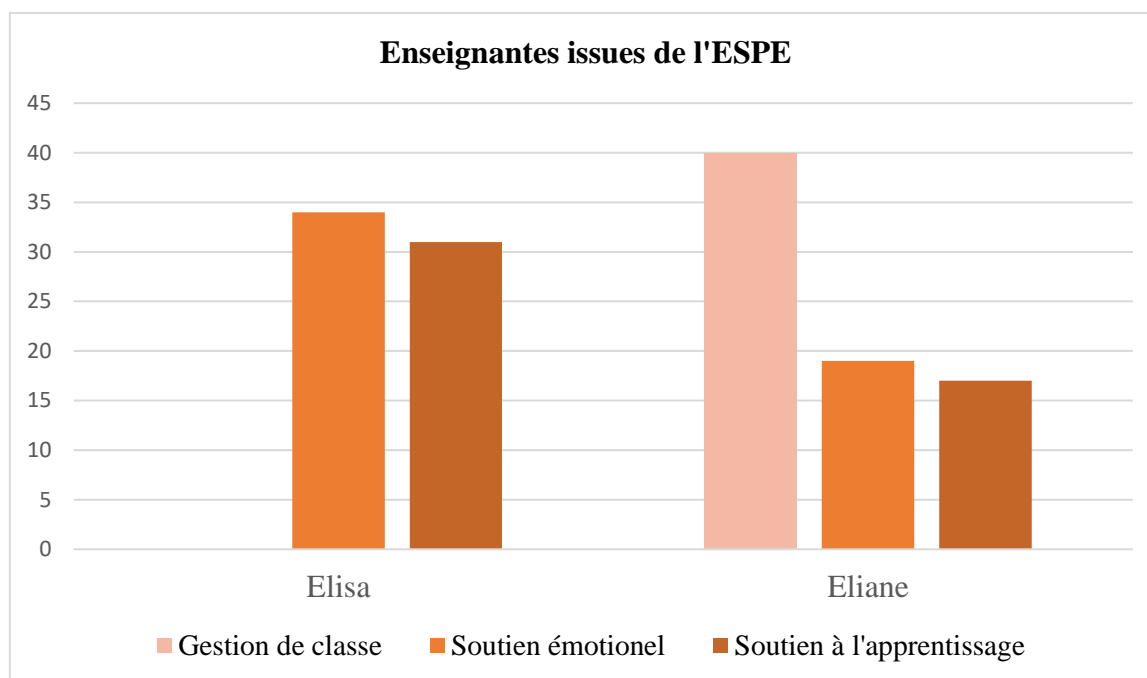
On remarque donc qu'au sein d'une même classe il y a des différences, ce qui peut indiquer que d'autres facteurs peuvent influencer les interactions de l'enseignant. De plus on sait que « *l'expérience professionnelle combinant des éléments de la vie personnelle des enseignants, dont leurs relations interpersonnelles dans leur vie privée (mariage, enfants...), leurs caractéristiques personnelles (intérêts, expérience, santé, culture...) et leur statut socio-économique (visibilité sociale, finances...), a également un impact sur leur enseignement* » (Wanlin & Crahay, 2012), l'origine sociale n'est alors pas la seule variable. Au travers des parties suivantes, nous allons explorer d'autres variables pouvant expliquer les différences entre ces enseignants.

3. La formation de l'enseignant, un impact mesuré sur les échanges avec les élèves

J'ai envisagé que le parcours scolaire des enseignants pouvait impacter leurs interactions. Dans cette étude, certains enseignants sont issus de formations spécialisées dans l'enseignement et d'autres ne le sont pas, notamment Luce, ayant une licence spécialisée en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), et Floriane qui possède un DESS d'ingénierie en biologie moléculaire. Stéphane a lui reçu une formation à l'École Normale pendant 3 ans afin d'être préparé au métier d'instituteur. François a, quant à lui, été formé à l'IUFM, Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Enfin Éliisa et Éliane ont été formées à l'ESPE, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, pour devenir professeures des écoles. Ces différents cursus ne forment pas au même métier, même au sein de la formation des enseignants, le statut change en fonction du cursus (instituteur, professeur des écoles). Selon mon hypothèse de départ, les enseignants ayant eu une formation à l'ESPE pourraient être plus attentifs aux échanges de type soutien à l'apprentissage, de plus la gestion de classe a pu évoluer selon les types de formation.



Dans cette étude, **2 enseignantes disposent de cette formation à l'ESPE**, Eliane et Éliisa. Le seul point commun entre les 2 enseignantes ayant reçu cette même formation est **qu'elles accordent moins d'importance aux interactions de soutien à l'apprentissage**.



En effet quand l'une priorise la gestion de classe, l'autre semble privilégier le soutien émotionnel, cependant toutes deux échangent très peu en termes de soutien à l'apprentissage avec leurs élèves. Ce sont celles qui utilisent le moins d'interactions dans ce domaine, Eliane ne donne aucune interaction, quel que soit le type de soutien à l'apprentissage en petits groupes ou individuellement. Elle ne fait aucune reformulation durant la matinée, explique des concepts 5 fois et questionne ou relance ses élèves 12 fois. Éliane échange légèrement plus sur ce domaine, soit 31 fois en tout, le plus souvent en classe entière (20 fois), elle tend à utiliser majoritairement les reformulations (13) plutôt que les explications et développement de concepts (7 fois).

Il semblerait, selon mes résultats, que tous les autres enseignants accordent une grande importance au soutien à l'apprentissage. Floriane échange 68 fois dans ce domaine et Luce 60 fois. Toutes deux ont une formation n'ayant aucun rapport avec l'enseignement, l'une a obtenu un DESS en biologie moléculaire et l'autre une licence STAPS. Cependant il semblerait qu'il s'agisse d'une préoccupation commune des deux enseignantes, contrairement aux autres types d'interactions où elles diffèrent. Luce fait preuve d'un soutien émotionnel particulièrement fort et d'une gestion de classe très faible tandis que pour Floriane c'est l'inverse. **François, qui lui a étudié à l'IUFM semble également privilégier le soutien à l'apprentissage** qui est le type d'interaction qu'il utilise le plus (63 fois au total), cela peut s'expliquer par le fait que « *les formations actuelles proposées aux différents professeurs stagiaires offrent une très grande part à l'expertise didactique.* » (Basco, 2007). Enfin Stéphane, **enseignant issu de l'École**

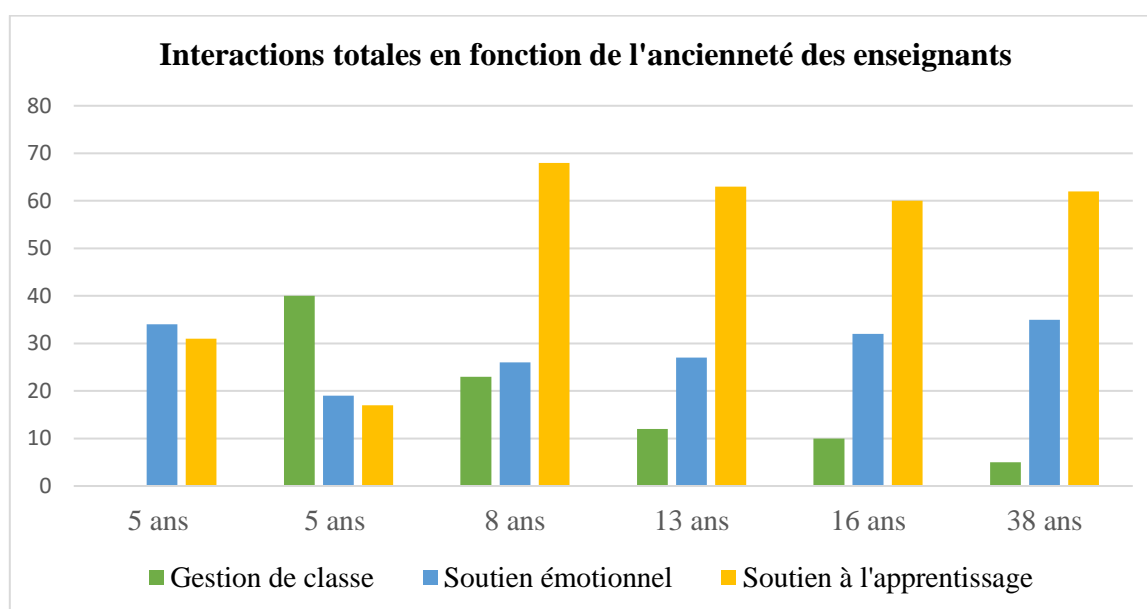
Normale, n'interagit pas beaucoup avec les élèves en gestion de classe, mais favorise beaucoup le soutien émotionnel et l'apprentissage. En effet on constate 62 interactions de type soutien à l'apprentissage toutes catégories confondues.

En ce qui concerne les interactions de gestion de la classe, on remarque que deux enseignants les plébiscitent. Eliane, ayant eu une formation à l'ESPE et Floriane, ayant eu une formation en biologie moléculaire. Toutes deux reprennent souvent leurs élèves et sont les seuls qui les punissent comme nous avons pu le voir précédemment. Néanmoins, **Eliane et Éliisa, qui disposent de la même formation à l'ESPE, ne présentent aucune similitude dans leurs interactions de gestion de classe**, en effet l'une reprend 33 fois ses élèves et les punit ou les menace de punition huit fois tandis que l'autre n'interagit pas une seule fois avec ces élèves dans ce domaine. **Il en est de même pour Floriane et Luce, qui ont toutes les deux des cursus hors formation d'enseignant**, mais qui pourtant présentent elles aussi un écart significatif. François, ayant été formé à l'IUFM n'échange que très peu sur la gestion de classe également tout comme Stéphane qui lui a été formé à l'École Normale.

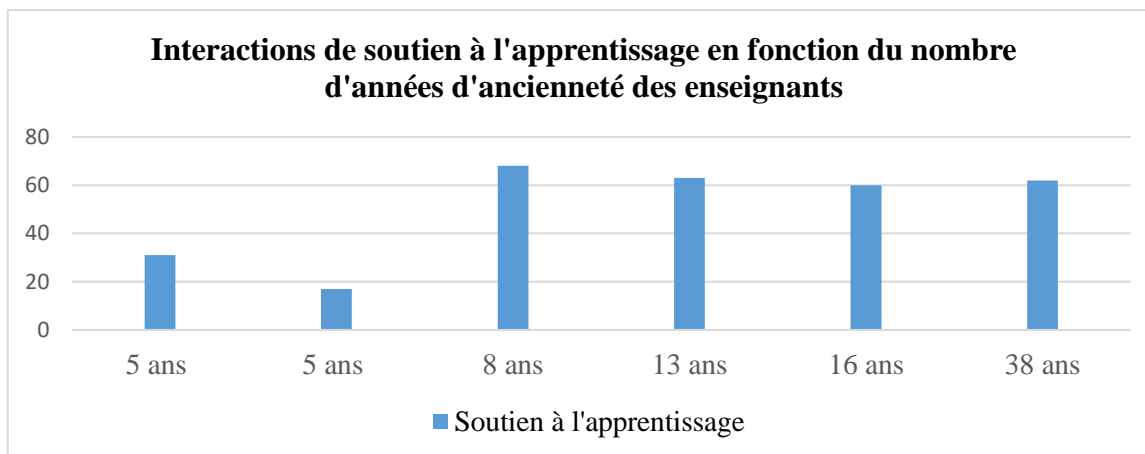
On en déduit alors que l'hypothèse de départ en entièrement réfutée, les **enseignants privilégient tout le soutien à l'apprentissage excepté ceux qui ont eu une autre formation que celle dispensée par l'ESPE**. De plus la formation ne semble pas être un facteur déterminant dans les interactions des enseignants de gestion de la classe. En effet, « *les stagiaires se positionnent différemment par rapport aux logiques de formation* » ce qui peut amener les enseignants à « *fonder, justifier et rationaliser leurs prises de position vis-à-vis du métier, des élèves et de la logique de formation* » (Tizou Perez-Roux, 2010, p.1). *Cela signifie que chaque enseignant se crée son propre rapport à l'enseignement, en fonction de sa formation mais aussi de son vécu et de ses élèves.* Ce positionnement des enseignants, propre à chacun, peut alors expliquer les disparités entre les professeurs ayant pourtant la même formation.

4. L'ancienneté de l'enseignant, un élément déterminant dans les interactions avec les élèves

J'ai donc cherché du côté de l'ancienneté des enseignants qui pourrait alors impacter ces relations entre le professeur et ses élèves. J'avais donc émis l'hypothèse que les professeurs ayant plus d'expérience accorderaient plus d'importance aux échanges et au soutien émotionnel, alors qu'un enseignant plus jeune accorderait plus d'importance aux interactions de gestion de classe et de soutien à l'apprentissage « *Bien souvent, un enseignant en début de carrière se focalise sur les contenus didactiques, rassurants quant aux objectifs de réussite des élèves.* » (Basco, 2007, p.50).

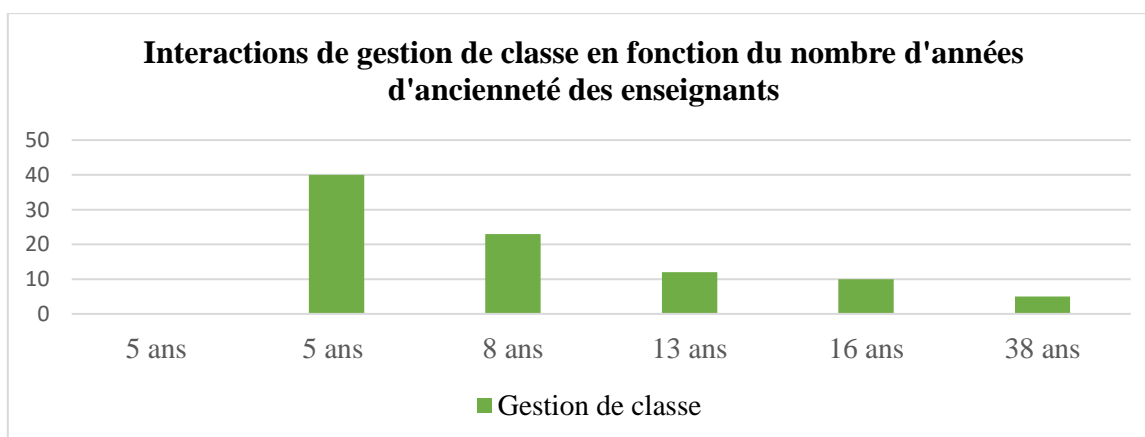


Eliane et Élixa sont donc les enseignantes ayant commencé leur carrière le plus récemment, car elles sont toutes deux professeures des écoles depuis 5 ans. Comme vu précédemment, ce sont aussi les 2 enseignantes ayant le moins d'interactions de type soutien à l'apprentissage. Quant aux autres enseignants, ils privilégient tous ce type d'interaction, y compris Floriane qui a 8 années d'ancienneté, soit seulement 3 ans de plus qu'Élixa et Eliane.



Il semblerait donc que **le soutien à l'apprentissage, contrairement aux idées reçues, soit le type d'interactions le moins utilisé par les enseignants en début de carrière**, mais qu'ensuite, à partir d'un certain nombre d'années de pratique, il s'agit d'un point saillant dans les interactions. En effet Floriane n'ayant que 8 années d'ancienneté pratique tout autant ce type d'échange que Stéphane, l'enseignant ayant le plus d'expérience avec 38 années d'ancienneté.

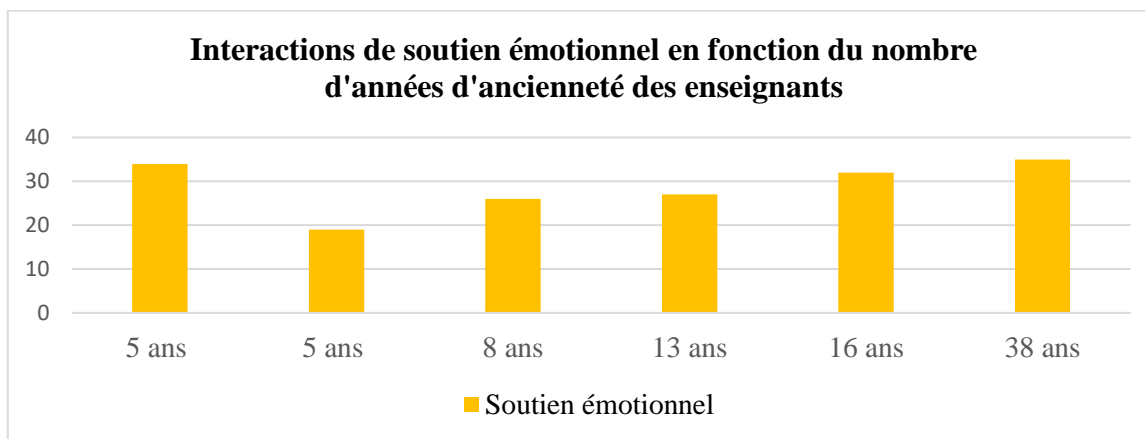
Il semblerait qu'une corrélation se crée avec les interactions de gestion de classe, **le nombre d'interactions de ce type semble décroître au fil des années.**



En effet, Eliane ayant 5 années d'ancienneté et Floriane en ayant 8, ont toutes les deux un grand nombre d'interactions de ce type à leur actif. On remarque bien qu'Eliane, qui a le moins d'ancienneté, reprend ses élèves plus de 30 fois alors que Floriane les reprend 20 fois. Toutes deux punissent également leurs élèves et c'est Eliane qui a le plus recours à la punition ou la menace de punition. François, étant enseignant depuis 13 ans, reprend lui seulement 10 fois ses élèves et les punit deux fois. Luce qui a 16 ans d'ancienneté de plus reprend également 10 fois ses élèves, mais ne les punit pas. Enfin Stéphane, l'enseignant ayant le plus d'expérience, est celui qui a le moins recours aux interactions de gestion de classe, car il reprend uniquement

cinq fois ses élèves. Cependant Éliisa est une exception, car elle ne reprend pas ses élèves alors qu'elle n'a pourtant que cinq ans d'ancienneté.

Enfin, au premier abord **l'ancienneté de l'enseignant ne semble pas impacter sur les interactions de type soutien émotionnel.**



Ce type d'interaction reste très aléatoire en fonction de l'ancienneté et ne présente pas de lien de causalité.

Mon hypothèse de départ est alors en partie confirmée, car on remarque bien une certaine prédominance des interactions de gestion de classe chez les enseignants en début de carrière. Les échanges de soutien à l'apprentissage sont plutôt mobilisés par les enseignants plus expérimentés, ce qui va dans le sens des conclusions de P. Wanlin et M. Crachay : « *avec l'expérience, les enseignants accumulent des routines, des croyances et des connaissances. Au fur et à mesure que celles-ci se stabilisent, les enseignants les mobilisent lors de l'interaction en classe* » (Wanlin & Crahay, 2012, p.21).

IV. APPORT DE L'ENQUÊTE SUR LA PRATIQUE

Ce travail de recherche m'a permis d'avoir un certain recul sur ma future profession en prenant conscience des facteurs qui pourraient influencer ma pratique. En effet, l'entrée dans le métier de professeur des écoles ne se fait pas sans heurts et est parfois violente. J'ai donc pu grâce à ce travail, prendre en compte certains éléments qui pouvaient impacter mes interactions avec mes futurs élèves.

Avec mes résultats j'ai pu prendre conscience des particularités des enseignants en fonction de différents facteurs, notamment celui de la formation. Ayant été formée en première année de master à l'ESPE et en deuxième année à l'INSPE, je m'attends à adopter des comportements similaires aux deux enseignantes issues de l'ESPE. À savoir, privilégier les interactions de soutien émotionnel ou de gestion de classe à celles de soutien à l'apprentissage.

Cette recherche a alors un intérêt tout particulier pour moi et ma future entrée dans le métier de professeur des écoles, car elle va me permettre de me forcer à observer ma pratique et ainsi questionner mes actes en continu. En effet, je vais pouvoir tenter d'analyser mes propres interactions pour trouver un juste équilibre entre chaque type d'échange le plus vite possible. En effet, *« au fil de l'année chacun trouve peu à peu des ancrages, des moyens de faire face à la complexité de l'enseignement, avec une conscience du chemin à parcourir, des transactions à opérer, des choix à assumer. Au quotidien, les pratiques s'améliorent, organisées le plus souvent autour de quelques valeurs qui ont résisté à la tourmente des premiers mois. »* (Tizou Perez-Roux, 2010, p.10).

L'objectif sera également de déterminer les autres facteurs influençant mes interactions afin d'être moins déterminée socialement dans mes échanges. De plus j'accorderai une grande importance à ces interactions, car elles constituent la base du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999). En effet, au-delà de l'enseignement à proprement parlé de matières scolaires, les interactions participent à la socialisation des élèves, surtout en maternelle, mais aussi à l'apprentissage de ceux-ci. Tout passe par l'échange, les *« interactions de qualité impliquent notamment pour l'enseignant d'utiliser différentes techniques et attitudes [...] et d'entretenir des relations chaleureuses et sécurisantes avec les enfants de sa classe. »* (Leroy et al., 2017, p.10).

J'ai donc pris conscience de la place que prenaient les interactions dans le climat de classe ainsi que dans les apprentissages des élèves. En effet, avant de faire cette étude je n'accordais que peu d'importance aux types d'interactions que je pouvais utiliser avec mes élèves, mais plutôt à la quantité d'interactions que j'avais avec eux. Maintenant, dans l'intérêt de mes élèves, j'ai pour objectif d'améliorer mes échanges. J'ai alors pu mettre en évidence certains facteurs influençant les échanges et par conséquent, influençant également les apprentissages des élèves. Afin de m'améliorer je pense qu'il serait judicieux d'avoir recours à l'enregistrement audio ou l'enregistrement vidéo afin de me confronter à la réalité de mes échanges avec mes élèves.

V. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Limites et perspectives :

Les résultats précédents nous confrontent aux limites de cette recherche, en effet le temps imparti d'une année scolaire ne m'a pas permis d'avoir un échantillon plus grand, les six observations ne permettent de dégager une tendance, mais ne permet pas de faire de généralités. Les résultats peuvent alors être faussés notamment sur la question du genre, car il est difficile de déduire une tendance masculine avec seulement deux professeurs de sexe masculin. Cependant il n'est pas exclu de continuer le travail en utilisant un panel d'observés plus large, permettant de prendre en compte par exemple plus de catégories socio-professionnelles telles que les indépendants qui sont absents de cette recherche. En effet un échantillon plus grand peut donner lieu à des tendances plus générales et permettrait de tester les conclusions de cette recherche

Ces observations ont également été menées dans une zone géographique restreinte, à savoir la ville de Nantes, par manque de moyens et de temps, ce qui rend les résultats représentatifs d'une petite partie de la population nantaise. Si le travail se poursuit, il serait intéressant d'élargir en plus de l'échantillon, les localisations. Il serait pertinent de prendre en compte également le facteur de la situation géographique dans mon étude en comparant les résultats avec ceux d'enseignants exerçant leur métier dans d'autres villes.

Il me semble également qu'il aurait été judicieux de faire des observations dans une école hors REP+, dans le but d'avoir un groupe « témoin » permettant de comparer les écoles entre elles et pouvant démontrer le « poids » du public face à mon questionnement. En effet, je suis partie du principe que ce public avait un impact, mais sans pour autant le vérifier par moi-même. Cela m'aurait permis de comparer les types d'interactions privilégiés dans des établissements différents pour en déterminer l'impact.

Depuis la rentrée 2019, les ESPE se sont transformés en INSPE (institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Ce récent changement ne m'a pas permis d'observer des enseignants ayant suivi une formation à l'INSPE puisqu'ils n'étaient pas encore titulaires. Cependant il pourrait être intéressant d'inclure à cette étude des étudiants ayant suivi ce cursus afin d'avoir encore un point de comparaison entre les enseignants. Au fur et à mesure des

recherches effectuées, les formations évoluent et il serait approprié de prendre en compte les enseignants qui ont suivi cette nouvelle formation.

Pour compléter cette recherche, il paraîtrait également judicieux d'associer des observations en classe avec des entretiens semi-directifs pour comparer les résultats de l'observation avec le regard que les enseignants ont sur leurs propres pratiques. L'étude des pratiques déclarées contribue à expliquer les pratiques qui sont observées en classe. (Ahn, 2005). En effet, les études montrent parfois un écart entre la réalité observée et le discours rapporté des enseignants observés, cela permettrait de prendre conscience du fait que notre unique regard sur notre pratique n'est pas toujours objectif.

Il est également possible pour compléter la recherche de s'intéresser aux interactions non-verbales. Lors de mes observations, j'ai pu me rendre compte qu'une grande partie de la communication passait par le non-verbal. En effet, « *l'enseignement est un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non-verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage* » (Altet, 1994b, p.125). Cette part non négligeable de non-verbal peut influencer les résultats que nous constatons à ce jour.

Cette enquête a tout de même permis de rendre compte de l'importance des facteurs sociaux concernant l'enseignant dans les interactions de classe, même s'ils ne sont pas les seuls à rentrer en compte. En effet même s'ils ne constituent pas les seuls facteurs qui influencent les échanges, ils sont à prendre en compte pour leurs impacts plus ou moins importants.

Synthèse des résultats :

Par cette recherche, nous pouvons donc dégager certaines tendances qui mériteraient d'être corroborées et testées à plus grandes échelles dans des enquêtes ultérieures.

Cette enquête conduit à penser que le genre a un effet mesuré dans les interactions des enseignants, car on peut retrouver des similitudes uniquement chez les professeurs masculins. Contrairement aux idées reçues, les femmes ne privilégieraient pas un type d'interaction particulier, tandis que les hommes s'accorderaient sur la prédominance des échanges en termes de soutien à l'apprentissage tout en n'interagissant peu sur la gestion de classe.

L'origine sociale semble quant à elle avoir un impact déterminant sur les interactions. Les enseignants issus de classes populaires échangent principalement via le soutien à l'apprentissage alors que ceux issus de classes supérieures privilégient la gestion de classe. Au

sein de la classe moyenne, les enseignants n'interagissaient que très peu sur la gestion de classe, mais présentent des différences sur les autres types d'interactions. J'ai pu alors distinguer, en reprenant la typologie d'A. Van Zanten, les « technocrates » qui privilégient le soutien à l'apprentissage contrairement aux « intellectuels » qui se focalisent sur le soutien émotionnel

La formation professionnelle semble avoir un impact mineur. Les enseignants semblent tous s'axer sur le soutien à l'apprentissage, exceptés ceux formés à l'ESPE. Le parcours scolaire impacte alors ces différentes interactions dans ce sens. On peut également noter un fort soutien émotionnel et une faible gestion de classe chez les enseignants ayant suivi une formation à l'École Normale.

Enfin l'ancienneté des enseignants est un élément déterminant dans les interactions, les enseignants débutants privilégient la gestion de classe au détriment du soutien à l'apprentissage, ce résultat va donc dans le même sens de plusieurs autres études qui montrent que ces derniers ont un niveau de qualité du soutien à l'apprentissage particulièrement faible, en comparaison à celui lié à l'organisation de la classe (Emmer & Stough, 2001). En revanche on se rend compte que cette tendance s'inverse avec l'expérience, « *le développement de la compréhension et des compétences en gestion de classe être un processus par étapes, acquis sur plusieurs années (Berliner, 1988)* » (Emmer & Stough, 2001, p.103). On peut en déduire qu'au fur et à mesure des années les enseignants gèrent leurs classes plus « facilement » et on donc moins besoin d'interagir en ce sens, ils peuvent alors se focaliser sur les interactions de soutien à l'apprentissage.

On remarque également un lien fort entre les interactions de type soutien émotionnel et gestion de classe. En effet, il semble également que lorsqu'un enseignant privilégie un de ces types d'interactions, c'est au détriment de l'autre.

« En définitive, il semble bien que les expériences personnelles et professionnelles des enseignants se constituent en savoirs ou croyances, partiellement partagés avec la communauté des enseignants tout en étant idiosyncrasiques. Celles-ci opèrent en tant que filtres ou, plus précisément, en tant que schèmes permettant aux enseignants d'analyser les situations et de les gérer. Ce mécanisme peut intervenir au moment de la planification de l'enseignement ou dans le courant des phases active et post active (Borko & Shavelson, 1990 ; Calderhead, 1996 ; Woolfolk Hoy et al., 2006). Ainsi, comme indiqué ci-dessus, le curriculum n'affecte pas directement ce qui se passe en classe : son influence est médiatisée par les schèmes cognitifs des

enseignants en interaction avec leurs perceptions relatives aux élèves (Remillard, 2005). » (Wanlin & Crahay, 2012, p.22)

On peut alors déduire que les facteurs sociaux peuvent avoir un impact plus ou moins fort sur les interactions des enseignants avec leurs élèves, mais qu'il n'y a pas que ces facteurs à prendre en compte. Les situations d'interactions peuvent ainsi varier en fonction des expériences personnelles et/ou professionnelles des professeurs comme nous le prouvent ces auteurs. Cette enquête mériterait donc d'être complétée par des enquêtes ultérieures sur cette question.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahn, H. J. (2005). Child Care Teachers' Beliefs and Practices Regarding Socialization of Emotion in Young Children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3).
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10901020500371155>
- Altet, M. (1994a). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>
- Altet, M. (1994b). Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?] : Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>
- Basco, L. (2007). *IDEES - Influences de la personne enseignante sur la réussite des élèves*.
<http://www.educ-revues.fr/ID/AffichageDocument.aspx?iddoc=35564>
- Bertin, T. (2013). *Des interactions « éducatives » pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle*. 14.
- Boisseau, P. (2016). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, Vol. 114(2), 315-353.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
JSTOR.

- Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol (Éds.), *Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-257). P.U.F.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01536089>
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 23, 103-117.
- Dessus, P. (2019). *Cours sur le CLASS*. LaRAC et Espé, Université de Grenoble.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management : A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34(2), 199-222.
<https://doi.org/10.2307/3322488>
- Ginestié, J. (2017). Former à l'université les professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. *Administration Éducation*, N° 154(2), 77-83.
- Groupe de travail du CNIS. (2019). *Synthèse pour la Commission Emploi Revenu « Rénovation de la PCS 2018-2019 »*. https://www.cnis.fr/wp-content/uploads/2019/01/DPR_2019_1re-reunion_ComEmploi_R%C3%A9novation-PCS-2018-2019_Courte-synth%C3%A8se-et-Annexes.pdf
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>

- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., & Maillart, C. (2017). *Les interactions enseignant/enfants comme soutien au développement langagier des enfants en classe maternelle*.
- MEN. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, N° 11(1), 165-174.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™ : Manual K-3*. (p. xi, 112). Paul H Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school : Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148), 845-846.
<https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck; Presses de l'Université Laval.
- Tizou Perez-Roux. (2010). *L'entrée des enseignants dans le métier : Entre processus de professionnalisation, parcours singuliers et effets de contexte*. Ressources ESPE de l'Académie de Nantes.

- Vasquez, A., & Martinez, I. (1990). Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation. *Enfance*, 43(3), 285-301. <https://doi.org/10.3406/enfan.1990.1949>
- Vygotskij, L. S., & Sève, F. (1985). *Pensée et langage*. Messidor, Éd. Sociales.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(n°1, vol.6), 9-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>
- Zanten, A. van. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, n° 154(4), 80-87.

ANNEXES

ANNEXES 1 : Talons sociologiques complétés par les enseignants

Qui êtes-vous ?	Classe de
Date de naissance	
Sexe	
Profession de la mère	
Profession du père	
Parlez-moi de votre cursus scolaire ?	
Niveau de diplôme le plus élevé	
Formations suivies après le bac	
Autres formations	
Autres (métiers, cursus, diplômes...)	
Et depuis que vous êtes enseignant(e) ?	
Ancienneté dans l'enseignement : année de T1	
Ancienneté dans la classe observée	
Nombre d'enfant dans la classe	

ANNEXE n°2 : Grille d'observation :

Observation du		De la classe de	
Interactions de l'enseignant avec un élève	Gestion du comportement		Total :
	Punitions et menaces de punitions		Total :
	Développement des concepts et explications		Total :
	Questions et relances		Total :
	Reformulations		Total :
	Interroge un élève volontaire		Total :
	Interroge un élève désigné		Total :
	Point de vue de l'élève évacué		Total :
	Prise en compte du point de vue de l'élève		Total :
	Félicitations et récompenses		Total :
Interactions de l'enseignant avec un groupe d'élèves	Gestion du comportement		Total :
	Punitions et menaces de punitions		Total :
	Développement des concepts et explications		Total :
	Questions et relances		Total :
	Reformulations		Total :
	Félicitations et récompenses		Total :
Interactions de l'enseignant avec la classe entière	Gestion du comportement		Total :
	Punitions et menaces de punitions		Total :
	Développement des concepts et explications		Total :
	Questions et relances		Total :
	Reformulations		Total :
	Félicitations et récompenses		Total :

Résumé :

L'objectif général de ce mémoire est de réaliser une étude, via l'observation, sur les interactions des enseignants avec leurs élèves en situation de classe. Cette recherche a donc pour but final de comprendre et de dégager des tendances interactionnelles en fonction de différents facteurs sociaux concernant l'enseignant. Elle vise à déterminer l'impact du genre, de l'origine sociale, de la formation et enfin de l'ancienneté de l'enseignant sur le type d'échange réalisé en classe de Moyenne et Grande Section de maternelle. L'analyse de ces observations permet donc de déterminer, en fonction des facteurs énoncés, si l'enseignant privilégie des interactions de type « gestion de la classe », « soutien à l'apprentissage » et/ou « soutien émotionnel ».

Mots-clés : types d'interaction – relation enseignant-élèves – facteurs sociaux

Abstract :

The general objective of this work is to carry out a research, through observation, on teacher's interactions with their students in classroom situations. The final aim of this research is therefore to understand and identify interactional trends according to different social factors concerning the teacher. It aims to determine the impact of gender, social origin, teacher training and teacher seniority on the type of exchanges that takes place with children from the age of 4 to 5 years old in class. The analysis of these observations makes it possible to determine, according to the factors stated, whether the teacher favours interactions of the « classroom management », « learning support » and/or « emotional support » type.

Key-words : interaction types – teacher-student relationship – social factors