

Lien entre les représentations de l'enseignant sur ses élèves et les contacts verbaux élèves-enseignant

Lise Pineau

▶ **To cite this version:**

Lise Pineau. Lien entre les représentations de l'enseignant sur ses élèves et les contacts verbaux élèves-enseignant. Education. 2020. dumas-02882841

HAL Id: dumas-02882841

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02882841

Submitted on 27 Jun 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.

Master MEEF

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

Mention premier degré

Spécialité Sociologie

Les contacts verbaux élèves-enseignant

Lien entre les représentations de l'enseignant sur ses élèves et les contacts verbaux élèves-enseignant

Présenté et soutenu par

Lise PINEAU

sous la direction de

Alice LERMUSIAUX

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2019-2020

Remerciements

Tout d’abord, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et leur soutien dans l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier sincèrement Madame Alice LERMUSIAUX qui, en tant que directrice de mémoire, s'est toujours montrée disponible, à l’écoute et rassurante tout au long de ma recherche. Je tiens également à remercier Madame Ludivine BALLAND pour m’avoir suivi durant mon année de master 1 en sociologie.

Je remercie Madame Aurélia BERNOUD qui, en tant que formatrice, m’a soutenue et conseillée avec bienveillance tout au long de cette année de formation.

Mes remerciements s’adressent également à Madame Ingrid LAFITE, directrice de l’école élémentaire Eugène Nicol de Saint-Malo-de-Guersac, pour m’avoir ouvert les portes de son école ainsi qu’à l’enseignante de CE1, Madame Daryanne GARNIER et ses élèves qui ont accepté de m’accueillir dans leur classe afin de réaliser les observations nécessaires à ma recherche.

Enfin, je souhaite remercier Madame Florence PINEAU pour sa participation à la correction de ce mémoire ainsi que Monsieur Corentin HODÉ pour son soutien et sa participation à la mise en page.

Table des matières

Introduction **5**

1. Cadre théorique de l'objet d'étude **7**

1.1 De « l'école égalitaire » à « l'école équitable » 7

1.2 La construction « d'identité scolaire » 7

1.3 « L'effet Pygmalion » : impact sur le comportement des enseignants et celui des élèves 9

1.4 Les conséquences sur les apprentissages 11

2. Problématisation et hypothèses **14**

3. Méthodologie de l'enquête de terrain **17**

3.1 Terrain d'étude 17

3.2 Population d'étude 17

3.3 Méthodologie utilisée 18

3.3.1 Entretien semi-directif *18*

3.3.2 Observations non-participantes en classe *20*

4. Analyse des résultats **23**

4.1 Recueil des représentations de l'enseignant sur ses élèves 23

4.1.1 Une classe « déconcentrable » au niveau globalement bon *23*

4.1.2 Une construction des « identités scolaires » fondée sur des critères scolaires et extrascolaires *23*

4.1.3 Le profil de la classe *27*

4.2 Les représentations de la participation et le lien avec les contacts verbaux entre l'enseignant et ses élèves 30

4.2.1 Lien entre les représentations de la participation et le nombre total de contacts verbaux *30*

4.2.2 Lien entre les représentations de la participation et les modalités des contacts verbaux *32*

4.2.3 Lien entre les représentations de la participation et le contenu des contacts verbaux *33*

4.3 Les représentations du niveau de l'élève et le lien avec les contacts verbaux entre l'enseignant et ses élèves 36

4.3.1 Lien entre les représentations du niveau et le nombre total de contacts verbaux *36*

4.3.2 Lien entre les représentations du niveau et les modalités des contacts verbaux *38*

4.3.3 Lien entre les représentations du niveau et le contenu des contacts verbaux *40*

4.4 Les représentations de l'attitude transgressive de l'élève et le lien avec les contacts verbaux entre l'enseignant et ses élèves 42

4.4.1 Lien entre les représentations de l'attitude transgressive et la quantité de contacts verbaux 42

4.4.2 Lien entre les représentations de l'attitude transgressive et les modalités des contacts verbaux 45

4.4.3 Lien entre les représentations de l'attitude transgressive et le contenu des contacts verbaux 47

4.5 Synthèse de l'analyse 50

5. Retour sur les hypothèses initiales 53

6. Discussion : incidence de la recherche sur ma pratique professionnelle 56

Conclusion 58

Références bibliographiques 61

Annexes 63

Résumé 119

Introduction

En vue de finaliser le parcours de formation du master MEEF 1er degré, la rédaction d'un mémoire est requise afin d'évaluer les compétences de recherche, de documentation et de synthétisation rigoureuses et scientifiques sur un sujet d'étude. Pour construire ce mémoire de recherche, il m'a paru essentiel de traiter d'une discipline qui m'intéressait particulièrement, notamment parce qu'elle permet d'aborder le métier de professeur des écoles dans sa globalité, c'est pourquoi j'ai choisi la sociologie. De plus, lors de mes stages d'observations de première année de Master MEEF 1er degré, plusieurs éléments m'ont frappé. En classe, lorsque l'enseignant pose une question, ce sont souvent les mêmes élèves qui demandent à participer pour y répondre. En outre, lorsque plusieurs élèves lèvent la main, il arrive que l'enseignant interroge un tout autre élève que l'un de ceux qui demandent la parole. L'enseignant a par ailleurs tendance à répéter toujours la même chose à certains élèves en particulier.

Ces faits interactionnels m'ont posé question au regard de l'idéal égalitaire défendu par l'école. Les récentes initiatives de l'Éducation Nationale réaffirment les objectifs de « réussite pour tous » et « d'égalité des chances ». Tout d'abord, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 vise l'égalité des droits et des chances entre les élèves en permettant notamment l'inclusion des enfants handicapés à l'école[1]. Ensuite, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 cherche à assurer la réussite de tous en insistant sur la réduction des inégalités entre élèves[2]. Enfin, la circulaire de rentrée de 2015 indique la recommandation suivante : « garantir l'égalité »[3] et la loi pour une École de la confiance de juillet 2019 permet d'abaisser l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans afin de « lutter contre les inégalités dès le

[1] Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (J.O. 24 avril 2005)
« L'école doit garantir les conditions de l'égalité des droits et des chances aux élèves handicapés, quelle que soit la nature de leur handicap, et permettre leur scolarisation en priorité dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile, en bénéficiant au besoin des aménagements et accompagnements nécessaires. »

[2] Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (J.O. 9 juillet 2013)
« L'article L. 111-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :
1° Le premier alinéa est ainsi modifié :
a) La dernière phrase est complétée par les mots : « et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative » »

[3] La circulaire de rentrée 2015 (B.O. 4 juin 2015)
« Garantir l'égalité et développer la citoyenneté • Agir contre les déterminismes sociaux et territoriaux »

plus jeune âge »[4]. Face à ces instructions ministérielles, on s'attend à ce que chaque enseignant considère ses élèves de façon égalitaire et qu'il tende ainsi à donner la même place à tous. Cette « place identique » passerait notamment par l'égalité des moyens mis à disposition de chaque élève pour réussir scolairement, de l'attention que l'enseignant leur accorde individuellement ou encore du temps de parole dans lequel est impliqué l'élève. Or, les observations de stages citées précédemment ne semblaient pas aller dans ce sens.

Dès lors, je me suis demandée : pourquoi et comment expliquer tant de différences dans la quantité et la qualité des actions verbales d'un élève à l'autre étaient possible dans une école qui se veut « égalitaire » ? Un tel questionnement m'a poussé à m'intéresser plus spécifiquement au *lien entre les représentations enseignantes sur les élèves et les contacts verbaux élèves-enseignant* (quantitativement et qualitativement).

[4] Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (J.O. 28 juillet 2019)
« L'instruction obligatoire à 3 ans consacre, d'une part, l'importance pédagogique de l'école maternelle dans le système éducatif français. Il renforce, d'autre part, le rôle décisif de l'enseignement pré-élémentaire dans la réduction des inégalités dès le plus jeune âge. »

1. Cadre théorique de l'objet d'étude

1.1 De « l'école égalitaire » à « l'école équitable »

Loin d'être une pratique à rebours des injonctions ministérielles, et aussi paradoxale que cela puisse sembler a priori, la différenciation mise en œuvre par les enseignants vient répondre aux attentes ministérielles. D'après le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publié en 2013 dans le Bulletin Officiel[5], la compétence 4 commune à tous les professeurs et personnels de l'éducation suggère en effet que ces derniers doivent « prendre en compte la diversité des élèves » et la compétence 3 commune uniquement aux professeurs proposent à ceux-ci de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Ces deux compétences insistent particulièrement sur le fait que l'enseignant doit être en mesure d'adapter son enseignement en fonction des capacités et du rythme de chaque élève. Ce référentiel opère un glissement d'objectifs, d'une « école égalitaire » à une « école équitable » en demandant aux enseignants de personnaliser chaque parcours d'élève et d'offrir à chacun d'entre eux des moyens adaptés à leurs besoins individuels afin d'assurer la réussite pour tous : c'est la différenciation pédagogique.

1.2 La construction « d'identité scolaire »

La différenciation pédagogique n'est possible que si l'enseignant est en mesure d'identifier quelles sont les particularités de l'élève afin d'adapter son enseignement aux besoins particuliers de chacun de ses élèves. En effet, un extrait des « Programmes et instructions » de 1985 pour les collèges expose l'idée suivante :

> *« La pédagogie ne permet de parvenir aux objectifs visés et aux connaissances essentielles que si elle favorise l'activité de l'élève, développe ses capacités de création et d'invention, et tient compte, sans les consacrer et pour les dépasser, des différences qui existent entre eux : différences d'âge, de sexe et d'habitudes, pluralité des origines ethniques, sociales ou culturelles. »*
>
> (Extrait des Programmes et instructions pour les collèges,1985)

[5] Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation D'après Le référentiel de compétences (B.O. 25 juillet 2013)

Cet extrait permet de mettre en lumière un ensemble de variables qui fluctuent d'un élève à l'autre (âge, sexe, habitudes, origines sociales, ethniques ou culturelles). Ces variables doivent nécessairement être prises en considération par l'enseignant afin de proposer un contenu didactique et pédagogique le plus adapté possible au profil de chaque élève et favoriser ainsi sa réussite scolaire.

Ainsi, l'enseignant construit inconsciemment des « identités scolaires » qui résulteraient, selon S. Broccolichi (1995), de la connaissance qu'a l'enseignant du statut scolaire ou encore de l'origine sociale de ses élèves. D'autres auteurs comme P. Bressoux et P. Pansu (2003) ou N. Francols (2012) ajoutent le fait que l'enseignant pourrait également s'appuyer sur d'autres critères pour attribuer ces « identités » comme par exemple : le sexe, l'attractivité physique, l'origine ethnique, le comportement, la confiance en soi, l'autonomie, les compétences sociales, le retard scolaire ou encore les mécanismes de projections et de transferts d'histoires vécues par l'enseignant.

> *« […] quand l'enseignant retrouve dans sa classe le petit frère d'un élève avec lequel il a déjà travaillé. S'il perçoit en lui certaines caractéristiques communes, il plaquera une histoire interactionnelle passée sur une à venir. […] Personne n'échappe aux mécanismes de projections et de transferts : lorsque je m'adresse à une personne, je m'adresse à l'idée que je me fais de cette personne, cette idée de l'autre comprend ses caractéristiques identitaires réelles et celles que je lui prête parce qu'il ressemble à une autre personne ou entre dans une catégorie de personnes. Ces phénomènes, valables pour l'enseignant comme pour l'élève, sont inconscients et le restent, jusqu'à ce qu'on en prenne conscience et qu'on ne les agisse plus malgré soi. »*
>
> (Extrait de l'ouvrage De la difficulté d'aider en classe : Renforcer l'interaction élèves enseignants, Je t'aide moi non plus, page 20, Nathalie Francols, 2012)

Finalement, les enseignants ne jugeraient pas toujours les élèves à partir de leurs réelles aptitudes scolaires mais s'appuieraient sur des histoires vécues ou encore des caractéristiques dépassant le cadre de l'école, c'est également ce que met en évidence N. Keddie (2007).

> *« Les enseignants parlent plus souvent des qualités « morales » ou « sociales » des élèves que de leurs aptitudes cognitives -, mais aussi la propension à présenter ces mêmes qualités comme des aptitudes cognitives. »*
>
> (Extrait de l'article Le savoir dispensé dans la salle de classe, Nell Keddie, *Paris, La Dispute*, 2007).

Cette dérive enseignante consistant à utiliser la conduite de l'élève ou encore son origine sociale pour expliquer ses performances scolaires pourrait impacter le comportement qu'adopte l'enseignant à l'égard de ses élèves : c'est la stigmatisation enseignante que l'on appelle aussi le phénomène d' « étiquetage scolaire ».

> *« Tout au cours de l'année scolaire à mesure que le maître pense à tort ou à raison mieux connaître l'élève, on assiste à un ajustement des attentes et des résultats. […] Notons bien que ces stratégies d'attente sont pratiquement incontrôlables ; elles conditionnent cependant la relation maître-élève en soumettant l'enfant à une échelle de valeurs qu'il percevra dans les questionnements et les comportements de l'enseignant à son égard, ce que* ***P. Mannoni*** *appelle «* ***le phénomène de l'étiquetage*** *».*
>
> (Extrait de l'ouvrage Les relations maître-élève, pages 113-114, Daniel Gayet, 2007)

Comme le souligne D. Gayet (2007), ce phénomène d' « étiquetage scolaire » que l'on pourrait aussi qualifier de « stigmatisation enseignante » influence notamment les contacts verbaux et les comportements différenciés de l'enseignant envers ses élèves.

N. Francols (2012) ajoute que ces « attirances » et « rejets » vis-à-vis des élèves sont inévitablement construits par le corps enseignant. Cependant, d'après le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, l'enseignant se doit de « faire partager les valeurs de la République » et d' « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Pour ces raisons, l'enseignant se doit de contrôler ces « attirances » et « rejets » afin d'agir égalitairement avec chacun des élèves et éviter ainsi toutes formes de dévalorisation.

> *« Le professionnalisme de l'enseignant ne signifie par l'absence totale d'émotion et de sentiment mais que ces élans affectifs sont à maîtriser pour ne pas favoriser ou défavoriser tel ou tel élève […]. »*
>
> (Extrait de l'ouvrage De la difficulté d'aider en classe : Renforcer l'interaction élèves-enseignants, Je t'aide moi non plus, page 26, Nathalie Francols, 2012)

1.3 « L'effet Pygmalion » : impact sur le comportement des enseignants et celui des élèves

Ce phénomène inconscient, incontrôlable et persistant que constitue l' « étiquetage scolaire » pourrait avoir des répercussions sur la relation élève-

enseignant. En effet, il modifierait les attentes que l'enseignant a de ses élèves et impacterait les résultats et les performances scolaires des élèves : on parle d' « effet Pygmalion ». L' « effet Pygmalion » serait une prophétie auto-réalisatrice mise en évidence par R. Rosenthal et L. Jacobson[6] en 1968 selon laquelle une amélioration ou une baisse des performances d'un sujet (en l'occurrence d'un élève) pourrait être causée par le degré de croyance en sa réussite, tout droit issu de la subjectivité enseignante. En effet, selon P. Bressoux et P. Pansu (2003) cet « étiquetage scolaire » pourrait être inconsciemment approuvé par l'élève qui se conformerait alors petit à petit au jugement de l'enseignant.

Certains auteurs s'intéressant particulièrement aux contacts verbaux entre l'enseignant et les élèves, évoquent l'idée selon laquelle l'environnement physique dans lequel est placé l'élève pourrait également impacter sur les contacts verbaux entre ces derniers. Par exemple, C. Carré (1998) estime que le cadre physique et temporel, l'institution (normes, sanctions…), le nombre d'élèves dans la classe ainsi que la nature des relations entretenues avec les élèves seraient autant d'éléments jouant un rôle essentiel dans la communication.

> *« Une communication est un processus systémique. Ce n'est pas l'individu qui est au centre de la communication, mais la nature des relations qui l'unissent aux autres. »*
>
> (Extrait de l'ouvrage Guide de la communication à l'usage des enseignants, page 29, Christophe Carré, 1998)

De plus, selon M. Postic (2001), l'ensemble des communications serait dirigé par l'enseignant qui sélectionnerait et privilégierait certains participants en les sollicitant davantage et en favorisant leurs interventions spontanées selon le but qu'il s'est fixé. En effet, l'enseignant choisirait par exemple d'interroger un élève qui aura plus de chances de donner une réponse correcte plutôt qu'un élève qui pourrait se tromper. Une étude aurait démontré que les enseignants attendent deux fois plus longtemps une réponse de la part d'élèves jugés « forts » que des élèves jugés « faibles ». Pour cela, l'enseignant est forcé de s'appuyer sur les représentations inconscientes et subjectives qu'il a de ses élèves en termes de performances et de comportements scolaires. Selon S. Broccolichi (1995), les interactions élèves-enseignants seraient les seuls comportements visibles en

[6] ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1965). *Pygmalion il the Classroom.*

classe dont les fréquences varieraient plus que du simple au double selon l'origine sociale et plus encore selon le statut scolaire de l'élève.

Cependant, S. Broccolichi (1995) laisse également percevoir l'importance de l'expérience professionnelle dans l'attribution de ces « étiquettes scolaires » et donc dans l'impact qu'elles auraient sur le comportement des enseignants à l'égard des élèves.

> *« Et dans ce cadre spécifique, se développe très régulièrement chez les enseignants un réflexe professionnel d'évitement prioritaire des phases de flottement qui augmentent dangereusement les risques d' « avalanches de problèmes » dont ils ont souvent faire la dure expérience en début de carrière. […] Pour limiter les phases de flottement ou d'hésitation qu'ils vivent comme des « moments critiques », les enseignants tendent d'une part à poser des questions factuelles et d'autre part à limiter les tentatives de communications très laborieuses et les plus chargées d'incertitudes avec les élèves dont les dispositions et les connaissances sont les moins conformes à leurs attentes. »*
>
> (Extrait de l'article Domination et disqualification en milieu scolaire, Sylvain Broccolichi, 1995)

Ce « réflexe professionnel » dont parle cet auteur tendrait à se développer avec les années d'expérience de l'enseignant et impacterait directement les contacts verbaux enseignant-élève. Cependant, C. Piquée (2010) met en évidence que plus que la quantité des actions verbales entre l'enseignant et ses élèves, ce serait la nature des échanges communicationnels qui diffèreraient le plus d'un élève à l'autre. L'enseignant filtrerait alors la nature des interactions en fonction des attentes bien précises qu'il a à l'instant « t » et des compétences de chaque élève afin d'assurer le bon déroulé de son cours. Etant donné que cette pratique est à priori d'autant plus importante chez les enseignants chevronnés, il pourrait être intéressant d'analyser les pratiques de jeunes enseignants afin de déterminer dans quelles mesures cet « étiquetage scolaire » et son impact sur leur comportement professionnel notamment dans les actions verbales diffèrent des enseignants expérimentés.

1.4 Les conséquences sur les apprentissages

Finalement, les phénomènes d' « étiquetages scolaires » ont directement un impact sur les comportements des enseignants et ceux des élèves, ce qui à terme aurait plus largement des répercussions sur les apprentissages scolaires :

« Ces dernières (les prophéties auto-réalisatrices) exercent probablement aussi un effet en termes d'opportunité d'apprentissage : les élèves qui seraient bien jugés se verraient offrir un curriculum plus riche, une couverture plus large du programme, des questions de plus haut niveau, un rythme plus élevé dans les leçons, plus d'interactions et de meilleure qualité avec les enseignants, auraient donc davantage d'occasions d'apprendre et, de ce fait, apprendraient effectivement plus. »

(Extrait de l'ouvrage Quand les enseignants jugent leurs élèves, page 123, Pascal Bressoux & Pascal Pansu, 2003)

Ces auteurs mettent en évidence le lien entre l'attitude enseignante vis-à-vis des élèves et les apprentissages de ces derniers. L'enseignant aurait des attentes plus élevées pour un élève étiqueté comme scolairement « bon » plutôt que pour un élève « en difficulté ». Ceci permettrait alors au « bon » élève d'accéder à des contenus d'apprentissages plus riches et plus fréquents et aurait ainsi tendance à creuser les écarts entre ces deux catégories d'élèves.

« […] la recherche tend donc à s'accorder pour démontrer que les effets pervers des pratiques spécifiquement mises en place pour aider les élèves en difficulté tiendraient à deux mécanismes étroitement liés : des exigences amoindries et des occasions d'apprentissage moins nombreuses. »

(Extrait de l'article Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée, pages 43 à 60, Céline Piquée, 2010)

Les différences de progression entre les élèves pourraient donc être directement liées aux pratiques enseignantes qui différeraient d'un élève à l'autre, selon le niveau scolaire et les capacités que l'enseignant lui attribue.

En plus d'agir sur le niveau d'exigence en termes d'apprentissage, le jugement enseignant impacterait également la qualité et la fréquence des contacts verbaux entre l'enseignant et les élèves. Ces différences communicationnelles agiraient directement sur les apprentissages, puisqu'elles seraient, selon Vygostski (1934) essentielles à l'élève pour atteindre son prochain stade de développement.

Cet « effet-maître » consistant à modifier sa pratique professionnelle en fonction du profil de l'élève, tendrait alors à accroître les inégalités de réussite entre les élèves.

Dans la lignée des travaux cités précédemment, ce mémoire de recherches s'intéressera aux différences en termes de fréquence[7] et qualité[8] des contacts verbaux élèves-enseignant en fonction de « l'étiquetage scolaire » attribué par l'enseignant.

[7] On entend ici par « *fréquence des contacts verbaux* » le nombre d'échanges communicationnels entre l'enseignant et ses élèves.
[8] On entend ici par « *qualité des contacts verbaux* » la nature des échanges communicationnels réalisés entre l'enseignant et ses élèves.

2. Problématisation et hypothèses

Il m'a paru intéressant de reprendre cette question des différences communicationnelles pour mon mémoire de recherche afin d'approfondir mes observations sur le sujet et essayer de comprendre ce phénomène.

Il s'agira ici de s'intéresser aux facteurs pouvant influencer la communication enseignant-élève sur le terrain et notamment de ***se demander dans quelles mesures les représentations de l'enseignant sur ses élèves ont un lien avec les contacts verbaux[9] élèves-enseignant ?***

Une telle problématique sous-entend d'autres questionnements. Tout d'abord comment sont construites les représentations de l'enseignant sur ses élèves ? Sur quels critères prend-t-il appui ? Y-a-t-il des « groupes » d'étiquettes scolaires ? De plus, ces représentations sont-elles objectives ou subjectives ? Ont-elles un impact sur la fréquence, les modalités et les contenus des contacts verbaux élèves-enseignant ?

Grâce aux différentes lectures effectuées et à ma pratique de classe, j'ai pu émettre plusieurs hypothèses pour tenter de répondre à ces questions :

Je suppose tout d'abord que l'enseignant aura réalisé des groupes d'élèves en termes d'aptitudes scolaires : « bons » et « en difficulté », « sages » et « perturbateurs » ou encore « actifs » et « inactifs » en s'appuyant sur certains critères tels que la valeur scolaire de l'élève mais aussi selon les compétences « morales » et « sociales » de l'élève, comme l'expose N. Keddie dans son article (2007) (H1).

Ensuite, je suppose que la nature (modalités et contenus) des contacts verbaux variera selon ces différents groupes d'élèves. En effet, comme j'ai pu le remarquer lors de mes expériences de stage, il semble que les « bons » élèves aient des interactions plus fréquentes avec l'enseignante que les élèves jugés « en difficulté » (H2). C'est d'ailleurs ce qu'affirme M. Postic (2001) et S. Broccolichi

[9] On retiendra les termes de « contacts verbaux » ou d' « actions verbales » à celui d' « interactions », fréquemment utilisé, mais qui renvoie implicitement à l'idée d'échange. Or, dans le cas des réprimandes par exemple, l'enseignant peut délivrer un message sans que l'élève soit amené à répondre, et inversement. D'après C. PIQUEE, *Pratiques enseignantes envers les élèves dans des classes à efficacité contrastée*, Revue française de pédagogique, 2010.

(1995) en nous laissant percevoir l'idée selon laquelle l'enseignant contrôlerait les contacts verbaux qu'il a avec ses élèves afin de gérer l'avancée de son cours.

Par ailleurs, je suppose que les interventions des « bons » élèves répondront plus souvent aux attentes de l'enseignant alors que celles des élèves « en difficulté » s'en éloigneront. Ainsi, on peut imaginer que les actions verbales des « bons » élèves seront plus régulièrement prises en compte par l'enseignant (H3).

Aussi, C. Piquée (2010) met en évidence que c'est principalement la nature des contacts verbaux qui diffère le plus d'un élève à l'autre avec son enseignant. C'est pourquoi je pense que les modalités de prises de paroles seront distinctes pour ces différents profils d'élèves : les « bons » élèves et les élèves « actifs » interviendront de façon spontanée plus fréquemment que les élèves « en difficulté » ou « inactifs » (H4).

De plus, il me semble que les « bons » élèves interviendront dans des échanges verbaux plus complexes (reformulation de consignes, énoncé d'une nouvelle règle, lecture longue) que les élèves jugés « en difficulté » qui seront sollicités dans des tâches plus simples de prescription/exécution (lecture courte, réponse à une question, demande d'étayage) (H5).

Les contacts verbaux enseignant/élèves en termes de réprimandes concerneront plus souvent, selon moi, les élèves considérés comme « perturbateurs » ou « difficiles » par l'enseignant (H6) et ces mêmes élèves auront principalement des actions verbales dont le contenu sera éloigné du cours (H7). C'est ce que j'ai pu constater lors de mes expériences de stage : les élèves jugés comme « difficiles » par l'enseignant sont souvent réprimandés et rarement sollicités spontanément pour répondre à une question de l'enseignant. L'enseignant peut solliciter spontanément un élève jugé comme « difficile » en lui posant une question, non pas pour obtenir une réponse de cet élève, mais pour le remobiliser dans l'activité.

Enfin, on peut penser que les représentations enseignantes ont un impact sur la confiance qu'à l'élève en lui-même et notamment sur sa capacité à interagir avec l'enseignant. Ainsi, les élèves « en difficulté » s'autoriseraient moins souvent à

prendre ou demander la parole que les « bons » élèves (H8) de peur de ne pas répondre aux attentes enseignantes :

> *« Dans le doute de l'ampleur des risques, les élèves les moins assurés s'abstiennent le plus souvent d'expliciter leurs interrogations, ce qui simplifie le travail des enseignants tout en occultant le problème lié à la situation.* »
>
> (Extrait de l'article Domination et disqualification en milieu scolaire, Sylvain Broccolichi, 1995)

Afin de rendre compte du processus de recherche effectué sur le sujet tout au long de cette année de formation, nous nous intéresserons tout d'abord à décrire et justifier la méthodologie mise en place pour réaliser l'enquête de terrain. Dans un deuxième temps, nous analyserons les résultats obtenus à la suite de l'investigation. Puis, nous effectuerons un retour sur les hypothèses initiales aux vues des résultats d'investigation avant de discuter de l'incidence de cette recherche sur ma pratique professionnelle. Enfin, nous élaborerons une conclusion à l'ensemble de ce mémoire de recherche.

3. Méthodologie de l'enquête de terrain

3.1 Terrain d'étude

Afin de réaliser cette recherche, j'ai mis en place une méthode hypothético-déductive. L'enquête de terrain a été réalisée du mois de novembre 2019 au mois de janvier 2020 dans une classe de l'école élémentaire publique Eugène Nicol.

Cette école, dont le recrutement est essentiellement rural, est située dans la commune de Saint-Malo-de-Guersac, près de Saint-Nazaire, en Loire-Atlantique à environ 60 kilomètres de Nantes. Cette commune accueille 3175 habitants dont le revenu net moyen par habitant est 1956,54 € (source : INSEE 1 janvier 2019).

L'école élémentaire accueille 193 élèves : 35 CP, 41 CE1, 35 CE2, 45 CM1 et 37 CM2 répartis en 8 classes : une classe de CP (24 élèves), une de CP-CE1 (22 élèves dont 11 CP et 11 CE1), une de CE1 (24 élèves), une de CE1-CE2 (23 élèves dont 6 CE1 et 17 CE2), une de CE2-CM1 (25 élèves dont 18 CE2 et 7 CM1) et trois de CM1-CM2 (A : 25 élèves dont 12 CM1 et 13 CM2, B et C : 25 élèves dont 13 CM1 et 12 CM2 pour les deux).

L'équipe pédagogique en charge de cette école est constituée de 13 membres répartis de la façon suivante : 11 professeurs des écoles, dont 9 femmes et 2 hommes ainsi que 2 femmes membres du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED).

3.2 Population d'étude

La population auprès de laquelle a été menée l'enquête est une classe de CE1 (cycle 2) composée de 23 élèves dont 11 filles et 13 garçons âgés de 7 ans (8 ans pour un redoublant) et d'une professeure des écoles stagiaire, diplômée depuis juin 2019 et en poste dans cette classe depuis septembre 2019.

J'ai fait le choix d'analyser la pratique professionnelle d'une autre enseignante plutôt que la mienne afin d'avoir un regard plus objectif sur les éléments de recherche de mon mémoire. En effet, cette étude s'appuiera sur l'observation d'une population avec laquelle je n'ai aucune interaction et de situations de classe lors desquelles je n'interviens pas. Cela me permet d'avoir un regard externe quant aux données recueillies.

Tous les élèves de la classe enquêtée ont suivi un cursus scolaire normal mis à part un élève qui a redoublé sa classe de CP. Cependant, le niveau scolaire est très hétérogène : certains élèves ont acquis les notions de CP et sont pleinement dans les apprentissages de CE1 tandis que d'autres ne réussissent pas encore à lire, à comprendre des consignes ou même à écrire un mot correctement (graphie).

Le statut de stagiaire de l'enseignante enquêtée présente un intérêt. En effet, débutant dans le métier, cette enseignante n'a pas encore acquis d'habitudes professionnelles pouvant influencer sa pratique. Comme l'expose N. Francols (2012), une enseignante expérimentée pourrait vite mettre en œuvre des mécanismes de projections et de transferts d'histoires interactionnelles passées et ainsi attribuer, dès le début de l'année, des « étiquettes » à ses élèves et agir en conséquence. C'est également ce que S. Broccolichi (1995) sous-entend en parlant de « réflexe professionnel » donc d'attitude enseignante adoptée selon l'expérience. La professeure des écoles stagiaire ne peut pratiquer cette démarche puisqu'elle n'a aucune expérience dans le métier et a donc un regard « neuf » sur ses élèves et sur le métier, ce qui peut limiter l'influence que cela peut avoir sur l'attitude qu'elle adoptera avec chacun d'entre eux. De plus, cela peut permettre de réactualiser les enquêtes faites sur ce sujet. En effet, on peut faire l'hypothèse qu'une enseignante sortant récemment de l'INSPE a été familiarisée à la question de l'étiquetage scolaire et à ses conséquences. Pour ces raisons, mener une enquête auprès de ce profil d'enseignant permet aussi de voir si les comportements observés il y a une dizaine d'années par la plupart des études sur le sujet sont toujours d'actualité. Enfin, une telle observation permet de cerner les comportements d'une enseignante en début de carrière, comme moi, et pourra donc par la suite enrichir ma propre pratique professionnelle.

3.3 Méthodologie utilisée

Dans ce mémoire de recherche, deux modes d'enquête ont été mobilisés : l'entretien et l'observation.

3.3.1 Entretien semi-directif

Pour cette enquête de terrain, j'ai choisi comme première étape de réaliser un entretien semi-directif auprès de l'enseignante.

L'objectif de cet entretien était d'avoir accès aux représentations de l'enseignante sur chacun des élèves de sa classe. Ces informations m'ont permis, par la suite, de voir si les représentations avaient un lien avec les contacts verbaux entre l'enseignante et ses élèves. Cette méthode favorise la liberté d'expression de l'interviewée permettant ainsi de recueillir tout ce que l'enseignante peut penser de ses élèves tout en se centrant sur des sujets ciblés.

La prise de contact avec la professeure des écoles stagiaire s'est faite à l'INSPE de Nantes puisqu'il s'agit d'une personne rencontrée en formation de master 1 au cours de l'année 2018-2019, avec qui j'ai gardé contact et qui a accepté de m'accueillir dans sa classe pour réaliser mon enquête de terrain. Cette jeune femme professeure des écoles stagiaire est âgée de 22 ans. Sa scolarité se résume ainsi : baccalauréat littéraire obtenu en 2015 puis réalisation d'un diplôme d'études universitaires générales en sociologie de 2015 à 2017 avant d'intégrer une licence 3 en sciences de l'éducation en 2017 puis un master métiers de l'enseignement et de la formation 1er degré en 2018. L'enquêtée, aînée de sa fratrie est issue d'un milieu social dit « populaire » avec un père ouvrier détenteur du baccalauréat et une mère infirmière appartenant aux professions intermédiaires dont le niveau d'études s'élève à un baccalauréat +3.

L'entretien semi-directif s'est effectué oralement avec l'enseignante stagiaire le jeudi 21 novembre de 12h20 à 13h25 dans sa classe (élèves absents) pendant 1 heure et 5 minutes et a été enregistré afin d'être retranscrit par la suite.

L'entretien[10] a débuté par des questions permettant de recueillir des informations afin de mieux connaître l'enquêtée (âge, sexe, origine sociale, niveau de diplôme des parents, statut scolaire et raisons de ce choix de métier) ainsi que des questions pour qualifier les caractéristiques générales de sa classe (qualifier globalement la classe et donner la proportion de « bons » élèves). La deuxième partie de l'entretien permettait de recueillir le point de vue de l'enseignante sur chaque élève concernant le niveau scolaire, l'attitude en classe, et les capacités qu'elle lui prêtait. L'enseignante a tout d'abord attribué un niveau à l'élève « bon », « moyen », « en difficulté » puis son attitude en classe ainsi que les causes de cette attitude, selon elle. Les conséquences et les solutions envisageables pour

[10] Grille d'entretien vierge présente en annexe 1

justifier de l'attitude de l'élève étaient également interrogées. Ensuite, l'activité de l'élève en classe a été caractérisée par l'enseignante qui disait si elle le trouvait plutôt « actif » ou « inactif ». Enfin, l'enseignante a émis une hypothèse quant au regard qu'avait probablement l'élève sur son travail et sur l'école en général. Ces questions ont été posées afin d'essayer d'interpréter l' « étiquette scolaire » attribuée à son élève et les remédiations et évolutions imaginées par l'enseignante.

Lors de cet entretien, l'enseignante s'est montrée très ouverte et intéressée c'est pourquoi j'ai pu recueillir suffisamment d'informations sur chacun des élèves et identifier facilement l'« étiquette scolaire » que l'enseignante attribuait à ces derniers ainsi que la ou les raison(s) de cet étiquetage.

3.3.2 Observations non-participantes en classe

La deuxième méthode mobilisée pour l'enquête est l'observation en classe. L'objectif de l'observation a été de comptabiliser précisément les contacts verbaux, en classe, entre l'enseignante et ses élèves ainsi que de relever minutieusement la nature et le contenu de ces actions verbales. Par la suite, cela a permis d'analyser dans quelles mesures les représentations qu'à l'enseignante de ses élèves peuvent être liées à la quantité et la qualité des contacts verbaux enseignante-élèves.

Les observations réalisées sont des observations non-participantes et à découvert : non-participantes, car il s'agit d'observations menées dans une posture d'extériorité, dans une autre classe que la mienne et au cours de laquelle je ne jouais aucun rôle dans la situation étudiée puisqu'une autre enseignante assurait le cours. Cette observation a également été menée à découvert, car la population d'étude était informée de la raison de ma présence dans la classe bien qu'aucun d'eux ne sache précisément le thème de mon mémoire de recherche. L'intérêt de cette méthode est de pouvoir observer la population d'étude en direct, sans interagir avec cette dernière, afin d'être en mesure d'apprécier toute l'authenticité des phénomènes se produisant en classe et les analyser par la suite. L'observation permet de saisir les comportements au moment même où ils se produisent en échappant à une reconstruction a posteriori par les acteurs, chose

qui aurait été impossible dans une enquête par questionnaire ou par entretien. L'observation permet ainsi d'avoir accès au comportement réel des individus.

Pour ces observations, une grille d'observation (Annexe 3) ainsi qu'un compte-rendu d'observation (Annexe 2) ont été mis en place au préalable afin d'orienter et structurer au mieux les observations dans la classe. La grille d'observation comportait les critères suivants : intervention spontanée de l'élève[11], élève sollicité par l'enseignante, l'élève demande la parole et est interrogé et enfin réprimande d'un élève par l'enseignante. Le compte-rendu d'observations consistait tout d'abord en une synthèse de la journée d'observation puis une description détaillée de l'ensemble des contacts verbaux s'étant produit tout au long de la période d'observation.

Les observations ont été réalisées à trois dates différentes s'étalant du mois de novembre 2019 à la fin du mois de janvier 2020 et pour une durée totale d'observation de 6h35.

Voici le détail des moments d'observations effectués en classe : le premier moment d'observations a été effectué le jeudi 21 novembre 2019 pendant 1h45 (de 13h40 à 15h25) dans la salle de classe lors d'une activité de reprise d'exercices de mathématiques commencés le matin puis d'une évaluation portant sur la lecture de consignes ainsi qu'un moment consacré à la lecture/phonologie. Lors de la réalisation des exercices de mathématiques et l'évaluation, il a été intéressant de voir les sollicitations des élèves pour des demandes d'aide ainsi que les réponses de l'enseignante face à ces sollicitations et les commentaires spontanés qu'elle pouvait faire à certains de ses élèves. La partie de lecture/phonologie était plus propice aux interactions élèves-enseignant.

Le deuxième moment d'observations a été effectué le vendredi 10 janvier 2020 pendant 2h (de 13h30 à 15h30) dans la salle de classe. Plusieurs activités ont été réalisées pendant ce moment de classe : tout d'abord une leçon sur l'écriture de la lettre [s], la fin d'une lecture commencée le matin, la copie des devoirs dans l'agenda, une séance de vocabulaire portant notamment sur l'utilisation du

[11] Dans un souci d'anonymat, l'ensemble des prénoms des sujets intervenant dans ce mémoire ont été modifiés grâce au site http://coulmont.com/bac/

dictionnaire puis l'entraînement à l'écriture des trois mots du jour sur l'ardoise. L'ensemble des activités de cet après-midi de classe ont été propices aux échanges interactionnels entre l'enseignante et ses élèves et m'ont permis de relever une quantité importante de nouvelles données.

Enfin, les dernières observations ont eu lieu le vendredi 31 janvier pendant 2h50 (de 8h40 à 11h50 avec une récréation de 20 minutes) dans la salle de classe. L'emploi du temps de cette demi-journée de classe fut le suivant : après l'entrée en classe, l'enseignante a effectué l'appel des élèves puis s'ensuivit une séance d'orthographe sur l'écriture des trois mots du jour sur l'ardoise ainsi que l'écriture des devoirs dans l'agenda. Suite à cela et avant la récréation, une dictée de nombres et un défi tables d'additions ont été réalisés puis les élèves ont été disposés par ateliers afin de travailler sur différentes notions : un atelier portant sur des calculs posés à réaliser dans le cahier du jour, un atelier sur un jeu de reconnaissance entre des nombres et leurs équivalences sous forme d'additions en ligne, un atelier sur de la manipulation grâce aux boîtes Picbille et un atelier en évaluation de calcul mental rapide sur fiche. Après la récréation, un court moment a été accordé aux élèves afin qu'ils expriment leurs doléances quant à la récréation qui venait de se dérouler puis ils ont ensuite continué de tourner sur les ateliers mathématiques. Avant de clôturer cette matinée, une séance de lecture/compréhension individuelle puis collective a été effectuée. La majorité des activités de cette matinée étaient particulièrement propices aux échanges individualisés enseignant/élèves. Cependant, j'ai pu observer des échanges principalement frontaux lors de la séance de lecture/compréhension.

4. Analyse des résultats

Nous allons maintenant rendre compte des résultats de l'enquête menée. Nous verrons tout d'abord quelles sont les représentations de l'enseignante à propos de sa classe en général mais aussi à propos de chacun de ses élèves (4.1). Puis, nous essaierons de déterminer s'il existe un lien entre les différentes représentations enseignantes et les contacts verbaux s'établissant entre l'enseignante et ses élèves. Pour cela, nous verrons tout d'abord l'éventuel lien entre les représentations en termes de participation de l'élève en classe et les contacts verbaux (4.2), puis entre les représentations en termes de niveau scolaire attribué à l'élève et les contacts verbaux (4.3) et enfin entre les représentations de l'attitude transgressive de l'élève en classe et les contacts verbaux enseignant-élèves (4.4).

4.1 Recueil des représentations de l'enseignant sur ses élèves

La première étape du travail d'investigation réalisé sur le terrain a été de recueillir les représentations de l'enseignante sur la classe en général et sur chaque élève en particulier grâce à l'entretien semi-directif (retranscrit en annexe 4). Nous allons ici rendre compte de ces représentations.

4.1.1 Une classe « déconcentrable » au niveau globalement bon

En ce qui concerne les représentations construites par l'enseignante à propos de la classe en général : elle est globalement qualifiée de « déconcentrable » et « dissipable », avec une proportion d'environ 50% de « bons » élèves. Selon cette enseignante, la plupart des comportements des élèves de la classe ne seraient donc pas en adéquation avec les attentes scolaires bien qu'une bonne moitié des élèves réussirait tout de même à avoir un niveau scolaire satisfaisant.

Finalement, la qualification de la classe par l'enseignante semble essentiellement reposer sur deux critères : le comportement et le niveau scolaire des élèves.

4.1.2 Une construction des « identités scolaires » fondée sur des critères scolaires et extrascolaires

Aux vues de l'entretien mené et des réponses apportées par l'enseignante, j'ai pu constater qu'elle prenait appui sur différents critères pour qualifier ses élèves et

construire ses représentations sur ces derniers : le niveau scolaire, l'attitude de l'élève en classe en s'appuyant notamment sur le taux de bavardage et de distraction ainsi que la participation orale de l'élève lors des apprentissages.

Voici des extraits de l'entretien mené avec l'enseignante afin de rendre compte de ce phénomène :

- MOI : *Florianne ?*

- CLAUDIA : *Alors Florianne elle c'est bien, c'est vert*.

(Extrait de l'entretien du jeudi 21 novembre 2019 entre l'enseignante PES et moi-même, à propos de Florianne CE1)

L'enseignante attribue un niveau scolaire à ses élèves en s'appuyant sur un code couleur : « vert » pour les « bons » élèves, « jaune » et « orange » pour les élèves dont le niveau est moyen et « rouge » pour les élèves jugés comme étant « en difficulté ». Florianne est ici qualifiée de « bonne » élève puisque l'enseignante débute l'entretien à son sujet en disant que c'est « vert ».

En plus du niveau scolaire, l'enseignante affine sa représentation de l'élève à partir de son degré de participation au système de communication principal, mais aussi parallèle. Ainsi, l'attitude de Clarisse est ici évaluée à partir de son taux de bavardage en classe.

- MOI *: Son attitude en classe ?*

- CLAUDIA *: Elle est, elle est bavarde. Elle est bavarde alors qu'elle a besoin vraiment d'être très attentive. Et, ouais elle se perturbe assez vite.*

(Extrait de l'entretien du jeudi 21 novembre 2019 entre l'enseignante PES et moi-même, à propos de Clarisse CE1)

Cette élève serait donc bavarde et se distrairait assez vite, selon l'enseignante, ce qui aurait des répercussions sur ses apprentissages. L'enseignante fonde sa représentation sur le degré de conversation parallèle de cette élève ainsi que sur le degré de participation au cours, comme le montre son jugement sur cet autre élève :

- MOI : *Comment tu qualifierais son attitude en classe ? Actif ? Inactif ? Présent ? Absent ?*

- CLAUDIA : *Lui il lève pas trop la main, puis bah quand je vais le chercher « bah oui mais j'ai pas levé la main » bah oui mais [rire] je m'en fiche j'ai envie de t'entendre [rire]. Donc ouais, pas trop du coup, pas trop de participation. Puis il aime pas trop quand je lui demande de participer alors qu'il a pas demandé à participer, il me le dit tout le temps « mais j'ai pas levé la main ! ».*

(Extrait de l'entretien du jeudi 21 novembre 2019 entre l'enseignante PES et moi-même, à propos de Léo CE1)

On peut constater ici que l'attitude et l'activité de l'élève en classe sont jugés par l'enseignante en fonction du taux de participation de ce dernier.

De plus, lors de certains passages de l'entretien, l'enseignante évoque des causes pour justifier l'attitude de l'élève en classe qui s'étendent au-delà du cadre scolaire comme le sexe de l'élève, l'attitude de la famille ou des parents vis-à-vis de leur enfant, la posture physique ou la tenue vestimentaire de l'enfant. En voici un exemple :

- MOI *: Quelle est son attitude en classe ?*

- CLAUDIA : *Ça c'est la petite chipie ! (…)*

- MOI *: Ok. [Silence] Cause de cette attitude de vouloir faire rigoler les autres ?*

- CLAUDIA *: Je sais pas trop. (…) ça a peut-être un rapport avec sa mère, elle est…elles sont hyper proches. C'est une de mes seules élèves où sa mère, c'est limite si elle me la donne pas dans la main (…) donc voilà peut-être qu'elle est très choyée chez elle et voilà, elle a un peu envie de jouer les rebelles à l'école (…).*

(Extrait de l'entretien du jeudi 21 novembre 2019 entre l'enseignante PES et moi-même, à propos de l'élève Florianne CE1)

À travers cet extrait, on voit que l'enseignante associe le comportement de « chipie » et de « rebelle » de son élève à l'attitude protectrice de sa mère. On perçoit à travers cette explication que l'enseignante se sert des observations en classe, mais aussi hors classe pour construire sa représentation de l'élève. Les deux extraits suivants permettent à nouveau de constater ce phénomène. En effet, l'enseignante justifie des comportements d'élèves en s'appuyant sur l'apparence physique (tenue vestimentaire ou posture physique) de ses élèves :

- MOI : *Et selon toi pourquoi il est comme ça ?*

- CLAUDIA : Et *bien je sais que c'est le petit dernier, pour ne pas dire « l'accident », d'une grande famille. (…) Ses camarades pensent que sa mère est sa mamie, [rire] donc voilà il y a un grand écart. (…) enfin tu vois à la rentrée il est arrivé il avait un perfecto de motard, il était coiffé comme un mafieux, il sentait le parfum d'homme alors qu'il a 7 ans. (…) Parce que pour lui ce qui compte c'est de sentir bon, d'être bien coiffé, d'avoir un perfecto, voilà, c'est pas de savoir lire, vraiment c'est le cadet de ses soucis et je pense par rapport à son environnement familial.*

(Extrait de l'entretien du jeudi 21 novembre 2019 entre l'enseignante PES et moi-même, à propos de Victor CE1)

On remarque ici que l'enseignante justifie l'attitude en classe de Victor uniquement à partir de données hors classe en s'appuyant notamment sur la tenue vestimentaire et l'apparence physique de cet élève et en élargissant cela à son contexte familial et social.

- MOI *: Ok. [rire] Et pourquoi il est comme ça selon toi ?*

- CLAUDIA : *Bah on a demandé un bilan psychomoteur, donc je pense qu'il y a des petits soucis…j'ai peur qu'il soit autiste. Tu vois, vraiment, la façon dont il marche, comment il parle, enfin on dirait qu'il a pas de…qu'il est hors de son corps.*

(Extrait de l'entretien du jeudi 21 novembre 2019 entre l'enseignante PES et moi-même, à propos de Lino CE1)

Ici l'enseignante fait des suppositions quant aux fonctions psychiques et motrices de son élève en se basant principalement sur son apparence physique, sa façon de parler et de se mouvoir.

Ces jugements plus personnels sur l'identité de l'enfant et non sur le comportement de l'élève dans la classe sont, selon N. Francols (2012), inévitablement construits par le corps enseignant via des mécanismes de projections et de transferts d'histoires vécues. On remarque ici, comme l'expose N. Keddie dans son article (2007), que les jugements de l'enseignante s'appuient sur des « données hors-classe » telles que les compétences morales et sociales des élèves et ont un impact dans la construction des représentations de l'enseignante.

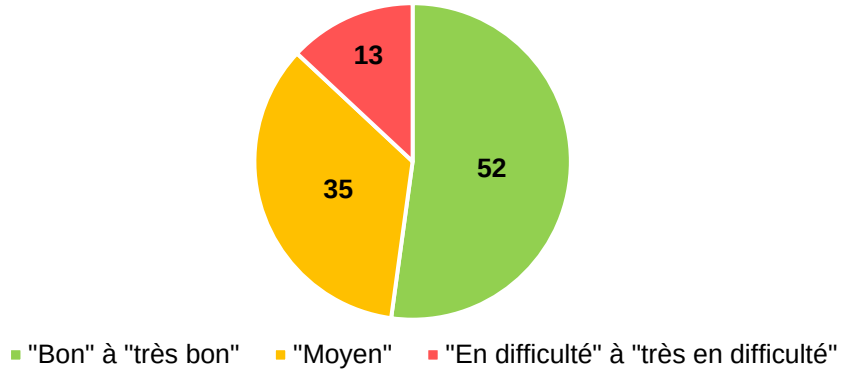
Finalement, contrairement à ce qu'on aurait pu penser, la faible ancienneté dans la carrière professionnelle de cette enseignante ne semble pas protéger les élèves des mécanismes de construction d'une identité scolaire par projections et transferts d'histoires vécues ainsi que par justification de comportements scolaires via des données hors-classe.

4.1.3 Le profil de la classe

Dans cette sous-partie, nous allons voir si le profil de la classe établi à partir des représentations de chaque élève concorde avec la vision globale de l'enseignante à propos de sa classe.

Nous l'avons vu, l'enseignante catégorise ses élèves en 4 groupes : « verts », « jaunes », « oranges » et « rouges » correspondant respectivement aux élèves qu'elles jugent scolairement « excellents » à « bons », « moyens plus », « moyens moins » et « en difficulté » à « très en difficulté ». J'ai choisi, pour l'ensemble de l'analyse suivante, de réunir le groupe « moyen plus » et « moyen moins » afin de ne faire qu'un seul et unique groupe d'élèves dont le niveau scolaire serait alors globalement considéré comme étant « moyen ».

Graphique 1 : Répartition des élèves selon le niveau scolaire attribué par l'enseignante (en %)

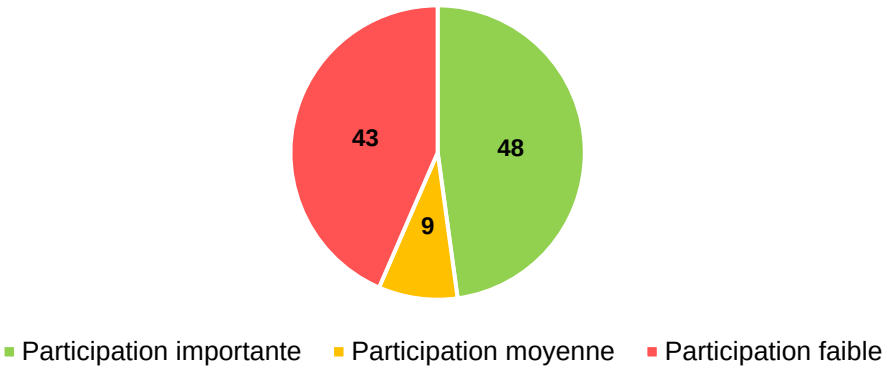


Source : Entretien réalisé avec l'enseignante le 21 novembre 2019.
Champs : Ensemble des 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Il y a 52% des élèves de cette classe qui sont considérés par l'enseignante comme ayant un « bon » niveau scolaire.

On remarque que plus de la moitié des élèves de cette classe sont scolairement jugés comme étant « bons » voire « très bons », ce qui concorde avec la représentation évoquée par l'enseignante pour sa classe en général *« une proportion d'environ 50% de « bons » élèves »*. De plus, les élèves considérés comme « en difficulté » voire « très en difficulté » ne représentent qu'une petite minorité de la classe.

En ce qui concerne l'activité de l'élève en classe, l'enseignante a évoqué le taux de participation orale des élèves lors des apprentissages, c'est donc cette donnée qui sera étudiée par la suite afin d'analyser son impact sur la communication élèves-enseignant.

Graphique 2 : Répartition des élèves selon la participation orale attribuée par l'enseignante (en %)

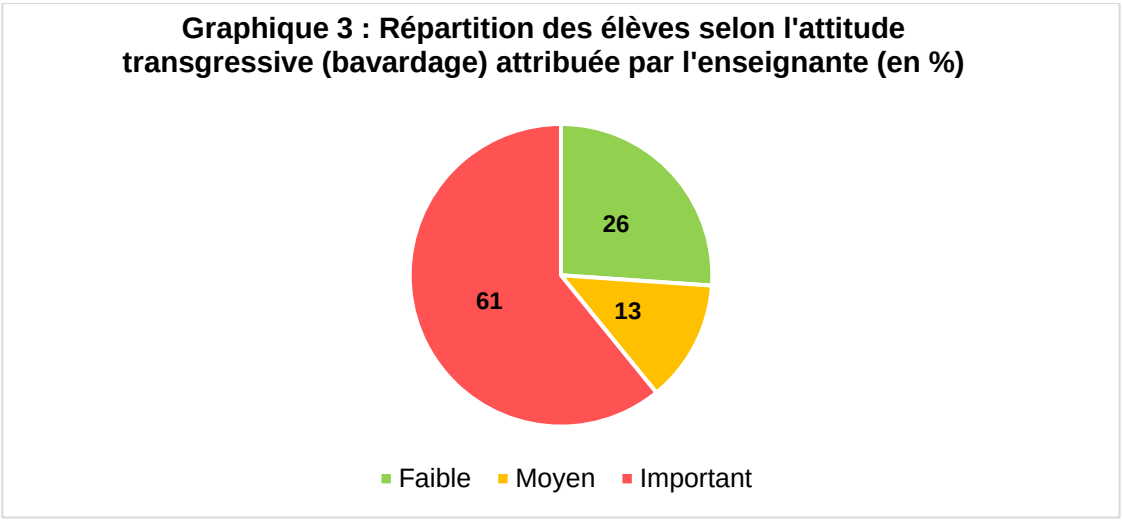


Source : Entretien réalisé avec l'enseignante le 21 novembre 2019.
Champs : Ensemble des 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Il y a 48% des élèves de cette classe qui sont considérés par l'enseignante comme ayant une participation orale « importante » en classe.

On remarque une répartition des élèves assez équitable quant à la participation orale : environ une moitié de classe est perçue comme participant de façon importante et l'autre moitié comme participant faiblement. Ce critère de participation orale n'a pas été évoqué par l'enseignante lors de la qualification générale de la classe.

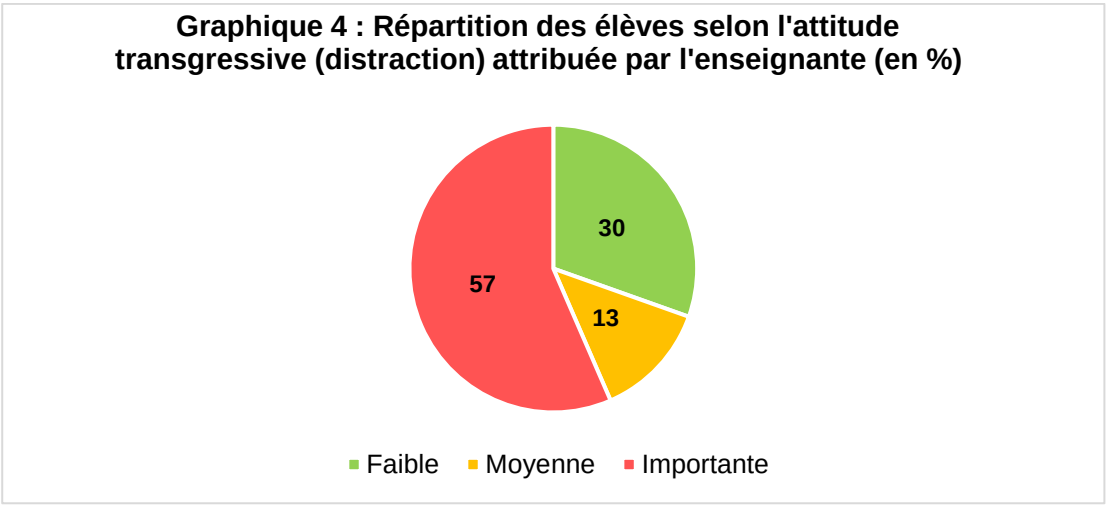
Enfin, l'attitude de l'élève en classe est qualifiée par l'enseignante selon différents critères : le rythme de travail, l'attention, le respect des règles de vie de la classe, la maturité ou encore la confiance en soi. Afin d'analyser les données recueillies, il m'a paru essentiel de me focaliser sur des points précis d'analyse c'est pourquoi j'ai choisi de ne garder que les variables « bavardage » et « distraction » qui me paraissent assez révélatrices lorsque l'on évoque l'attitude d'un élève en classe.

Graphique 3 : Répartition des élèves selon l'attitude transgressive (bavardage) attribuée par l'enseignante (en %)



Source : Entretien réalisé avec l'enseignante le 21 novembre 2019.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Il y a 26% des élèves de cette classe qui sont considérés par l'enseignante comme étant « faiblement bavards ».

Graphique 4 : Répartition des élèves selon l'attitude transgressive (distraction) attribuée par l'enseignante (en %)



Source : Entretien réalisé avec l'enseignante le 21 novembre 2019.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Il y a 30% des élèves de cette classe qui sont considérés par l'enseignante comme étant « faiblement distraits ».

On remarque que la répartition des élèves pour la variable « bavardage » est très similaire à celle de la variable « distraction ». Cependant, ce ne sont pas les mêmes élèves considérés : les élèves « bavards » ne sont pas toujours associés à une distraction importante c'est pourquoi j'ai choisi de considérer les deux variables séparément pour mon analyse. Les deux tiers des élèves sont qualifiés de « bavards » voire « très bavards » (61%) et « distraits », voire « très distraits » (57%), ce qui signifie que les comportements et attitudes de ces derniers sont majoritairement inadaptés aux attentes scolaires de l'enseignante.

Finalement, grâce à ces constats on peut mettre en évidence que l'enseignante traite de manière indépendante les critères du jugement scolaire, de la participation et de l'attitude afin de construire sa représentation de la classe. De plus, on peut constater que le critère qui semble prévaloir sur son appréciation globale de la classe est celui du comportement, plus que du niveau scolaire. En effet, l'enseignante considère sa classe comme dissipée malgré le fait que la moitié ait un bon niveau et que les élèves soient moins de 15% à être jugés en difficulté.

4.2 Les représentations de la participation et le lien avec les contacts verbaux entre l'enseignant et ses élèves

Une fois les représentations de l'enseignante sur sa classe et chacun de ses élèves recueillies, il est intéressant d'analyser en quoi ces dernières peuvent avoir un lien avec la quantité et la qualité des contacts verbaux que cette enseignante entretient avec ses élèves. Pour cela, les comptages précis[12] des actions communicationnelles enseignante-élèves et les observations[13] réalisées en classe vont permettre de déterminer le nombre, les modalités et les contenus des contacts verbaux que l'enseignante entretient avec chacun de ses élèves.

Nous allons, dans un premier temps nous intéresser aux contacts verbaux en lien avec les représentations enseignantes en termes de participation de l'élève en classe. Nous chercherons à déterminer dans quelle mesure ces représentations de la participation de l'élève (actif ou inactif) peuvent être liées à la quantité de contacts verbaux entre l'enseignante et ses élèves (4.2.1), aux modalités de ces contacts verbaux (4.2.2) ainsi qu'à leur contenu (4.2.3).

4.2.1 Lien entre les représentations de la participation et le nombre total de contacts verbaux

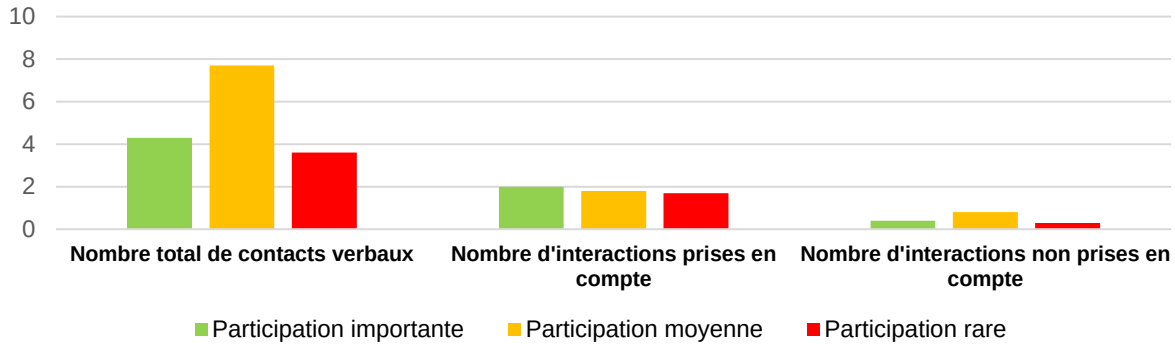
Nous chercherons tout d'abord à voir si l'attribution, par l'enseignante, d'un jugement quant à la participation de chacun de ses élèves en classe est liée au nombre total de contacts verbaux entre l'enseignante et ses élèves et à la prise en compte ou non de ces interactions par l'enseignante. Autrement dit, nous allons

[12] Détail des comptages du jour 1 en annexe 8, jour 2 en annexe 9 et jour 3 en annexe 10
[13] Détail des observations du jour 1 en annexe 5, jour 2 en annexe 6 et jour 3 en annexe 7

essayer de mettre en évidence s'il y a une correspondance entre les représentations de l'enseignante et les pratiques réelles des élèves en matière de communication en classe.

Dans cette perspective, j'ai réalisé un graphique en comptant l'ensemble des actions verbales s'établissant entre l'enseignante et chacun de ses élèves puis en regroupant ces actions verbales selon les groupes d'élèves jugés avec un même taux de participation en classe : « participation importante », « participation moyenne » et « participation rare ».

Graphique 5 : Lien entre la participation de l'élève et le nombre de contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les élèves dont la participation est « importante » ont 4,1 fois un contact verbal avec leur enseignant.

D'après ce graphique, on remarque que les élèves dont la participation est « moyenne » ont jusqu'à deux fois plus de contacts verbaux avec l'enseignante que les élèves dont la participation est « importante » ou « rare ».

Il est alors possible de dire que les représentations en termes de participation de l'élève ne semblent pas correspondre à la quantité d'actions verbales entre l'enseignante et les élèves. En effet, on s'attendait à ce que les élèves dont la participation est jugée « importante » soient ceux qui entretiennent le plus d'actions communicationnelles avec leur enseignante, or ce n'est pas le cas.

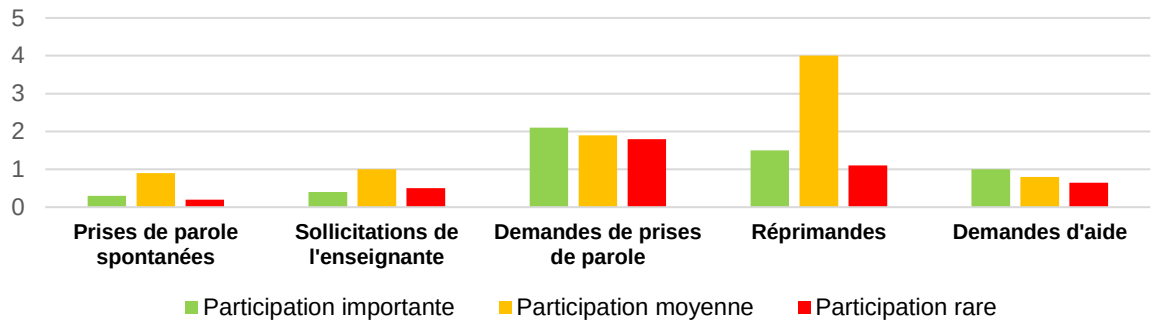
De plus, le nombre d'interactions prises en compte par l'enseignante semble équivalent d'un groupe d'élèves à l'autre et le nombre d'interactions non prises en compte reste très faible pour l'ensemble des élèves. Cette analyse laisse penser que l'enseignante applique un traitement égalitaire avec chacun de ses élèves, quel que soit le degré de participation qu'elle leur attribue. Nous aurions pu penser que l'enseignante prendrait davantage en compte les interventions des élèves qu'elle perçoit comme participant le moins afin de les pousser à s'investir davantage. Cependant, l'enseignante ne semble pas ajuster sa pratique en fonction des capacités d'intervention et de participation qu'elle attribue à ses élèves et ne met donc pas en place de « discrimination positive » à l'égard des élèves qu'elle juge plus en difficulté sur cette compétence.

4.2.2 Lien entre les représentations de la participation et les modalités des contacts verbaux

Nous allons maintenant interroger un éventuel lien entre les représentations en termes de participation de l'élève en classe et les modalités des contacts verbaux entre l'enseignante et ses élèves.

Dans cette perspective, nous avons construit ce graphique en observant les modalités d'actions verbales en classe puis en comptant ces modalités selon les groupes d'élèves étiquetés comme ayant une « participation importante », une « participation moyenne » et une « participation rare ». On peut tout d'abord remarquer que les modalités de contacts verbaux les plus fréquentes sont les demandes de prises de parole de la part des élèves et les réprimandes de l'enseignante. En effet, les prises de parole spontanées et les sollicitations sont très faibles pour les trois groupes d'élèves, bien qu'elles restent un peu plus fréquentes pour les élèves jugés à « participation moyenne ».

Graphique 6 : Lien entre la participation de l'élève et les modalités des contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les élèves dont la participation est « rare » demandent 1,9 fois la parole à leur enseignant.

En ce qui concerne les demandes de prises de parole, la fréquence des contacts verbaux issue de cette modalité d'intervention semble quasi identique d'un groupe d'élèves à l'autre.

On remarque en revanche que les élèves à « participation moyenne » sont les plus souvent sollicités dans des actions verbales de type réprimande de la part de l'enseignante.

L'analyse de ce graphique nous laisse à nouveau penser que les représentations en termes de participation de l'élève en classe n'ont pas de lien très net avec les modalités des contacts verbaux entre l'enseignante et les élèves. En effet, les élèves à « participation importante » et à « participation rare » sont le plus souvent impliqués dans des échanges où ce sont eux qui demandent la parole tandis que les élèves dont la participation est jugée « moyenne » sont le plus souvent impliqués dans des actions verbales de type réprimande.

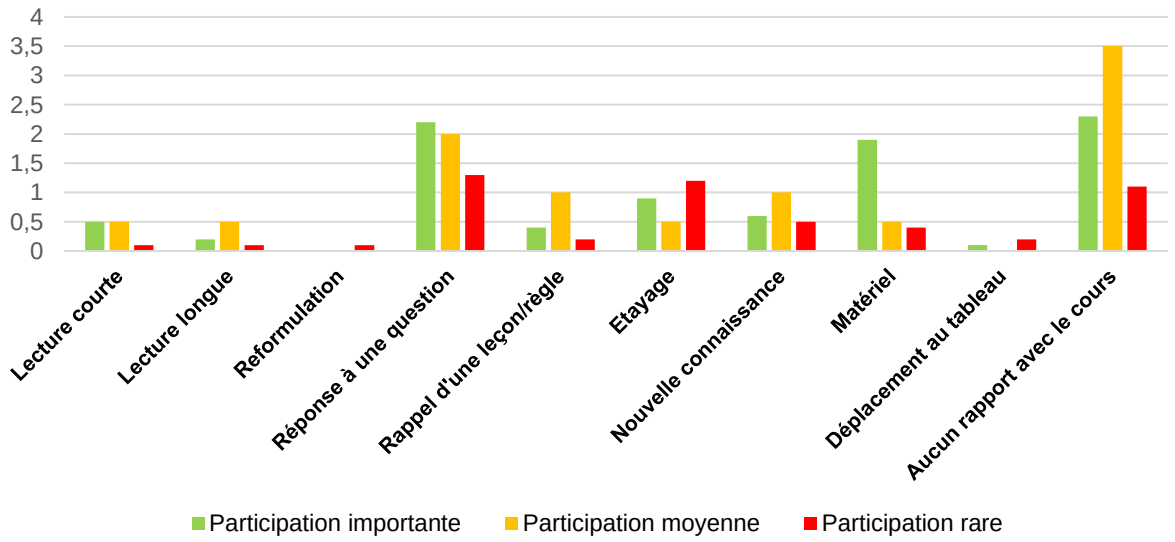
4.2.3 Lien entre les représentations de la participation et le contenu des contacts verbaux

Pour finir, nous analyserons le lien entre les représentations en termes de participation de l'élève en classe et le contenu des contacts verbaux entre l'enseignante et ses élèves. Cette sous-partie présente un graphique qui a été construit en observant le contenu des différentes actions verbales en classe puis

en comptant la quantité d'élèves à « participation importante », « participation moyenne » ou « participation rare » mobilisés dans chacune d'elles.

En analysant ce graphique, on remarque tout d'abord que les élèves sont globalement très peu voire non sollicités dans des lectures courtes ou longues, des reformulations ou encore des déplacements au tableau. En effet, les contenus des contacts verbaux les plus fréquents n'ont aucun rapport avec le cours ou ont pour but de répondre à une question de l'enseignante.

Graphique 7 : Lien entre la participation de l'élève et le contenu des contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les élèves dont la participation est « moyenne » ont 3,5 fois un contact verbal sans rapport avec le cours avec l'enseignant.

L'intérêt principal de ce graphique est de démontrer que les élèves dont la participation est perçue comme plus « importante » interviennent plus que les autres pour répondre à une question et pour s'interroger sur le matériel nécessaire. Les élèves dont la participation est jugée « importante » sont en effet souvent impliqués dans des contacts verbaux de type matériel. On peut imaginer que ces élèves sont les plus aptes et en confiance pour interagir avec l'enseignante pour ce genre de demande. Dès lors, on peut faire l'hypothèse que la construction de la représentation des enseignants sur le fait qu'un élève participe ou non en classe vient principalement du fait qu'il intervienne fréquemment pour ce type

d’interactions. Les autres actions verbales n’étant alors pas déterminantes pour l’étiquetage sur la participation.

Les élèves jugés comme ayant une « participation moyenne » en classe sont principalement sollicités dans des contacts verbaux n’ayant aucun rapport avec le cours ou dans des sollicitations visant à répondre à une question de l’enseignante.

Les élèves étiquetés comme ayant une « participation rare » sont quant à eux sollicités de façon plus importante pour répondre à une question ou dans des contacts verbaux de type étayage. Il est possible d’appréhender un tel constat en faisant l’hypothèse qu’il y a un lien entre les élèves étiquetés comme participant « faiblement » et ceux auprès de qui l’enseignant s’assure fréquemment de l’avancée des activités et auprès de qui ce dernier intervient fréquemment pour répondre à leurs demandes d’aide.

Nous pouvons finalement conclure de ce graphique que les représentations de l’enseignante au sujet de la participation de l’élève sont étroitement liées à la capacité des élèves à interagir dans des réponses à une question de l’enseignante et dans des questions à propos du matériel. Les interactions n’ayant aucun rapport avec le cours et les contacts verbaux de type étayage, qui sont des contenus de participation fréquents dans cette classe, ne semblent pas être prises en compte dans les représentations de participation construites par l’enseignante.

L’ensemble de ces données ne permettent pas de tirer une conclusion très significative quant au lien entre les représentations de l’enseignante sur la participation de l’élève en classe et les contacts verbaux qu’il entretient avec l’enseignante. Elles soulèvent cependant une question : si les représentations de l’enseignante sur la prise de parole ne correspondent pas à la participation réelle de l’élève, sur quoi se fondent ces représentations ? Bien qu’on ait ici pu tirer un début de réponse en estimant que l’enseignante s’appuyait principalement sur la capacité de l’élève - à répondre à une question posée ou encore - à s’interroger sur le matériel, pour construire ses représentations en termes de participation de l’élève, nous allons maintenant essayer de voir si d’autres représentations enseignantes ne seraient pas liées aux contacts verbaux enseignant-élèves.

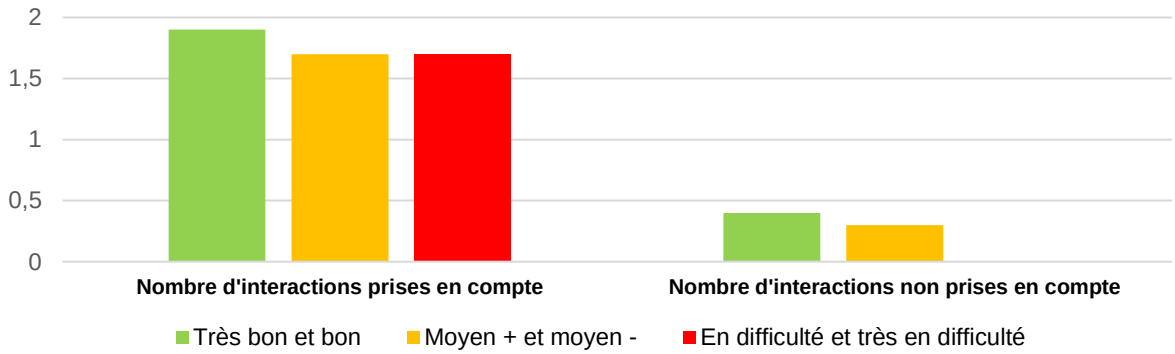
4.3 Les représentations du niveau de l'élève et le lien avec les contacts verbaux entre l'enseignant et ses élèves

Dans cette deuxième partie, intéressons-nous à l'éventuel lien entre les contacts verbaux enseignant-élèves et les représentations en termes de niveau scolaire attribué par l'enseignante à chacun de ses élèves. Nous verrons tout d'abord en quoi ces représentations peuvent avoir un lien avec le nombre total de contacts verbaux (4.3.1), avec les modalités de ces contacts verbaux (4.3.2) ou encore avec le contenu des actions communicationnelles (4.3.3).

4.3.1 Lien entre les représentations du niveau et le nombre total de contacts verbaux

Le graphique suivant a été construit en comptant les contacts verbaux s'établissant entre l'enseignante et chacun de ses élèves puis en regroupant toutes les actions verbales des élèves jugés avec un même niveau scolaire (« bon », « moyen » et « en difficulté »).

Graphique 8 : Lien entre le niveau de l'élève et la prise en compte des interactions par l'enseignant (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les « très bons élèves » ont 1,8 fois une interaction prise en compte par leur enseignant.

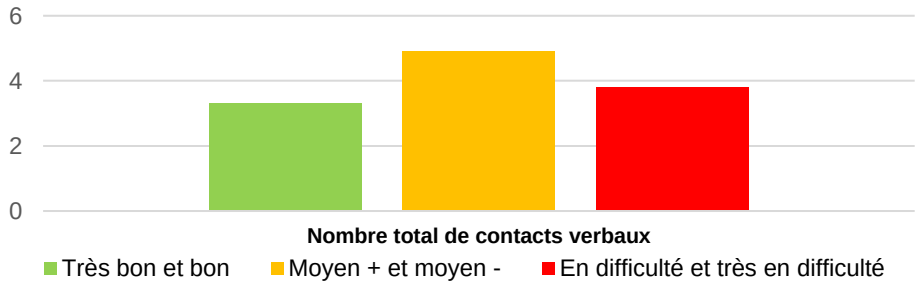
On remarque que le nombre d'interactions prises en compte et le nombre d'interactions non prises en compte sont sensiblement proches selon les différents niveaux scolaires attribués par l'enseignante. Quel que soit le niveau attribué aux élèves, l'enseignante prend en compte entre une et deux interactions par élève et qu'ils soient étiquetés comme « bons » ou « moyens », moins d'une de leur

intervention en moyenne est ignorée. Contrairement à ce qu'on aurait pu croire, la prise en compte des interactions ne semble a priori pas liée au niveau scolaire attribué.

Cependant, bien que le nombre d'interactions non prises en compte par l'enseignante soit très faible pour les groupes d'élèves considérés comme « bons » et « moyens », on remarque qu'il est inexistant pour le groupe d'élèves « en difficulté », ce qui nous laisse percevoir la volonté de l'enseignante de répondre à toutes les sollicitations des élèves jugés comme « en difficulté ».

D'ailleurs le graphique suivant portant sur le nombre total de contacts verbaux montre que la fréquence de prise de parole est distincte d'un groupe d'élèves à l'autre.

Graphique 9 : Lien entre le niveau de l'élève et le nombre de contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les « très bons élèves » ont 3,2 fois un contact verbal avec leur enseignant.

En effet, ce sont les élèves dont le niveau scolaire est jugé comme étant « bon » voire « très bon » qui semblent avoir le moins de contacts verbaux avec l'enseignante tandis que le groupe des « moyens » ont une fréquence de parole avec l'enseignante la plus élevée.

On peut conclure de ces graphiques que les représentations en termes de niveau scolaire des élèves ont un lien avec la prise en compte de l'interaction par l'enseignante et sur la fréquence de parole. En effet, les élèves étiquetés comme

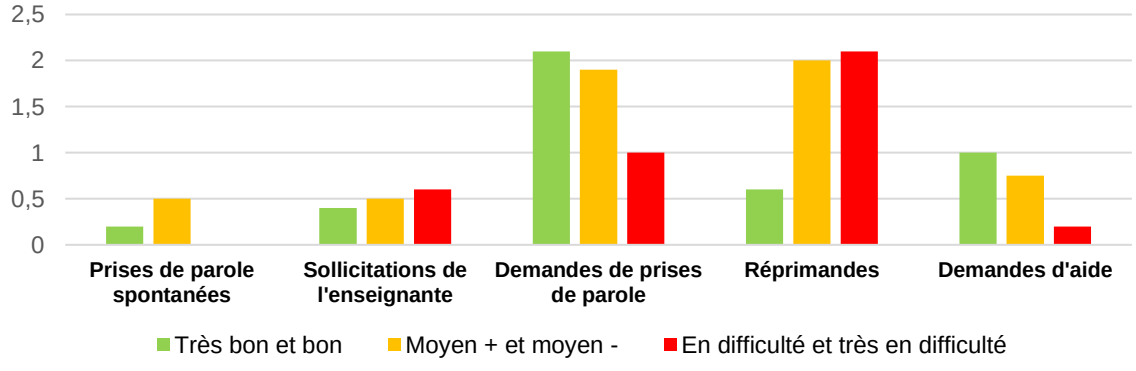
« moyens » semblent être le plus souvent sollicités dans des actions verbales avec l'enseignante. Ceci est intéressant car nous aurions pu nous attendre à ce que ce soient les « bons élèves » qui aient ce privilège, or ce n'est pas le cas. De plus, l'enseignante semble tendre à toujours prendre en compte les interactions des élèves qu'elle juge « en difficulté ». On peut faire l'hypothèse que l'injonction à la différenciation faite à l'INSPE pousse les nouveaux enseignants à privilégier les interactions avec les élèves « en difficulté ».

4.3.2 Lien entre les représentations du niveau et les modalités des contacts verbaux

Analysons maintenant le lien entre les représentations en termes de niveau scolaire et les modalités des contacts verbaux entre l'enseignante et ses élèves. Pour cela, j'ai classé les différentes modalités d'actions verbales en plusieurs catégories : prises de paroles spontanées de l'élève, sollicitations spontanées de la professeure, demandes de prise de parole, réprimandes ou demandes d'aide puis j'ai compté les occurrences de ces différentes modalités d'interactions selon le niveau scolaire attribué à l'élève.

Ce graphique construit en observant la nature des différents contacts verbaux en classe puis en comptant les occurrences des modalités d'interactions selon les groupes de niveau scolaire « bon », « moyen », « en difficulté » montre qu'en fonction du niveau scolaire attribué, les élèves n'investissent pas les mêmes modalités de prises de parole.

Graphique 10 : Lien entre le niveau de l'élève et les modalités des contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les « très bons élèves » demandent 2,1 fois la parole à leur enseignant.

On remarque tout d'abord que les prises de parole spontanées de l'élève sont inexistantes pour les élèves « en difficulté » et très faibles pour les « bons élèves ». Ce sont les élèves « moyens » qui s'autorisent le plus fréquemment la prise de parole spontanée en classe.

En ce qui concerne les sollicitations à l'initiative de l'enseignante, on remarque qu'elles sont sensiblement équivalentes pour les différents groupes de niveau, bien que les élèves « en difficulté » semblent être un peu plus sollicités spontanément que les « bons élèves ».

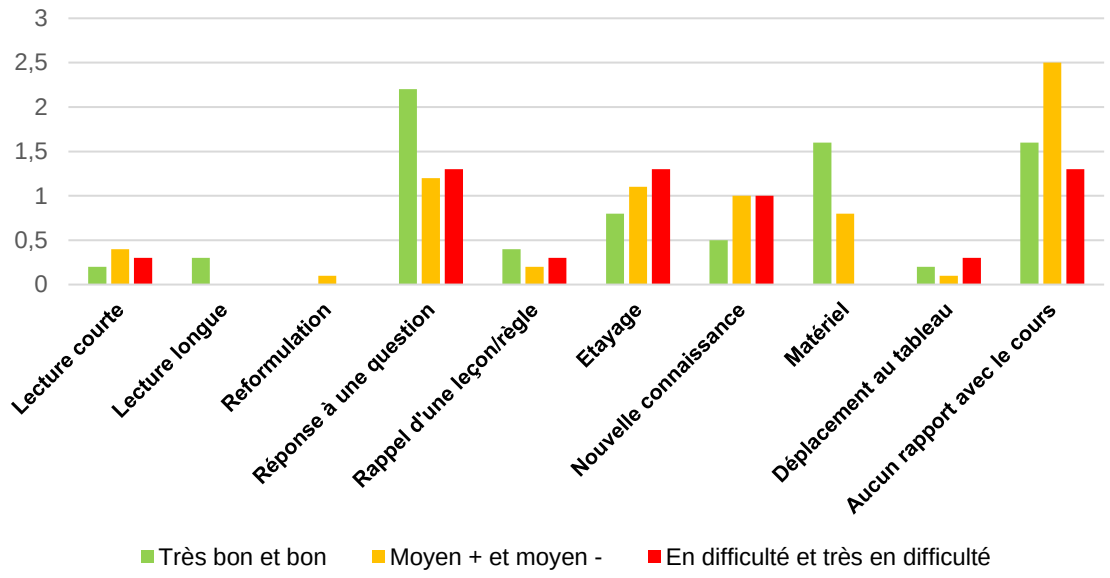
Les demandes de prises de paroles, les réprimandes et les demandes d'aide sont des modalités de contacts verbaux dont les fréquences semblent varier de façon plus importante selon les différents niveaux scolaires attribués par l'enseignante. En effet, les « bons élèves » communiquent le plus souvent en demandant la parole à l'enseignante. Les élèves « moyens » communiquent le plus souvent avec l'enseignante en demandant la parole ou en se faisant réprimander. Enfin, les élèves « en difficulté » sont le plus souvent sollicités dans des contacts verbaux de type réprimandes. On peut également constater que les « bons » élèves demandent cinq fois plus d'aide à leur enseignante que les élèves « en difficulté » et les élèves « moyens » plus de trois fois plus que les élèves « en difficulté ».

La lecture de ce graphique permet d'affirmer que les représentations de l'enseignante en termes de niveau scolaire semblent avoir un lien plus significatif sur les modalités d'actions verbales. En effet, l'enseignante réprimande beaucoup plus fréquemment les élèves jugés « très en difficulté », « en difficulté » ou « moyens » plutôt que les « bons » élèves. De plus, les élèves « très en difficulté » et « en difficulté » s'autorisent beaucoup moins à demander la parole ou à demander de l'aide, bien que ce soient eux qui sembleraient en avoir le plus besoin. On peut également penser que les élèves « moyens » et « bons » ont une confiance plus importante leur permettant d'agir ainsi et de former ainsi un cercle vertueux en leur faveur.

4.3.3 Lien entre les représentations du niveau et le contenu des contacts verbaux

Nous allons à présent nous focaliser sur le lien qu'il pourrait y avoir entre les représentations du niveau et le contenu des actions verbales[14]. Ce graphique construit en observant le contenu des différentes actions verbales en classe puis en comptant la quantité de « bons élèves », d'élèves « moyens » et d'élèves « en difficulté » mobilisés dans chacune de ces actions verbales permet de constater des différences dans le contenu des échanges en fonction du niveau scolaire attribué à l'élève par l'enseignante.

Graphique 11 : Lien entre le niveau de l'élève et le contenu des contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les « très bons élèves » interagissent 2,2 fois avec leur enseignant pour répondre à une question.

En analysant ces données, on remarque tout d'abord que de manière générale les élèves sont globalement sollicités dans des interactions de type question de l'enseignante/réponse de l'élève, étayage ou dans des interventions dont le

[14] Nous retiendrons les différents contenus d'actions verbales suivants : lecture courte, lecture longue, reformulation de consignes, réponse à une question, rappel d'une leçon ou d'une règle, étayage, apport d'une nouvelle connaissance, demande concernant le matériel, déplacement au tableau ou encore interaction dont le contenu n'a aucun rapport avec le sujet du cours

contenu n'a aucun rapport avec le cours. Les élèves sont très peu sollicités pour de la lecture, courte ou longue, de la reformulation, un rappel de leçon/règle ou un déplacement au tableau.

Si on regarde ces données plus en détail, on remarque cependant plusieurs différences en fonction du niveau attribué aux élèves. Les élèves étiquetés comme « en difficulté » n'interviennent jamais pour une lecture longue, la reformulation d'un propos de l'enseignante ou la demande de matériel. Cependant, ils sont plus fréquemment sollicités dans des interactions de type étayage que les groupes des élèves « bons » et « moyens ». Les élèves « en difficulté » sont principalement sollicités dans des contacts verbaux de type étayage, question/réponse ou sans rapport avec le contenu du cours.

À l'inverse, les élèves « bons » et « très bons » sont les seuls à intervenir lors de lectures longues. Ces élèves sont engagés dans des contacts verbaux plus complexes que les élèves « en difficulté ». De plus, la nature de leurs interactions avec l'enseignante démontre un investissement particulier dans le cours avec leur forte participation aux questions de l'enseignante, mais aussi dans la tâche à réaliser au travers de leur demande de matériel.

Les actions verbales n'ayant pas de rapport avec le sujet du cours sont nombreuses pour l'ensemble des groupes d'élèves et particulièrement pour les élèves « moyens » qui sont les plus concernés par ces dernières. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, ce ne sont pas les élèves perçus comme « en difficulté » par l'enseignante qui usent le plus fréquemment de ce type de contacts verbaux.

Finalement, on peut constater que les représentations enseignantes quant au niveau des élèves semblent être liées aux actions verbales entre les élèves et l'enseignante. En effet, les élèves « très en difficulté » et « en difficulté » sont plus sollicités dans des actions communicationnelles de type étayage que les « bons » élèves, ils ont besoin d'apports supplémentaires de la part de l'enseignante afin de réaliser au mieux leur activité. De plus, leurs interventions ne sont jamais ignorées par l'enseignante qui a probablement comme objectif de privilégier les interactions avec ces élèves afin de garantir leur avancée dans les

apprentissages. Enfin, les « bons » élèves sont beaucoup plus soucieux du matériel dont ils doivent se munir pour une activité plutôt que les élèves « en difficulté » qui ne semblent même pas s'en préoccuper. On peut faire l'hypothèse que cela peut porter préjudice aux élèves « en difficulté » qui ignoreraient certaines modalités de réalisation de l'activité.

Maintenant que l'analyse des contacts verbaux en fonction des représentations en termes de niveau scolaire attribué par l'enseignante a été réalisée, nous allons nous focaliser sur l'analyse du lien entre les actions verbales et un autre type de représentations enseignantes : l'attitude transgressive de l'élève en classe.

4.4 Les représentations de l'attitude transgressive de l'élève et le lien avec les contacts verbaux entre l'enseignant et ses élèves

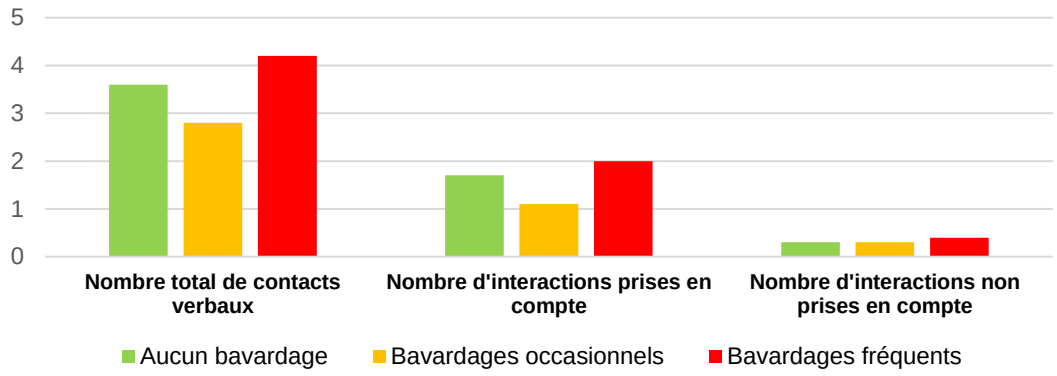
Dans cette partie, nous verrons en quoi les représentations en termes d'attitude transgressive, définie par deux variables : les bavardages et le niveau de distraction, peuvent avoir un lien avec la quantité des actions verbales entre l'enseignante et ses élèves (4.4.1), avec les modalités de ces actions communicationnelles (4.4.2) et enfin avec leur contenu (4.4.3).

4.4.1 Lien entre les représentations de l'attitude transgressive et la quantité de contacts verbaux

Nous commencerons par voir si le jugement émis par l'enseignante quant à l'attitude transgressive des élèves en classe est liée au nombre total de contacts verbaux et à la prise en compte ou non des interventions de l'élève par l'enseignante.

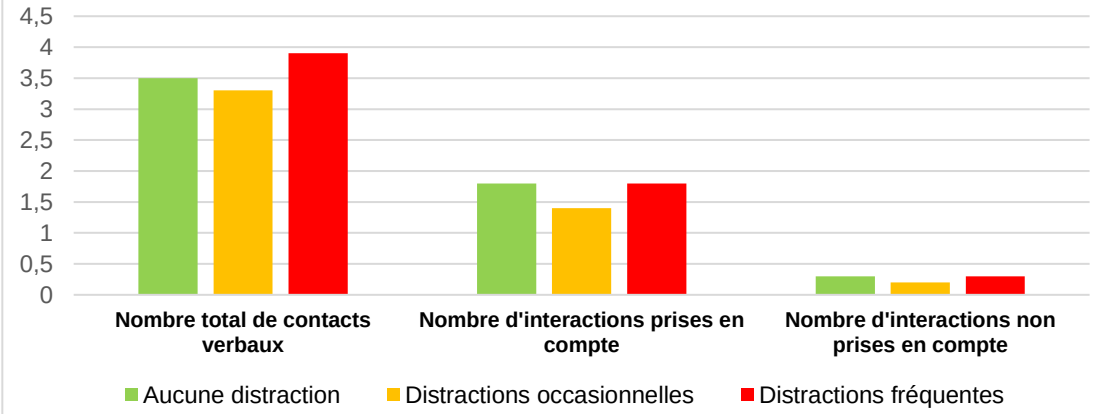
Deux premiers graphiques vont permettre de rendre compte du nombre total de contacts verbaux enseignante-élèves et du nombre d'interactions prises en compte ou non par l'enseignante en fonction des représentations qu'a cette dernière de ses élèves en termes d'attitude transgressive en classe : « très bavard », « moyennement bavard » ou « peu bavard » et « très distrait », « moyennement distrait » ou « peu distrait ».

Graphique 12 : Lien entre l'attitude transgressive (bavardage) de l'élève et le nombre de contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les élèves « non bavards » ont 1,8 fois des interactions prisent en compte par leur enseignant.

Graphique 13 : Lien entre l'attitude transgressive (distraction) de l'élève et le nombre de contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les élèves « non distraits » ont 1,8 fois des interactions prisent en compte par leur enseignant.

Ces deux graphiques nous laissent percevoir que le nombre total de contacts verbaux, d'interactions prises en compte et d'interactions non prises en compte sont quasiment similaires pour les élèves « non bavards » et « non distraits », pour les élèves « moyennement bavards » et « moyennement distraits » et pour les

élèves « bavards » et « distraits ». Une telle analyse permet de constater que le nombre de contacts verbaux et leur prise en compte, selon les différents groupes d'élèves, évoluent de façon très similaire selon le degré de transgression aux variables « bavardage » et « distraction ».

On remarque également que les données ne sont pas très contrastées d'un groupe d'élèves à l'autre : il y a moins d'une interaction moyenne de différence. Cependant, nous pouvons noter que les élèves étiquetés par l'enseignante comme étant « les plus bavards » et « les plus distraits » sont les élèves pour lesquels le nombre total d'actions communicationnelles avec l'enseignante est le plus important. Les contacts verbaux sont moins fréquents entre l'enseignante et les élèves « moyennement distraits » et encore moins entre l'enseignante et les élèves « moyennement bavards ».

De plus, le nombre d'interactions prises en compte par l'enseignante semble moins contrasté selon les différents groupes d'élèves pour la variable « distraction » que pour la variable « bavardage ».

Enfin, on remarque que très peu d'interactions ne sont pas prises en compte par l'enseignante et les quelques interactions non prises en compte sont quasiment similaires d'un groupe d'élèves à l'autre.

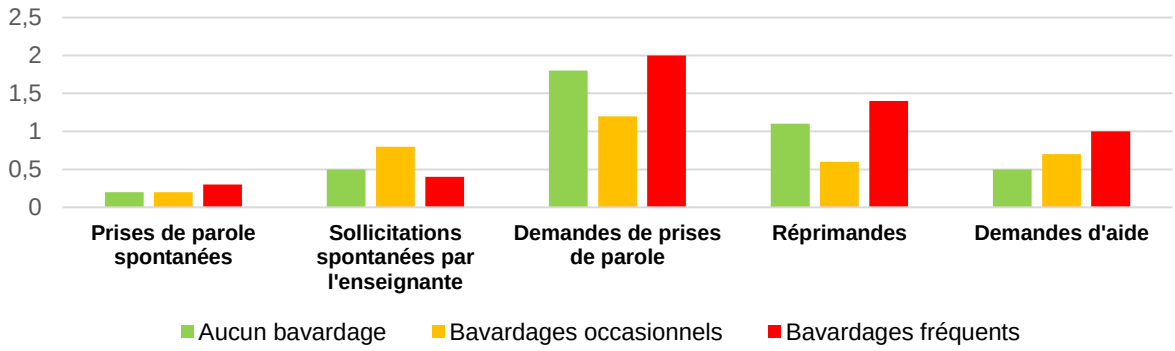
On peut conclure de ces graphiques que les représentations au niveau de l'attitude transgressive des élèves en classe ne semblent pas avoir de lien avec la quantité des actions verbales qu'entretiennent ces derniers avec l'enseignante. Cependant, on peut tout de même remarquer que les élèves dont l'attitude en classe est la moins adaptée aux normes scolaires (« très bavards » et « très distraits ») selon l'enseignante, sont ceux qui interviennent le plus en classe. Il semble que les élèves jugés très actifs avec leur entourage (bavardage et distraction) sont les mêmes que ceux qui sont très actifs en termes d'échanges communicationnels avec l'enseignante. Un profil d'élève « actif » semble donc se dessiner ici. Contre l'idée que les élèves « bavards » et « dispersés » seraient des élèves inattentifs aux enseignements, les données de cette étude semblent au contraire montrer que ces élèves se révèlent impliqués dans le cours. Les élèves

étiquetés comme ayant une attitude plus sérieuse et studieuse ne sont pas ceux qui interviennent le plus lors des cours, contrairement à ce que l'on aurait pu imaginer.

4.4.2 Lien entre les représentations de l'attitude transgressive et les modalités des contacts verbaux

Pour creuser ce constat, nous allons maintenant voir si le contenu des contacts verbaux diverge entre ces profils d'élèves. En s'intéressant toujours aux représentations qu'à l'enseignante de ses élèves en termes d'attitude transgressive en classe, ces graphiques permettent d'analyser le lien que ces représentations peuvent avoir avec les modalités[15] des contacts verbaux. Il a été construit en observant la nature des différentes actions verbales en classe puis en comptant ces modalités selon les groupes d'attitude formés par l'enseignante « très bavards », « moyennement bavards » ou « peu bavards » et « très distraits », « moyennement distraits » ou « peu distraits ».

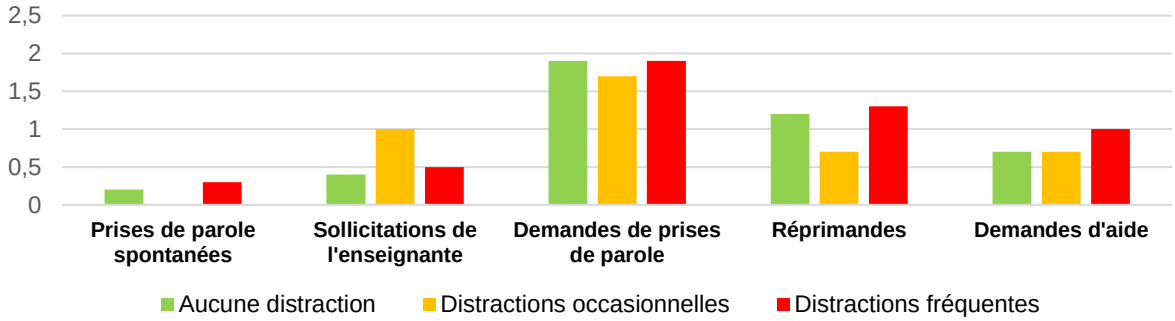
Graphique 14 : Lien entre l'attitude transgressive (bavardage) de l'élève et les modalités de contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les élèves « très bavards » demandent 2 fois la parole à leur enseignant.

[15] Rappelons que les modalités d'interactions retenues sont les suivantes : prises de paroles spontanées de l'élève, sollicitations spontanées de la professeure, demandes de prise de parole, réprimandes ou demandes d'aide.

Graphique 15 : Lien entre l'attitude transgressive (distraction) de l'élève et les modalités des contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les élèves « très distraits » demandent 1,9 fois la parole à leur enseignant.

On remarque à nouveau que les données en termes de modalités des contacts verbaux sont quasiment similaires pour les élèves « non bavards » et « non distraits », pour les élèves « moyennement bavards » et « moyennement distraits » et pour les élèves « non bavards » et « non distraits ». Une telle analyse permet de constater que les modalités d'interactions, selon les différents groupes d'élèves, évoluent de façon très similaire pour les variables « bavardage » et « distraction ».

Très peu d'élèves, tous groupes confondus, prennent la parole spontanément en classe. En effet, la majorité des contacts verbaux que l'on peut observer concerne des demandes de prise de parole de la part de l'élève puis des réprimandes de la part de l'enseignante.

Comme on pouvait s'y attendre, les réprimandes de la part de l'enseignante concernent majoritairement les élèves « très bavards » puis les élèves « très distraits » et enfin les élèves « non bavards » et « non distraits ».

L'analyse fine des modalités d'actions verbales permet par ailleurs de constater des différences en matière de sollicitation. Ce sont les élèves « moyennement bavards » et « moyennement distraits » qui sont les plus souvent sollicités spontanément par l'enseignante tandis qu'ils sont les moins réprimandés et qu'ils demandent le moins la parole. Le deuxième type d'élèves qui fait le plus objet de sollicitations de la part de l'enseignante sont les élèves « très distraits ». On peut

ici penser que l'enseignante sollicite les élèves qu'elle se représente dispersés pour que ces derniers puissent entrer de nouveau dans les apprentissages.

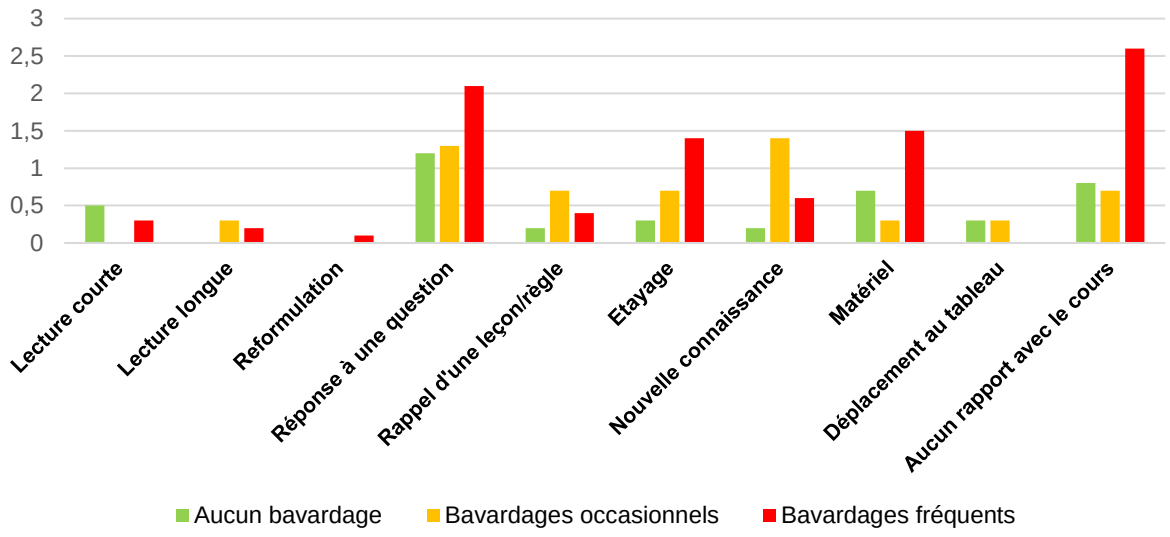
Fait plus surprenant au regard de cette analyse et qui corrobore les constats précédents, il semble que les élèves les « plus bavards » et les « plus distraits » selon l'enseignante soient aussi ceux qui essaient le plus d'entrer en communication avec cette dernière que ce soit de manière spontanée, en levant la main ou en demandant de l'aide. En effet, les élèves « très bavards » demandent deux fois plus de l'aide que les élèves « non bavards » et ils demandent presque deux fois plus la parole à leur enseignante. Bien que moins contrasté, cela évolue de la même façon pour la variable distraction.

L'analyse de ces graphiques permet de dire que les représentations qu'à l'enseignante au sujet de l'attitude transgressive de ses élèves semblent avoir un lien avec les modalités de contacts verbaux enseignante-élèves. En effet, les élèves dits « très bavards » et « très distraits » sont ceux qui se font le plus réprimander et qui demandent le plus à communiquer avec l'enseignante. De surcroît, l'enseignante sollicite spontanément le plus les élèves « moyennement bavards » et « moyennement distraits ». Ainsi, il semble que l'enseignante n'interagisse pas seulement avec les élèves qu'elle pense être attentifs.

4.4.3 Lien entre les représentations de l'attitude transgressive et le contenu des contacts verbaux

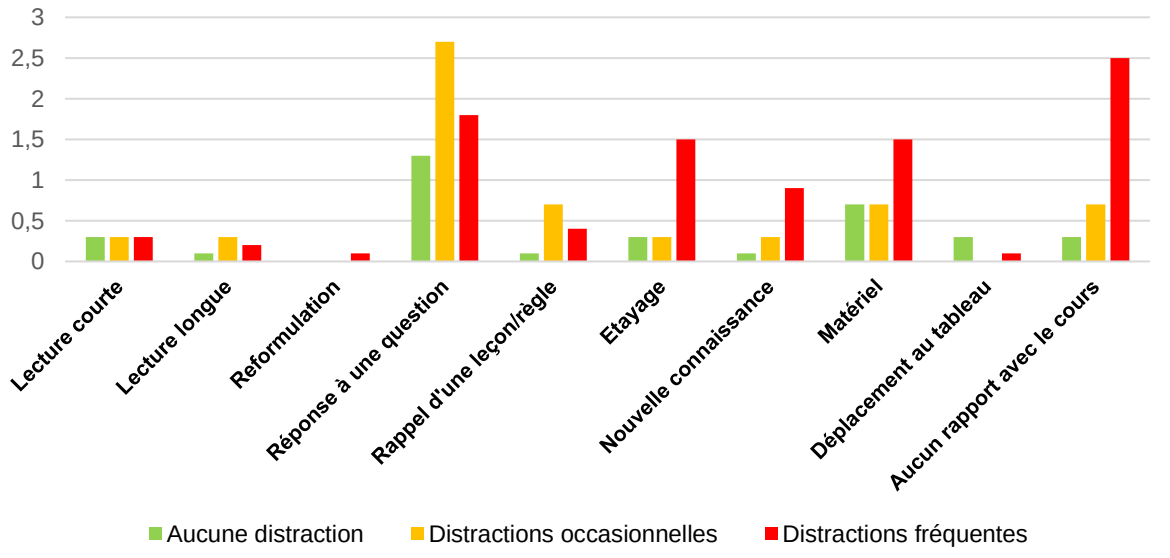
Enfin, l'analyse du contenu des actions verbales entre l'enseignante et ses élèves permet de remettre en cause un peu plus encore la vision courante d'un élève inattentif qui serait forcément désinvesti du cours. Les graphiques suivants ont été construits en observant le contenu des différentes actions verbales en classe puis en comptant la quantité d'élèves « très bavards », « moyennement bavards » ou « peu bavards » et « très distraits », « moyennement distraits » ou « peu distraits » mobilisés dans chacune de ces actions verbales.

Graphique 16 : Lien entre l'attitude transgressive (bavardage) de l'élève et le contenu des contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève (en nombre de contacts verbaux par période d'observation)



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les élèves « occasionnellement bavards » interviennent 1,4 fois pour apporter une nouvelle connaissance

Graphique 17 : Lien entre l'attitude transgressive (distraction) de l'élève et le contenu des contacts verbaux entre l'enseignant et l'élève



Sources : Observations réalisées en classe le 21 novembre 2019, le 10 janvier 2020 et le 31 janvier 2020.
Champs : Ensemble de 23 élèves de CE1 dont 11 filles et 13 garçons.
Note de lecture : Les élèves « très distraits » ont 2,5 fois des contacts verbaux sans rapport avec le cours avec leur enseignant.

Ces graphiques permettent de constater que les proportions des contacts verbaux concernant le contenu, selon les différents groupes d'élèves, évoluent toujours de façon très similaire pour les variables « bavardage » et « distraction ». On remarque

en effet que les élèves sont très peu voire non sollicités pour de la lecture, courte ou longue, de la reformulation ou un déplacement au tableau et le sont principalement dans des interactions de type question de l'enseignante/réponse de l'élève ou dont le contenu n'a aucun rapport avec le cours.

Si l'on s'intéresse aux différences entre les élèves, on constate comme l'on pouvait s'y attendre que les élèves étiquetés comme étant « les plus bavards » et « les plus distraits » font le plus souvent partie de contacts verbaux qui n'ont aucun rapport avec le cours ou de type réponse à une question de l'enseignante. Ces mêmes élèves font également souvent partie d'interactions en rapport avec le matériel ou l'étayage.

Cependant, les élèves « moyennement distraits » sont les plus souvent sollicités dans des échanges de type question de l'enseignante/réponse de l'élève. Enfin, l'apport de nouvelles connaissances semble principalement issu des élèves « moyennement bavards » qui répondent également souvent aux questions de l'enseignante. Ainsi contrairement à ce qu'on aurait pu penser, ce ne sont pas les élèves considérés comme les plus attentifs qui sont ceux qui ont le plus d'interactions en lien avec le cours. Si ces derniers sont régulièrement et le plus souvent sollicités dans des interactions de type question enseignante/réponse élève, ils le sont moins fréquemment que les autres élèves.

Finalement, on remarque que les représentations concernant l'attitude transgressive des élèves en classe semblent être liées aux contacts verbaux qu'entretient l'enseignante avec ses élèves. En effet, les élèves étiquetés comme « les plus bavards » et « les plus distraits » sont ceux qui occupent le plus l'espace de parole dans la classe, autant pour des actions verbales de type réprimande (ce à quoi nous pouvions nous attendre) que des actions verbales en lien avec le contenu du cours. Loin de correspondre à l'idée fréquente, cette étude semble montrer que ces élèves sont ceux qui se révèlent être les plus actifs en cours. Pour les élèves étiquetés comme « non bavards » et « non distraits », ils sont le plus souvent sollicités dans des interactions de type question enseignante/réponse élève et seraient en mesure de suivre intégralement le déroulement d'un cours et donc aurait la capacité de répondre de façon adaptée aux questions posées par l'enseignante à l'instant t.

4.5 Synthèse de l'analyse

Nous pouvons dégager plusieurs conclusions de l'analyse.

Tout d'abord, l'entretien semi-directif permet de constater que des « groupes » d'élèves sont construits par l'enseignante à partir des représentations que cette dernière a de ses élèves. Les représentations explicitement énoncées sur les élèves de cette classe concernent en premier lieu le niveau scolaire. En effet, l'enseignante classe ses élèves en « groupes » de niveau scolaire : « bon à très bon », « moyen » et « en difficulté à très en difficulté ». On peut également voir se dresser deux nouvelles catégories de représentations implicitement évoquées par l'enseignante : l'activité de l'élève en classe et l'attitude transgressive. Pour l'activité de l'élève, l'enseignante s'appuie sur la « participation » en classe. En ce qui concerne l'attitude transgressive, l'enseignante caractérise principalement ses élèves à partir des comportements en termes de « bavardage » et de « distraction », c'est pourquoi ce sont ces deux variables qui ont été conservées pour l'analyse précédemment réalisée.

De plus, on aurait pu s'attendre à ce que les représentations de l'enseignante sur la participation des élèves correspondent aux interactions réelles, or ce n'est pas le cas. En effet, les élèves dont la participation est jugée « moyenne » interagissent plus fréquemment avec l'enseignante que les élèves dont la participation est « importante » selon l'enseignante. Les représentations de l'enseignante quant à la participation de l'élève en classe semblent reposer principalement sur la capacité qu'à ce dernier à répondre à une question de l'enseignante ou à interagir à propos du matériel. Les contacts verbaux concernant l'étayage ou sans rapport avec le cours, bien qu'ils soient les plus fréquents, ne semblent pas entrer en considération dans la construction des représentations enseignantes à propos de la participation de l'élève en classe. Pouvons-nous donc établir un lien entre les autres représentations enseignantes (niveau scolaire et attitude transgressive) et la participation réelle de l'élève en classe ?

En s'appuyant sur l'analyse, on peut conclure que le nombre d'actions verbales et le nombre d'interactions prises en compte ou non par l'enseignante ne sont pas significativement liés aux représentations en termes de niveau scolaire ou d'attitude transgressive. Toutefois, ce sont les élèves « les plus bavards » et « les

plus distraits » qui ont le plus de contacts verbaux avec l'enseignante. On peut donc imaginer, contrairement à ce que l'on aurait pu penser, que ces élèves sont très impliqués dans le cours. L'enseignante ne communique donc pas qu'avec les élèves jugés comme étant les « plus attentifs », au contraire. De plus, les élèves « en difficulté » semblent plus effacés dans les interactions avec l'enseignante. On peut alors penser, comme l'énonce S. Broccolichi (1995), que ces élèves peu assurés de leurs compétences, osent moins fréquemment entrer en communication avec l'enseignante.

Les modalités des contacts verbaux semblent plus significativement liées aux représentations enseignantes. En effet, il semblerait que les élèves « en difficulté » ne s'autorisent que très rarement à prendre spontanément la parole en classe tandis que les élèves dont le niveau scolaire est « moyen » s'y autoriseraient plus que les autres. Ceci semble corroborer le constat fait précédemment quant à l'impact de la confiance personnelle qu'à l'élève en lui-même par rapport à son statut scolaire sur sa capacité à entrer en communication. De plus, ce sont les élèves « en difficulté » et « moyens » ainsi que « très bavards » et « très distraits » qui font le plus l'objet de réprimandes, c'est le constat que j'avais également pu faire lors de mes expériences de stages. Enfin, nous aurions pu imaginer que ce soient les élèves « en difficulté » qui demandent le plus souvent de l'aide à l'enseignante or, ce n'est pas ce que l'on remarque ici. En effet, ce sont les « bons » élèves et les élèves les « plus bavards » et les « plus distraits » qui ont le plus recours à ce genre d'action communicationnelle. On pourrait imaginer que la confiance qu'à l'élève en lui-même impacte aussi sur sa capacité à demander de l'aide à l'enseignante.

Finalement, concernant les contenus des contacts verbaux s'établissant entre l'enseignante et les élèves, on peut à nouveau remarquer qu'il semblerait y avoir un lien avec les représentations enseignantes. En effet, les élèves les plus souvent sollicités dans les interactions de type étayage sont ceux dont le niveau est « en difficulté » ainsi que les élèves « très bavards » et « très distraits ». On peut alors imaginer que l'enseignante s'assure plus fréquemment, auprès de ces élèves, de l'avancée des activités et de l'investissement dans la tâche afin de garantir la réussite pour tous. De plus, ce sont les « bons » élèves, les élèves les « plus bavards » et les « plus distraits » qui se préoccupent le plus du matériel lors des

activités et qui sont impliqués de façon importante dans les contacts verbaux de type question de l'enseignant/réponse de l'élève. Ces élèves sont probablement les plus investis dans la tâche, les plus soucieux de réussir et les plus en confiance pour entrer en interaction avec l'enseignante. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, ce ne sont donc pas les élèves les plus attentifs qui semblent les plus investis dans les contacts verbaux en lien avec le cours.

5. Retour sur les hypothèses initiales

À la suite de cette analyse détaillée, il est intéressant de revenir sur les hypothèses initialement formulées dans cet écrit.

L'hypothèse (H1) selon laquelle l'enseignante réaliserait des groupes d'élèves « bons »/« en difficulté », « sage »/« perturbateur » ou encore « actif »/« inactif » en s'appuyant sur certains critères tels que la valeur scolaire de l'élève ou son comportement en classe est validée et mise en œuvre en toute conscience par l'enseignante.

Si l'on s'intéresse maintenant aux hypothèses concernant les contacts verbaux entre l'enseignante et les élèves en fonction des représentations du niveau, de l'attitude ou encore de l'activité de l'élève en classe, on remarque que certaines d'entre elles peuvent être validées et d'autres non. En effet, nous avons tout d'abord pu constater que le niveau scolaire de l'élève n'avait pas un lien significatif avec le nombre d'interactions enseignant-élèves : l'hypothèse (H2), selon laquelle les « bons » élèves seraient plus fréquemment sollicités que les élèves « en difficulté » est donc invalidée. On peut faire l'hypothèse que l'injonction à la différenciation faite à l'INSPE pousse les nouveaux enseignants à privilégier les interactions avec les élèves « en difficulté » plutôt qu'avec les « bons élèves ».

De plus, l'hypothèse (H3) selon laquelle les interventions des « bons » élèves seraient plus souvent prises en compte par l'enseignante puisqu'elles répondraient davantage aux attentes de cette dernière est en opposition avec les observations réalisées. En effet, on a remarqué que l'enseignante prenait la plupart des interactions des élèves « bons » et « moyens » en considération et la totalité de celles des élèves « en difficulté ». L'hypothèse (H3) est donc invalidée.

Aussi, on a pu observer que les élèves les plus « bavards » et les plus « distraits » sont ceux pour qui les interactions en termes de réprimandes sont les plus importantes. Ces données permettent de valider l'hypothèse (H6) : « les interactions en termes de réprimandes concernent plus souvent les élèves considérés comme « perturbateurs » ou « difficiles » par l'enseignante ». On remarque également que le contenu des interactions, pour ces élèves, est principalement un contenu qui n'a pas de rapport avec le cours bien qu'ils

interviennent fréquemment pour répondre à une question de l'enseignante. Cela nuance alors la validation de l'hypothèse (H7) selon laquelle les élèves « perturbateurs » ou « difficiles » auraient principalement des interactions dont le contenu est éloigné du cours. En effet, ce profil d'élèves semble avoir des interventions dont le contenu est éloigné du cours bien qu'ils soient investis dans cette dernière puisqu'ils sont capables de répondre aux diverses questions posées par l'enseignante. On peut ajouter des informations supplémentaires aux vues de l'analyse menée puisqu'on note également que les élèves considérés comme « en difficulté » font partie des élèves qui se font le plus réprimander en classe : la représentation du niveau scolaire de l'élève aurait aussi un lien avec les modalités d'interactions.

À propos de l'hypothèse (H4) soumettant l'idée que les « bons » élèves et les élèves « actifs » interviendraient de façon spontanée plus fréquemment que les élèves « en difficulté » ou « inactifs » : on remarque tout d'abord que les interventions spontanées de la part des élèves sont assez rares en général. Cependant, les élèves « en difficulté » n'interviennent jamais spontanément. En effet, ce sont les élèves dont le niveau et la participation sont « moyens » qui interviennent le plus fréquemment selon cette modalité. Ces observations ne permettent donc pas de valider l'hypothèse (H4).

Par ailleurs, en termes d'interactions complexes, on a observé que les « bons » élèves étaient les seuls à être sollicités pour des lectures longues mais qu'ils n'étaient pas plus sollicités que les élèves « en difficulté » pour reformuler des consignes et qu'ils l'étaient même moins que ces derniers pour apporter une nouvelle connaissance. En ce qui concerne les interactions simples, les élèves « en difficulté » sont effectivement plus souvent sollicités dans des interactions d'étayage mais cela n'est pas le cas pour les lectures courtes ou encore les interactions de réponses aux questions de l'enseignante. Finalement, l'hypothèse (H5) selon laquelle les « bons » élèves seraient plus fréquemment sollicités dans des interactions complexes alors que les élèves « en difficulté » le seraient dans des interactions plus simples est à nuancer.

Enfin, l'hypothèse (H8) énonçant l'idée selon laquelle les représentations enseignantes pourraient avoir un impact sur la confiance qu'à l'élève en lui-même

et donc sur sa capacité à interagir avec l'enseignant semble être validée par les analyses précédentes, même si cette hypothèse ne pourrait être totalement confirmée qu'en récoltant le point de vue des élèves. Les observations menées montrent que les élèves « très en difficulté » et « en difficulté » s'autorisent beaucoup moins à demander la parole ou à demander de l'aide, bien que ce soient eux qui sembleraient en avoir le plus besoin, que les élèves « moyens » et « bons ».

En somme, cette analyse permet de conforter la validation de quatre hypothèses : l'enseignante réalise des « groupes » d'élèves en fonction des représentations qu'elle a de leur valeur scolaire et de leur comportement en classe, les élèves « perturbateurs » font fréquemment l'objet de réprimandes de la part de l'enseignante et les représentations enseignantes en termes de niveau scolaire sont liées à la capacité de l'élève à prendre ou demander la parole. On peut également ajouter, au terme de cette analyse, que les élèves considérés comme étant « en difficulté » font également fréquemment l'objet de réprimandes de la part de l'enseignante. Enfin, deux validations d'hypothèses sont à nuancer. D'une part, on peut affirmer que les élèves « en difficulté » sont plus fréquemment impliqués dans des interactions « simples » de prescription/exécution que les « bons » élèves mais ils le sont aussi plus fréquemment dans des interactions de type apport d'une nouvelle connaissance. D'autre part, les élèves « perturbateurs », bien que régulièrement impliqués dans des contacts verbaux dont le contenu est éloigné du cours, interviennent fréquemment pour répondre à des questions de l'enseignante ce qui prouve tout de même leur investissement dans l'activité en cours.

6. Discussion : incidence de la recherche sur ma pratique professionnelle

L'élaboration d'un tel mémoire de recherche a fait évoluer ma vision du métier de professeur des écoles ainsi que ma pratique professionnelle personnelle.

En premier lieu, l'analyse des pratiques pédagogiques d'une autre enseignante permet de prendre du recul sur le métier et de s'interroger sur ses propres pratiques. Ce mémoire de recherche m'a donc permis de faire évoluer ma pratique professionnelle pour ainsi m'intégrer pleinement dans une démarche de formation professionnelle. Par exemple, je me suis aperçue que si deux élèves adoptaient un comportement perturbateur, j'essayais davantage de comprendre l'origine de la situation lorsque cela concernait un élève ayant par habitude d'avoir un comportement correct le reste du temps. En revanche, je réprimandais plus rapidement un élève jugé comme ayant un comportement « perturbateur » sans forcément essayer de comprendre l'origine de la situation. Cela m'a énormément posé question. J'ai par la suite essayé de modifier cette conduite que j'adoptais avec les élèves afin d'essayer de comprendre l'ensemble des situations survenant en classe et ainsi agir le plus légitimement possible avec chacun des élèves. De plus, depuis le début de l'année je fais en sorte, chaque jour, de faire participer oralement tous les élèves, qu'ils lèvent la main ou non. Cette qualité professionnelle a été mise en évidence par ma formatrice dès le début de l'année. J'ai poursuivi cet effort quotidien dans l'optique de rendre les élèves le plus investis possible dans les apprentissages. Cependant, j'ai constaté qu'à certains moments, je choisissais d'interroger tel ou tel élève selon la réponse que j'attendais. En effet, il me semblait que j'interrogeais plus fréquemment des élèves que je savais capable de répondre lors de situations plus complexes. J'ai par la suite fait des efforts à ce niveau afin de laisser de côté les considérations en termes de niveau que je pouvais avoir à propos de mes élèves et en essayant au maximum de varier la nature des interventions pour chaque élève.

De plus, j'ai à nouveau pu constater la complexité de la profession. Effectivement, face aux multiples situations auxquelles l'enseignant peut avoir à faire face, il se doit de faire preuve d'adaptation permanente. Cette qualité professionnelle semble être visible chez les enseignants dès leur sortie de l'INSPE. Ainsi, les différentes observations que j'ai pu effectuer dans cette classe

m’ont permis de prendre conscience de l’importance de cette compétence d’adaptation que je dois continuer d’exploiter davantage en classe afin de permettre à tous les élèves, quelle que soit leur nature, de trouver leur place dans les apprentissages et de réussir scolairement.

Pour finir, toutes les démarches réalisées hors classe dans l’optique de construire ce mémoire (recherches bibliographiques, émissions d’hypothèses, analyse approfondie des observations, synthétisation, réflexion de l’impact de cette recherche sur ma pratique professionnelle, rédaction, relecture) m’ont permis de développer à la fois mon esprit critique, mais aussi mes capacités de recherche, de synthétisation, d’objectivation et de rédaction : compétences essentielles au métier de professeur des écoles.

Conclusion

Ce mémoire de recherche s'est centré sur l'analyse du lien pouvant exister entre les représentations enseignantes et les contacts verbaux s'établissant entre l'enseignante et ses élèves. L'entretien réalisé avec l'enseignante et l'analyse des travaux de S. Broccolichi (1995), N. Francols (2012), N. Keddie (2007) ou encore P. Bressoux et P. Pansu (2003) permettent de rendre compte des « étiquettes scolaires » que cette enseignante attribue à chacun de ses élèves. L'étiquetage construit par l'enseignante s'appuie à la fois sur la valeur scolaire de l'élève mais aussi sur sa valeur sociale et donc sur des données recueillies en-dehors de la classe. Les représentations enseignantes sur les élèves de cette classe concernent aussi bien le niveau scolaire de l'élève que son attitude générale en classe (attitude transgressive et participation orale). Comme le souligne D. Gayet (2007), M. Postic (2001) ou encore C. Piquée (2010), on a pu remarquer que dans certaines situations cet « étiquetage scolaire » semblait être lié à la fréquence et à la qualité des contacts verbaux s'établissant entre l'enseignante et ses élèves.

En effet, les observations en classe et leur analyse post-observatoire m'ont permis de constater, dans certains cas, qu'un lien existait entre les représentations enseignantes et les contacts verbaux entre l'enseignante et ses élèves. J'ai ainsi pu valider certaines de mes hypothèses initiales et en reconsidérer d'autres afin de tirer des conclusions à cette recherche.

Contrairement à ce que l'on aurait pu imaginer, la représentation enseignante de la participation de l'élève ne semble pas en adéquation avec la participation réelle de ce dernier en classe. En effet, l'enseignante interagit davantage avec les élèves dont la participation est jugée « moyenne » qu'avec ceux dont la participation serait « bonne ». D'autres éléments tels que les représentations enseignantes en termes de niveau scolaire et d'attitudes transgressives ont été observés et analysés afin de tenter d'établir des liens avec les contacts verbaux s'établissant réellement en classe.

On remarque que les représentations du niveau scolaire et de l'attitude transgressive de l'élève ne semblent pas significativement liées à la fréquence des actions verbales s'établissant entre l'enseignante et les élèves. Au contraire, on

peut mettre en évidence que ce sont les élèves dont l'attitude est la plus éloignée des attentes scolaires (bavardage et distraction) qui interviennent le plus. L'enseignante ne semble donc pas privilégier la communication avec les élèves les « plus attentifs ». Cependant et comme l'exposait également S. Broccolichi (1995), les élèves « en difficulté » donc probablement peu assurés de leurs compétences semblent être ceux qui entrent le moins fréquemment en communication avec l'enseignante.

Les représentations enseignantes semblent plus significativement liées aux modalités d'actions verbales. En effet, on peut retenir de cette recherche les éléments significatifs suivants : les élèves « en difficulté » donc probablement peu assurés de leurs compétences ne s'autorisent que très rarement la prise de parole spontanée contrairement aux « bons » élèves ou aux élèves « moyens ». De plus, les élèves faisant le plus fréquemment l'objet de réprimandes sont les élèves dont l'attitude est la plus éloignée des normes scolaires ainsi que les élèves dont le niveau est jugé comme « en difficulté ». Enfin et contrairement à ce que l'on aurait pu penser, les « bons » élèves interagissent plus fréquemment avec l'enseignante pour des demandes d'aides, sollicitations que ne réalisent pas les élèves « moyens » ou « en difficulté ». On peut donc imaginer que cette différence dans la capacité à demander de l'aide ne fait qu'accentuer les inégalités entre les élèves.

Concernant les contenus d'interactions, l'enseignante semble plus attentive à l'investissement dans les tâches pour les élèves dont le niveau scolaire est « en difficulté » probablement dans l'objectif d'assurer la réussite pour tous. De plus, contrairement à nos attentes, les élèves les « plus bavards » et les « plus distraits » semblent plus investis dans la tâche que ne le sont les élèves considérés comme les « plus attentifs ».

Pour finir, j'ajouterais que la monographie menée permet de poser des hypothèses solides qui mériteraient cependant d'être approfondies dans une enquête à plus grande échelle pour voir si les constats établis sur ce terrain se retrouvent ailleurs. En effet, cette classe reflète un contexte social qui lui est propre et qui ne permet pas de représenter l'ensemble des environnements sociaux existants. Selon l'effectif de la classe, le nombre de niveaux présents dans la classe, l'origine sociale des élèves, les années d'expérience de l'enseignant, son

sexe, son âge, le milieu social dont il est issu ou encore le cursus scolaire qu'il a suivi, les observations et les résultats de la recherche peuvent évoluer.

Maintenant que nous avons mis en évidence que les représentations enseignantes étaient, dans certains cas, liées aux contacts verbaux s'établissant entre l'enseignante et ses élèves, nous pourrions nous intéresser au sens de ce lien. En effet, sont-ce les représentations enseignantes qui impactent la nature et la fréquence des contacts verbaux ou sont-ce les différentes actions verbales qui permettent à l'enseignante de construire ses représentations ?

Références bibliographiques

Ouvrages

BRESSOUX, P., & PANSU, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, France : Presses universitaires de France.

CARRE, C. (1998). *Guide de la communication à l'usage des enseignants*. Grenoble, France : Centre Régional de la Documentation Pédagogique.

FRANCOLS, N. (2012). *De la difficulté d'aider en classe*. Lyon, France : Chronique sociale.

GAYET, D. (2007). *Les relations maître-élève*. Paris, France : Economica.

PIAGET, J. & SEVE, L. (2013). Lev Vygotski : Pensée et langage. France : La Dispute.

POSTIC, M. (2001). *La relation éducative*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Articles

BROCCOLICHI, S. (1995). Domination et disqualification en situation scolaire*. La liberté du travail,* Syllepse*.*

KEDDIE, N. (2007). Le savoir dispensé dans la salle de classe. *La dispute*, Paris.

PIQUÉE, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficultés dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 2010, Varia.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1965). *Pygmalion in the Classroom*.

Mémoires

HUITRIC M., 2016, mémoire professionnel, « Les identités scolaires construites par le jugement de l'enseignant, quelles conséquences sur la fréquence et la nature des interactions enseignant-élèves ? », ESPE Nantes.

LASSAIRE M., 2017, mémoire professionnel, « L'effet enseignant », ESPE Nantes.

WAILLE E., 2012, mémoire professionnel, « La complexité du rapport enseignant-élèves », IUFM Nord Pas de Calais.

Sites internet

INSEE, Institut national de la statistique et des études économiques. (s. d.). Consulté le 23 mars 2020, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-44176

Prénoms et bac - Baptiste Coulmont. (s. d.). Consulté le 16 mars 2020, à l'adresse http://coulmont.com/bac/

Annexes

➢ Annexe 1 : grille d'entretien vierge

Entretien

Questionnements :

> Quelles sont les représentations qu'a le PE de ses élèves ?

> Quel est l'avis du PE sur ses élèves, que pense-t-il de leurs attitudes en classe, face aux apprentissages, de l'activité de ses élèves en classe ?

> Repérer les critères que le PE utilise pour décrire ses élèves.

Mieux connaître l'enquêté :

> Talon sociologique :

- sexe :
- âge :
- origine sociale (profession des parents) :
- niveau diplômes des parents :

> Parcours scolaire :

> Niveau / diplôme :

> Début de sa prise de fonction / statut actuel :

> Pourquoi ce métier ?

Représentation de la classe :

> Comment qualifierais-tu ta classe cette année ?

> Quelle proportion de « bons » élèves selon-toi y-a-t 'il dans la classe ?

Représentation des élèves :

> Elève A – prénom :

- Niveau des élèves, « bon », « en difficulté », « moyen »… quel niveau attribuerais-tu à A ?
- Quelle est son attitude en classe ?
- Quelle serait selon toi la cause de cette attitude ?
- Quelles sont/pourraient-être les conséquences de cette attitude ?
- Quelle solution pourrais-tu mettre en place pour corriger cette attitude ?
- Comment qualifierais-tu son attitude en classe ? Est-il actif, inactif, présent, absent en classe ? Est-ce qu'il participe ?
- Que peut penser cet élève de lui, de l'école, de la classe, de son travail, de ses capacités ?

- **<u>Annexe 2</u> : compte-rendu d'observation vierge**

<u>Compte-rendu d'observation</u>

Date/heure	
Lieu	
Environnement (description)	
Personnes en présence	
Situation (description)	

Description de la situation de classe lors du moment d'observation :

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

- **<u>Annexe 3</u> : grille d'observation vierge**

Intervention spontanée de l'élève	Prénom de l'élève		
	Contenu de l'intervention		
	Durée		
	Réponse de l'enseignante		
Elève sollicité spontanément par l'enseignante	Prénom de l'élève		
	Nature de l'intervention		
	Durée		
	Réponse de l'élève		
	Cette réponse répond-t-elle aux attentes de l'enseignante ?		
L'élève demande la parole et est interrogé	Prénom de l'élève		
	Nombre d'élèves qui levaient la main		
	Durée		
	Réponse de l'enseignante		
Réprimandes, rappel à l'ordre oral, discipline	Prénom de l'élève		
	Contenu		
	Attitude de l'élève en réponse à la réprimande		

➢ <u>Annexe 4</u> : retranscription de l'entretien complet avec l'enseignante PES du jeudi 21 novembre 2019 de 12h20 à 13h25 (1 heure et 5 minutes) dans sa classe

Questionnements :

> Quelles sont les représentations qu'a le PE de ses élèves ?

> Quel est l'avis du PE sur ses élèves, que pense-t-il de leurs attitudes en classe, face aux apprentissages, de l'activité de ses élèves en classe ?

> Repérer les critères que le PE utilise pour décrire ses élèves.

Mieux connaître l'enquêté :

> Talon sociologique :

- sexe : féminin
- âge : 22 ans
- famille : une petite sœur
- origine sociale (profession des parents) : père ouvrier, mère intermédiaire -> classe populaire supérieure
- niveau diplômes des parents : père niveau bac, mère niveau bac +3

> Parcours scolaire : Bac L > DEUG de sociologie > Licence 3 de Sciences de l'éducation

> Master MEEF 1er degré

> Niveau / diplôme : bac +5

> Début de sa prise de fonction / statut actuel : Professeure des Ecoles Stagiaire depuis le jeudi 5 septembre 2019.

> Alors pourquoi tu as choisi ce métier ? Pourquoi j'ai choisi ce métier… ? Parce que depuis toute petite je voulais être maîtresse, après je suis passée par d'autres, d'autres envies qui ont vite été adulées [rire]. Parce qu'en fait c'était nul. Comme quoi ? Quand j'étais en 3ème j'ai fait mon stage de découverte à l'hôpital parce que je voulais être secrétaire médicale du coup ma mère visait beaucoup plus haut donc elle m'avait envoyé dans les services administratifs de la qualité, de la gestion de la qualité au sein de l'hôpital du coup c'était hyper intéressant mais, enfin je me voyais pas passer ma vie dans un bureau. Je voulais quelque chose où je bouge, ça change, j'ai beaucoup de vacances, je suis bien payée et puis j'adore les enfants donc du coup je me suis dit on va revenir au truc de base quoi.

Représentation de la classe :

> Ok. Au niveau de la classe que tu as cette année, comment tu qualifierais ta classe ? [hésitation] Je dirais [silence] « déconcentrable », c'est pas un mot, ça veut rien dire mais ils sont hyper… s'ils sont dedans ils sont dedans mais s'il y en a un qui dit ne serait-ce que « prout » tout le monde est parti pour [petit silence] et il faut hyper longtemps pour se remettre dedans quoi. Donc ils sont hyper « dissipables » en fait.

> Ok. Et [silence], quelle proportion de « bons » élèves selon-toi il y a dans la classe ? [silence, réflexion] Je dirais la moitié.

Représentation des élèves :

- Ok. Si tu devais attribuer un niveau à tes élèves, « bon », « en difficulté », « moyen »… quel niveau tu attribuerais à Adrien ? Vert. Vert ? Ouais. Donc bon ? Ouais.

- Quelle est son attitude en classe selon toi ? Alors, il sait qu'il est bon donc du coup il se relâche un peu. Du coup, tous ses exercices ça pourrait être parfait mais il y a toujours la petite erreur qui fait que c'est pas tout bon alors que je sais pertinemment qu'il est capable. Mais en fait il sait. Il sait qu'il sait et du coup il se relâche un peu.

- Ok, donc il se relâche et est-ce qu'il peut dissiper les autres ou pas ? Oui, il bavarde.

- Donc la cause de cette attitude selon toi ça serait qu'il y arrive vite, et ? Je pense qu'il sait qu'il est au-dessus des autres et donc ça le soûl d'attendre les autres donc bah lui il faut bien qu'il s'occupe aussi, c'est un enfant, donc il va aller solliciter les autres et il fait son travail de façon expéditif, de manière expéditive pardon, pour pouvoir aller lire un livre, parce que ça il adore.

- Donc la conséquence c'est qu'il fait trop rapidement son travail, du coup c'est pas très bien fait et il dissipe les autres ? Bah si si c'est quand même excellent par rapport aux autres mais ça pourrait être parfait mais comme il fait pas attention parce qu'il sait qu'il y arrive bah ça l'est pas.

- Comment… quelle solution tu pourrais mettre en place pour corriger cette attitude ? Il faudrait que je lui propose des trucs qui sont adaptés à son niveau à lui [silence], enfin je pense. Comme ça il aurait plus envie de se concentrer et de bien faire parce que c'est plus dur quoi, c'est pas un truc où il sait qu'il va avoir tout bon, c'est facile.

- Ok, et du coup si tu devais qualifier comment il est ? Est-ce qu'il est actif, inactif, présent, absent en classe ? Est-ce qu'il participe ? Oui. Souvent il lève la main pour répondre parce qu'il sait mais moi j'essaie de pas l'interroger parce que je sais qu'il sait donc je préfère voir, genre j'en ai une qui lève jamais la main donc si ce coup là c'est elle qui lève la main je lui saute dessus. Après je me sers aussi de lui, parce que du coup quand j'ai envie que ça aille vite, que ce soit bien lu ou qu'il y ait la bonne réponse tout de suite, c'est lui que j'interroge.

- Ok. Et selon toi qu'est-ce qu'il pense lui de l'école, de la classe, de son travail, de ses capacités ? Alors ça c'est une bonne question par contre. Je pense que du coup de lui il sait qu'il s'en sort plutôt bien, après ce qu'il pense de l'école [souffle] je sais pas trop c'est un enfant, je pense qu'il vient à l'école pour la cour de récré et lire, ça il aime bien lire.

- Ok. Comment tu qualifierais Alyssa ? Son niveau ? Bon ? En difficulté ? [Réflexion] Jaune, moyen, c'est moyen. Moyen ? [Acquiesce]

- Ok. Quelle est son attitude en classe ? Elle est plutôt attentive mais comme elle est au fond elle peut facilement se…se laisser distraire alors qu'elle au contraire elle a besoin d'écouter.

- Donc la cause c'est parce qu'elle est au fond selon toi ? Ouais je pense que c'est la…la place. Si je l'avais devant moi, sous mon nez, je pense qu'elle serait plus attentive.

- Et quelles conséquences à cette attitude ? Bah c'est que du coup c'est approximatif. Déjà qu'elle a du mal à comprendre etc, du coup elle ne doit pas entendre toutes les explications, elle ne demande pas non plus plus d'explications donc je pense que c'est ça qui fait que c'est moyen quoi.

- Ok, et selon toi qu'est-ce-que tu pourrais mettre en place pour que ça s'améliore ? Bah que je la mette devant déjà [rire] et [silence, réflexion] puis pas attendre que ce soit elle qui me dise qu'elle n'a pas compris. Que j'aille voir derrière elle si oui ou non c'est compris, si elle est en réussite et si c'est pas le cas, reprendre les points qui lui ont échappés mais que à deux quoi, pas avec toute la classe.

- Ok. Comment tu qualifies son attitude en classe ? Active ? Inactive ? Présente ? Absente ? [Silence, réflexion] Elle ne participe pas autant qu'Adrien mais elle participe, elle est active, elle lève souvent la main, elle essaye de répondre, voilà elle est là, pour moi elle est là.

- Ok, et selon toi comment elle voit l'école, la classe, son travail, ses capacités ? Je ne sais pas, je pense qu'elle sait qu'il y a un petit peu de boulot [silence] mais encore une fois c'est un enfant donc elle vient parce qu'il faut venir et, et la récré et les copines quoi. [rire]

- Ok. Quel niveau tu attribues à Antoine ? Oh la la… alors lui ! Antoine. Alors le niveau, pour moyen c'est moyen aussi, c'est jaune, il y a quelque chose, il y a moyen je pense mais… [souffle] vas-y pose tes autres questions… [rire]

- Ouais. [rire] Quelle est son attitude en classe ? Voilà ! [rire] Alors, son attitude en classe, il est : insupportable. Alors en fait Antoine c'est le petit garçon qui parle tout le temps sans lever la main, tout le temps, qui va te couper la parole alors que toi t'es en train d'expliquer quelque chose. Donc déjà ça c'est très fatigant ! Et en plus, il est, enfin il arrive à se distraire d'un rien, il va faire de la batterie avec ses crayons ou avec une règle ou il va voir que la table est un peu bancale…enfin voilà, il va se distraire d'un rien. Sauf que résultat, il est toujours à la traîne. Quand les autres ils ont fini leur exercice, lui il a pas commencé en fait, et en fait il a pas écouté parce qu'il faisait autre chose donc qu'est-ce qu'il faut faire… C'est toujours celui qui est à la ramasse, à la ramasse, à la ramasse. Ok. Donc c'est…c'est fatigant, voilà c'est ce que je voulais ajouter.

- Et pourquoi il est comme ça selon toi ? Et bien là [bruit de bouche, ne sait pas] je sais pas du tout. Mais là tu vois je compare avec la piscine et à la piscine c'est le dernier ! Il met 38 ans à mettre ses chaussettes, à mettre ses chaussures, c'est toujours lui qu'on attend. Donc c'est pas que dans son travail qu'il met du temps à se mettre au travail, c'est aussi…enfin là juste s'habiller quoi.

- Ok. Et comment tu qualifies son attitude en classe par rapport au travail ? Actif ? Inactif ? Présent ? Et bien, par rapport au travail : en retard, toujours. Après par rapport à la participation, hyper actif mais du coup trop parce qu'il va parler tout le temps sans en avoir l'autorisation et en même temps que Pierre, Paul, Jacques ou même moi quoi, alors que je suis en train d'expliquer un truc important et il me coupe. [Acquiesce], j'en ai plein ! Ça m'énerve !

- Qu'est-ce qu'il pense selon toi de l'école, de la classe, son travail ? Bah en fait lui il vient à l'école juste pour jouer aux toupies en fait. Vraiment. Genre tu vois ses lunettes il les oublie tout le temps mais par contre il oublie jamais jamais jamais ses toupies. Donc c'est le moyen de pression que j'ai trouvé sur lui puisque les ceintures de comportement ça ne fonctionnait pas, c'est que maintenant si j'estime qu'il fait pas bien son travail, si il est pas assez attentif ou qu'il écoute pas c'est tu auras pas le droit de jouer avec tes toupies à la récré. Et là, là ça fait mal. Et là, là il fait des efforts. Mais je lui ai expliqué : c'est dommage quand même de devoir passer par là pour que t'y arrives alors qu'en plus du coup tu vois que t'y arrives

quand je te supprime ta toupie t'y arrives, donc c'est que c'est pas impossible. Mais bon, moi ça me brise le cœur…après il ère dans la cour là, il sait pas quoi faire. C'est horrible !

- Florianne ? Alors Florianne elle c'est bien, c'est vert.

- Quelle est son attitude en classe ? Ça c'est la petite chipie ! Elle est au fond aussi et elle aime bien essayer de faire rigoler les autres, [silence] donc voilà.

- Ok. [Silence] Cause de cette attitude de vouloir faire rigoler les autres ? Je sais pas trop. Sa nature peut être ? Mouais, non je sais pas si c'est comme ça…ça a peut-être un rapport avec sa mère, elle est…elles sont hyper proches. C'est une de mes seules élèves où sa mère, c'est limite si elle me la donne pas dans la main tu vois le matin au portail tu sais, alors que les autres ils sont déposés au loin, ils arrivent en courant. Elle c'est vraiment encore jusque devant la porte et gros bisou et gros câlin avant de se quitter donc voilà peut-être qu'elle est très choyée chez elle et voilà, elle a un peu envie de jouer les rebelles à l'école pour montrer que c'est pas que [prend une voix aigüe] une petite fifille à sa maman. Ok. Après c'est peut-être dans sa nature aussi de faire des blagues.

- Conséquences de cette attitude ? Et bien, conséquence de cette attitude, il lui manque souvent des petits éléments, des explications des consignes ou des choses comme ça et résultat elle me…elle finit toujours par dire « j'ai pas compris » mais une fois qu'on s'est lancés dans les exercices. Par exemple en maths, on a une phase d'exploration on va dire, où on explique, on fait des exemples, où on réexplique etc…donc là c'est le moment de dire pour réexpliquer. Et quand on passe sur le fichier à faire les exercices qui du coup, enfin c'est bon normalement puisqu'on a tout fait avant, bah elle elle arrive et « je comprends pas, je sais pas ce qu'il faut faire » voilà des choses comme ça, parce qu'elle était pas hyper attentive à ce moment-là et que du coup il lui manque le petit truc qui fait qu'elle peut faire l'exercice.

- Ok, qu'est-ce-que tu pourrais mettre en place pour corriger cette attitude tu penses ? Je sais pas. Tu sais pas ? Je sais pas, peut -être la mettre devant déjà parce qu'elle est au fond elle aussi donc c'est pas facile pour ceux qui sont au fond, ils ont pas tout le temps… pourtant je me déplace pour avoir l'attention de tout le monde tout le temps mais…non là je sais pas du tout. Faudrait que tout le monde soit devant alors ? Bah oui c'est ça, on peut pas faire un méga rang non plus mais [silence] non ouais là je sais pas trop.

- Ok, et sinon comment tu la qualifies ? Active ? Inactive ? Présente ? Absente ? Plutôt active. Elle participe, elle participe assez aussi, ça va.

- Ok, et qu'est-ce qu'elle pense de l'école selon toi ? De son travail ? De ses capacités ? [Silence, réflexion] je pense que [silence] de son travail je sais pas trop ce qu'elle en pense. [silence] Non je sais pas trop là. Ok.

- Guillaume. Alors Guillaume ! Niveau attribué ? Lui c'est vert, pareil. C'est… c'est… c'est bien.

- Ok. Son attitude en classe ? Alors Guillaume, il est…il fait pas souvent des, des bêtises mais quand il fait des écarts tu sens que ça le touche. Tu commences à lever un peu le ton et « oh la la j'ai fais une bêtise ». Pourtant il est au fond, justement, il est entre Alyssa et Florianne au fond là mais ouais non, il

reste plutôt concentré. Après c'est un enfant qui je pense passe beaucoup de temps avec des adultes. Du coup, parfois il a des discours d'adultes, il regarde des films d'adultes [rire] même si c'est pas [rire]…voilà. Mais donc du coup la relation elle est un peu difficile avec les autres enfants parce qu'ils lui disent « mais c'est pas pour les enfants, c'est pas…machin. Comment ça se fait que toi t'as eu ça ? » Des fois c'est un peu compliqué.

- Ok, mais sinon du coup il est plutôt attentif même si il est entre deux… ? Oui, oui oui il est attentif. Enfin je pense.

- Ok. Comment tu qualifierais l'élève en classe ? Actif ? Inactif ? Bah il participe bien aussi. Ouais, ouais, bonne participation.

- Ok. Et tu penses qu'il a…qu'est-ce qu'il pense lui de son travail à lui ? De sa classe ? De l'école ? Alors étonnement il…donc il a très souvent des bonnes, des bonnes notes, voilà. Niveau comportement j'ai jamais eu à le descendre dans la ceinture des comportements, je crois même que j'ai jamais écrit son prénom au tableau. Donc voilà tu vois, très bien. Et quand on fait les bilans des ceintures, ils mettent eux leur avis et ensuite nous on met le nôtre. Et lui c'est tout le temps le petit garçon qui se met rouge ou orange, alors que je lui dis « mais pourquoi ? Alors que t'es jamais descendu ? J'ai quasiment jamais rien à te dire. » Donc pourquoi ? Et tu vois, il se sous…il se sous-estime [silence] alors que vraiment il y a pas lieu d'être sous-estimé. Ok, je vois.

- Léo. Alors Léo c'est moyen, je dirais jaune aussi. En difficulté ou… ? Pas en difficulté parce qu'il y a des fois c'est bien, des fois c'est pas bien, des fois il lit bien, des fois il lit pas bien, des fois il comprend rien, des fois il a tout compris et ça fuse. Donc c'est vraiment…donc moyen ça varie quoi ? Ouais, puis ça varie en fonction des matières et rien que des jours [rire]. Ouais ouais.

- Son attitude en classe ? Eh bien, lui c'est un petit garçon aussi qui a du mal à attendre d'avoir la parole pour la prendre et donc c'est assez fatiguant parce qu'il faut toujours lui dire « tu n'as pas la parole, tu n'as pas la parole ». Donc voilà, mais sinon, sinon c'est une attitude plutôt positive [silence] malgré ça.

- Ok. Selon toi pourquoi il prend la parole comme ça ? Pourquoi il a une attitude où il attend pas que les autres aient fini de parler ? Je pense que, en général les choses qu'il dit ça vient du cœur enfin donc hop, ça sort tout seul, tout de suite d'un coup et du coup après « han bah oui j'ai pas levé la main ». Puis après c'est de ma faute aussi parce qu'il y a des fois où, où il parle, enfin tu vois je peux pas systématiquement, dès qu'il y en a un qui parle sans lever la main, reprendre tout le temps, tout le temps, tout le temps. Je reprends quand c'est chiant, quand on est en train de faire des choses qui sont importantes et que du coup ça nous perturbe. Donc des fois ce qu'ils disent c'est vrai que c'est bien quoi, mais ils ont pas levé la main alors j'essaye de placer « c'est bien mais ça aurait été mieux si tu avais levé la main » mais on peut pas toujours tout, donc c'est aussi de ma faute de… il faudrait que je sois plus rigoureuse. [silence]

- Comment tu qualifierais son attitude en classe ? Actif ? Inactif ? Présent ? Absent ? Lui il lève pas trop la main, puis bah quand je vais le chercher « bah oui mais j'ai pas levé la main » bah oui mais [rire] je m'en fiche j'ai envie de t'entendre [rire]. Donc ouais, pas trop du coup, pas trop de participation. Pas trop de participation ? Non. Puis il aime pas trop quand je lui demande de participer alors qu'il a pas demander à participer, il me le dit tout le temps « mais j'ai pas levé la main ! ». Ok. Et du coup quand il dit quelque chose sans lever la main ça n'a pas forcément un rapport avec le cours ou … ? Bah ça dépend, ça

dépend. Des fois c'est pour dire des trucs bêtes, des fois c'est pour dire des trucs qui sont en lien, qui sont en rapport quoi.

- Ok, et selon toi qu'est-ce qu'il peut penser de lui à l'école ? Dans la classe ? Dans son travail ? [Réflexion] Il a pas l'air d'avoir trop confiance en lui. [Silence] Je pense. Souvent, souvent il me dit « j'ai rien compris ». Alors du coup bah je viens, et une fois que je suis là et qu'on fait ensemble, en fait il a compris quoi. Donc soit il ose pas se lancer tout seul de peur de faire des erreurs, soit c'est que il a vraiment besoin de ce petit moment en duel où je réexplique que pour lui. Je sais pas mais… Ok.

- Victor. Ah, Victor ? Niveau attribué ? Rouge ! Lui c'est à mort. Ah, c'est un garçon ? Oui c'est un garçon et en fait il a redoublé son CP et là il est en CE1 et il sait toujours pas lire. Donc c'est extrêmement compliqué.

- Ok. [Silence] Ok. Et du coup son attitude en classe ? Feignant, en plus. Feignant ? Ouais. Parce que depuis le début de l'année j'ai bien pris conscience de son niveau et moi je fais des efforts. Par exemple quand je leur demande d'écrire les sur leur ardoise, les mots du jour, lui je lui donne, je lui ai donné des lettres sur des cartes comme ça on passe au-dessus de la barrière de l'écriture et on se concentre vraiment sur l'orthographe. Et il joue avec, il…enfin voilà il s'en sert pas, il l'exploite pas. Pareil là ce matin on faisait le rituel d'écrivain, il est censé…les autres écrivent des phrases sur un thème, lui je l'ai autorisé à n'écrire que des mots sur un thème, et là à l'heure actuelle il a toujours pas fini. Ok, donc il fait plutôt autre chose et du coup ça fait que le travail n'est pas fait ? Ah bah il fait rien ! Il regarde, il discute avec sa voisine ou…alors que voilà j'estime que je lui donne pas un traitement de faveur mais que je m'adapte à lui et lui il fait vraiment aucun effort ! Même quand je rabaisse…enfin je « rabaisse », que je mets la barre à son niveau. Du coup c'est fr…enfin c'est contrariant parce que moi je fais les efforts d'aller vers lui pour que ce soit plus adapté et lui il fait zéro effort, vraiment il… [bruit de bouche]

- Et selon toi pourquoi il est comme ça ? Et bien je sais que c'est le petit dernier, pour ne pas dire « l'accident », d'une grande famille. Pour te dire les frères et sœurs étaient à l'école avec moi au primaire. Et là j'ai leur frère et sœur dans ma classe enfin voilà quoi. Ses camarades pensent que sa mère est sa mamie, [rire] donc voilà il y a un grand écart. Je pense que voilà les parents étaient un petit peu vieux pour recommencer tout ça. Et du coup, enfin ses exemples ce sont des grands frères et des grandes sœurs mais qui sont déjà presque papas et mamans quoi, eux-mêmes. Donc je pense que c'est compliqué…enfin tu vois à la rentrée il est arrivé il avait un perfecto de motard, il était coiffé comme un mafieux, il sentait le parfum d'homme alors qu'il a 7 ans. Il a une grosse chaîne…enfin vraiment c'est le petit homme quoi mais du coup il est pas du tout dans le…il est pas du tout dans le truc quoi. Et là il sait pas lire et ça le dérange pas. [bruit de bouche] Parce que pour lui ce qui compte c'est de sentir bon, d'être bien coiffé, d'avoir un perfecto, voilà, c'est pas de savoir lire, vraiment c'est le cadet de ses soucis et je pense par rapport à son environnement familial.

- Ok. Donc son attitude a des conséquences sur sa scolarité ? Bah oui, il est en CE1 et il sait toujours pas lire ! Alors qu'il a redoublé son CP.

- Et du coup qu'est-ce que tu penses qui pourrait être fait pour…? Bah nous il va au RASED. …corriger ça ? Normalement il voit l'orthophoniste à l'extérieur avec sa mère. Là moi je m'adapte à lui : les exercices

de sons, quasiment tout ce qu'on fait on fait des choses spéciales pour lui mais comme lui il fait pas d'efforts on va pas non plus le forcer...enfin tu vois il est vraiment dans le rejet.

- Ok, et est-ce qu'il est actif, présent, inactif, absent en classe du coup ? Plutôt inactif. C'est très rare qu'il lève la main mais quand il lève la main justement c'est un de ceux dont je « saute » dessus pour les entendre quoi. Mais…et après c'est pas toujours pertinent ce qu'il a à dire non plus. Et puis voilà, si il sait pas lire, il sait pas lire les lettres, il sait pas lire les nombres, enfin il y a pleins de choses que…c'est hyper compliqué. Donc on leur a mis des petits outils en place, des trucs sur leur table avec les nombres par exemple pour compter, voilà on essaye de faire des choses mais comme eux ils font pas l'effort non plus, il y a pas de… enfin lui.

- Ok. Et du coup tu penses qu'il est conscient de ses difficultés, de ses capacités assez restreintes ? Oui je pense qu'il sait mais j'ai l'impression que pour lui c'est…comme je te disais un traitement de faveur. Il a moins à faire que les autres et du coup il fait encore moins que le moins que je lui donne quoi. Ok.

- Clarisse, comment tu qualifierais son … ? Alors Clarisse c'est moyen bien : jaune. C'est jaune.

- Son attitude en classe ? Elle est, elle est bavarde. Elle est bavarde alors qu'elle a besoin vraiment d'être très attentive. Et, ouais elle se perturbe assez vite.

- Ok. Cause de cette attitude selon toi ? Envie de parler aux autres ? Ouais je pense qu'elle est juste…voilà c'est une petite fille, elle a envie de discuter. Pas conscience de l'importance d'écouter ? Bah si, mais justement je vois bien encore elle c'est aussi quand je la reprends « bah oui je sais » puis elle sait que elle a besoin d'écouter, d'être plus attentive que certains qui eux bon voilà c'est excellentissime, ils peuvent se permettre de temps en temps de décrocher. Donc si elle a conscience mais bon c'est plus fort qu'elle quoi, elle aime bien parler.

- Ok. Donc ça a des conséquences sur les apprentissages ? Sur la compréhension des consignes peut être des trucs comme ça ? Ouais je pense. Je pense que oui parce que du coup pareil, comme je sais plus qui on disait tout à l'heure, il y a des petits éléments qui parfois lui échappe et que on se retrouve à faire les exercices et elle me dit « je n'ai pas compris » mais, donc voilà il faut que je réexplique.

- Ok. Donc la solution ça serait… ? Bah ça serait que elle aussi quoi, que on est toujours un moment de dualité où je lui réexplique que pour elle et voilà je pense qu'ils auraient tous besoin d'être seul [rire] avec un enseignant.

- Comment qualifierais-tu son attitude en classe ? Active ? Inactive ? Présente ? Absente ? Elle, elle participe pas trop non plus donc quand elle lève la main je suis…pareille je suis, je saisis l'occasion mais sinon elle est plutôt devant donc elle est quand même assez…donc c'est kifkif.

- Ok, qu'est-ce qu'elle peut bien penser de son niveau, à elle, selon toi ? Elle sait qu'elle a des difficultés, bah pas des difficultés mais que c'est pas ouf quoi et qu'elle a besoin de travailler, ça elle le sait. Ok.

[Regarde sa montre.] Oui tu me dis hein ?! Oui, t'inquiètes.

- Niveau attribué à Flavie ? Alors Flavie c'est…c'est jaune orange quoi. Moyen/en difficultés ? Ouais

- Son attitude en classe ? Ecoute, elle a pas vraiment d'attitude. C'est une petite fille qui est hyper timide, vraiment c'est ma plus timide donc on l'entend pas quoi.

- Ok. Donc, donc on l'entend pas parce qu'elle est très timide et ça a des conséquences sur ses apprentissages ? Oui je pense parce que déjà elle a pas confiance en elle donc elle triche, elle regarde sur les voisins donc là maintenant je la déplace quand on fait des choses où potentiellement elle peut tricher alors que je lui ai expliqué plusieurs fois qu'elle avait le droit de faire des erreurs, qu'on était à l'école pour se tromper, pour apprendre etc mais ça rentre pas donc je suis obligée de sévir et de la mettre au fond pour être sûre qu'elle triche pas quoi. Après je pense aussi que du coup elle ose pas poser des questions si elle a pas compris, dire qu'elle a pas compris, voilà donc ça aide pas en tout cas sa timidité, ça aide pas.

- Ok. Donc elle est plutôt inactive et absente en classe quoi ? Ouais, et elle pareil quand elle lève la main [tout bas] « je la veux ! » [rire]. Ouais, mais c'est rare ? Oui.

- Ok. Qu'est-ce qu'elle peut bien penser elle de son travail, de ses capacités ? Alors là par contre j'en ai aucune idée, franchement je… [bruit de bouche]

- Marvin ? Alors Marvin lui c'est vert. Bon élève ? Ouais !

- Son attitude en classe ? Alors c'est quelqu'un qui est très altruiste, et du coup il va vouloir lui finir vite fait son travail, bâcler son travail pour pouvoir aller aider quelqu'un. Sauf que donc je lui explique plusieurs fois qu'il faut d'abord qu'il se concentre sur le sien mais tout le temps il est dans l'aide. Dès qu'il y a quelqu'un qui n'a pas ses affaires « oh moi j'ai, je peux lui prêter ! » enfin il est très, très altruiste. Mais du coup un peu au péril de son propre travail.

- Ok. [silence] Donc ça a des conséquences sur son travail à lui, qui n'est pas forcément…qui est vite fait quoi ? Du coup oui. Alors que je sais pertinemment qu'il serait capable de faire des dingueries mais il fait vite fait.

- Donc qu'est-ce que tu pourrais faire pour corriger ça tu penses ? Toi ou l'équipe pédagogique ? Alors là je sais pas, peut être en discuter avec lui, lui expliquer que c'est son travail en premier et après il peut aller aider…ou pas justement, lui enlever cette possibilité-là d'aller aider quelqu'un d'autre et du coup comme ça il est obligé de se concentrer sur son travail puisqu'il a que ça, entre guillemets, à faire. Après il aime bien aussi aller à la bibliothèque papoter un peu, voilà.

- Ok, et du coup au niveau de sa participation dans la classe, il est plutôt … ? Il est actif, il est actif et c'est un autre encore qui parle beaucoup sans lever la main. Ok. [rire]

- Selon toi, qu'est-ce qu'il peut bien penser de son travail ? Ses capacités ? De l'école ? [Réflexion] Ca je sais pas trop, non lui je sais pas.

- Ana ? Alors Ana c'est vert aussi, c'est très bien ça.

- Attitude en classe ? Alors elle c'est une petite chipie aussi. Elle fait des choses qu'elle sait qu'elle n'a pas le droit de faire [silence] mais [silence] sinon à part ça je me lève pour aller à l'autre bout de la classe prendre le bonnet de la voisine ou je sais pas quoi. Ok, sans demander ? Voilà, évidemment. Ou je range la bibliothèque alors que j'ai dit de revenir à la table pour travailler. Des petites choses comme ça mais sinon, sinon elle est bien, elle est bien quoi. Bavarde un peu quand même, bavarde un peu.

- Mais pourquoi elle est comme ça selon toi en classe ? Alors c'est une petite fille dont les parents sont séparés et je pense que ça joue parce qu'au début de l'année moi je la connaissais pas alors que les autres enseignants ils la connaissaient vu qu'elle était déjà à l'école, et les jours où je l'avais elle pleurait

parce que maman lui manque ou papa lui manque selon chez qui elle est. Du coup j'ai demandé, je me suis renseigné, est-ce que c'est une séparation qui est récente ? Est-ce que c'est difficile pour elle ? Et en fait elle a toujours connu ses parents séparés. Et elle faisait pas ça avec ta collègue ? Non. Donc tu vois je pense que c'était pour me montrer, que je sache voilà ses parents sont séparés, que ça la touche. Du coup elle recommençait un peu comme au début j'imagine quand ils se sont séparés, avec moi pour que je sois au courant, mise au courant entre guillemets. Et du coup je pense qu'elle doit avoir beaucoup de droits. J'imagine que il y a peut-être une sorte de compétition entre les deux parents et que c'est pour ça qu'elle se permet pleins de choses. Pareil, dans la classe du coup elle se permet de se lever, elle se permet de…

- Et du coup ça a des conséquences sur… ? Non. [rire] Non, ça n'a pas trop de conséquences ? Non, elle est tellement brillante que…vraiment… Peut-être parce qu'elle est forte aussi, elle s'autorise ? Ouais c'est ça, je pense que là aussi elle a…pour ta question de « qu'est-ce qu'elle pense de son travail ? » là elle, là elle a conscience qu'elle elle peut se la couler douce.

- Ok, et du coup au niveau de sa participation, elle est … ? Elle participe bien par contre. Active, présente en classe ? Ouais, active.

- Melyna ? Alors Melyna, rouge. En difficulté du coup ? Très en difficulté ? Ouais, Melyna c'est pareil, elle sait pas lire rien du tout, ni les lettres ni les nombres, ni… donc voilà c'est très compliqué aussi.

- Ok et son attitude en classe ? Extrêmement dissipée. Alors que il y a pas besoin. J'ai déjà eu un rendez-vous avec sa maman, où voilà on a discuté de ça, qu'il fallait que…qu'elle avait besoin d'être attentive, très attentive vraiment. Du coup nous on l'a mis tout devant, elle est juste devant nous mais elle est tout le temps retournée, soit vers le reste de la classe, soit derrière vers son voisin et sauf que ça lui porte préjudice parce que elle elle a besoin d'être tout le temps, tout le temps, tout le temps au taquet.

- Ok. Donc ça a des conséquences. Et les causes selon toi ? Bah en discutant avec la maman elle m'a dit qu'elle elle était comme ça aussi quand elle était petite, que c'est vraiment qu'à partir du collège/lycée où elle a commencé à s'en sortir quoi. Mais…et puis je pense que c'est un enfant qu'est encore un petit peu un bébé et qui, comme elle a de grosses difficultés, elle a plein de choses quoi : elle va à l'école, après elle va chez l'orthophoniste, le soir après il faut qu'elle enchaîne qu'elle fasse les devoirs. [silence] Enfin voilà, et puis bah ça doit pas être facile mine de rien de se retrouver avec une classe où tout le monde sait et toi t'arrives pas à reconnaître quarante quoi. Donc là déjà depuis le début de l'année elle a progressé dans le sens où elle le dit « je ne sais pas », elle arrive à assumer qu'elle sait pas et que du coup on puisse l'aider mais, [silence] ouais c'est compliqué. Donc après est-ce que c'est héréditaire ? [souffle] Je pense pas.

- Ouais, il y a peut-être des solutions ? Bah oui après là du coup orthophoniste, elle est au RASED aussi avec Victor, nous on a adapté notre travail aussi comme pour Victor. On fait les leçons de sons comme au CP, on leur donne des lettres pour faire les mots, enfin voilà quoi c'est…on s'adapte. Et elle par contre elle est pas feignante. Elle sait, elle a conscience qu'on adapte le travail pour elle, pour que ça soit plus accessible, et elle au contraire elle saisit l'occasion, elle saisit, elle y va. Et du coup voilà, elle travaille plutôt bien.

- Ok, donc elle est active en classe quand même ? Non [silence] non. Elle est absente ? Ouais…elle pareil quand elle lève la main, j'y vais ! [rire]

- [rire] Ok. Et tu penses qu'elle a conscience de ses difficultés ? Ouais, ouais je pense.

- Luce ? Vert. Bonne élève ? Ouais.

- Attitude en classe ? Très positive, très… Elle a compris ce que c'était l'école ? Ah ouais, elle sait pourquoi elle est là. Quand, des fois, bon bah voilà ça reste une enfant, de temps en temps elle a des écarts et quand je la reprends, hop tout de suite elle se remet dans le moule, c'est bon.

- Donc elle est active aussi je pense ? Ah oui, elle participe beaucoup.

- Et elle sait que ça va ? Je pense oui.

- Pierre ? Pierre c'est vert aussi.

- Attitude en classe ? Très bavard ! Très bavard, il se retourne tout le temps, vers Adrien et voilà. Du coup...et aussi des fois il y a des petits moments où il m'énerve un peu parce qu'il est…il est pas bienveillant envers les autres. Par exemple du coup il a repéré que Melyna voilà c'est compliqué, et quand on fait des choses où on a besoin de toute la classe pour faire des choses, pour lire des mots ou pour réciter la comptine des nombres ou des choses comme ça, quand c'est le tour de Melyna ou Victor il est là « Allez, allez, dépêche-toi on perd du temps ! ». Enfin tu vois, il est pas, pas bienveillant. Lui il sait qu'il est chaud et quand on tombe sur des tièdes ça le soul quoi, parce que du coup ça va pas vite, parce que du coup on va perdre, parce que du coup on fait pas un bon temps, voilà.

- Ok. [Silence] Solutions pour corriger ça ? C'est peut-être à moi d'arrêter de faire des choses où on sollicite toute la classe. Moi je me dis que ça peut…enfin que voilà ça fait, ça oblige tout le monde à écouter parce que faut suivre où est-ce qu'on est rendu machin. Mais du coup si c'est pour stigmatiser et que les personnes qui sont en difficulté n'ose pas dire ou n'ose pas passer parce que si je vais pas assez vite il y a machin qui va me dire que… en même temps c'est pas non plus la solution que d'annuler ça, c'est à lui de modifier son comportement et pas à moi de modifier mes activités parce qu'il a tel comportement. Mais, non je sais pas je lui dis, je lui dis souvent enfin voilà on est une classe, on est une équipe, on coopère, on est solidaire, on veut que tout le monde réussisse et chacun va à son rythme, et chacun…. Donc ça serait parce qu'il a en fait un bon niveau et que les autres ne le suivent pas que ça le soul et…. ? Ah bah clairement ! Il comprend pas trop quoi. C'est ça !

- Ok. Sa participation en classe ? Très actif. Trop pareil, il lève la main sans parler. Il parle sans lever la main ? J'ai dit quoi ? Il lève la main sans parler. [rire] On adore ! Il parle sans lever la main.

- Et il a conscience du coup de ses capacités ? Oui, sûrement, je pense.

- Adèle ? Adèle c'est vert aussi. Bonne élève.

- Attitude en classe ? [Réflexion.] Plutôt une bonne attitude alors qu'elle elle est entre Adrien et Pierre qui font que de discuter donc…enfin voilà elle discute un peu aussi mais je pense qu'elle essaye quand même de suivre elle malgré tout.

- Ok, donc il y aurait…elle discute un peu peut-être parce qu'elle est entre deux élèves… ? Oui, donc peut-être un changement de place aussi. Mais sinon son attitude elle est plutôt bonne, donc du coup ça a des bonnes répercussions sur ses apprentissages puisqu'elle est bonne élève ? Oui.

- Comment tu qualifierais son attitude, sa participation en classe ? Elle est là ? Elle est pas là ? Elle est là mais pas tout le temps alors que je sais qu'elle pourrait tout le temps lever la main mais c'est pas, c'est pas tout le temps. Donc elle lève pas tout le temps la main ? Non. Ok.

- Qu'est-ce qu'elle peut bien penser d'elle ? De ses capacités ? Je pense qu'elle sait qu'elle s'en sort plutôt pas mal.

- Emma ? Alors Emma c'est jaune. Moyen ? Oui.

- Son attitude en classe ? Très attentive. Alors qu'elle est entre deux pas faciles. Mais elle arrive quand même à être assez attentionnée. Après il faut qu'elle se concentre, faut qu'elle y soit. Si elle lâche… C'est dur ? Ouais.

- Et est-ce qu'elle est active plutôt en classe ou pas ? Bof [silence] bof. Elle elle fait aussi partie de ceux que quand elle lève la main… tu sautes dessus ? Ouais.

- Et elle a conscience que même si elle est très attentive et qu'elle essaye… c'est dur ? Bah je pense, on a eu…j'ai eu rendez-vous avec sa maman hier, on en a discuté donc je pense que oui elle sait qu'il y a des efforts à fournir. Elle fait son maximum ou tu penses qu'elle pourrait faire plus ? Je pense qu'elle pourrait faire mieux si elle était plus concentrée, plus…plus attentionnée à ce qu'elle fait. Elle aussi je pense que c'est dans l'expéditif parce qu'elle a envie après d'aller chercher un livre ou de faire un dessin. Ils sont tous dans la carotte en fait. Ouais, ouais. Du coup c'est, enfin pour moi, ce qu'on fait après les exercices c'est pour s'occuper en attendant le prochain exercice. Eux ils font vite l'exercice pour tout de suite lire ou colorier ou…

- Lorrie ? Lorrie c'est vert. Bonne élève ? Oui.

- Son attitude en classe ? Bien, bonne attitude.

- Ok, est-ce qu'elle est active ? Ouais.

- Elle sait que ça va ? Je pense, je pense qu'elle sait. Ok !

- Elise ? Elise c'est vert aussi.

- Attitude en classe ? Plutôt bonne attitude. Des fois elle bavarde un peu avec son voisin mais ça va quoi, c'est rien de trop…ça va.

- Active du coup ? Oui, oui oui elle lève tout le temps la main.

- Et elle sait que ça va aussi ? Je pense. Je pense qu'elle sait, peut-être même un peu trop. Ok. Parce que des fois elle sort des [prend une voix aigüe] « ah mais c'est trop facile ! »

- Lino ? Alors Lino ! [rire] Lino c'est mon boulet n°2. Après ? Après Antoine. Alors lui, bah alors le niveau [souffle] on sait pas en fait c'est…orange je pense. Moyen ? Ouais, moyen. Moyen dur ? Ouais je pense.

- Attitude en classe ? [Soupirs, rire] insupportable ! Il parle tout le temps, il veut faire rire la galerie, c'est un clown, il se balance, il [souffle] faut le voir pour le croire vraiment ! Il est toujours mal assis…

- Ok. [rire] Et pourquoi il est comme ça selon toi ? Bah on a demandé un bilan psychomoteur, donc je pense qu'il y a des petits soucis…j'ai peur qu'il soit autiste. Tu vois, vraiment, la façon dont il marche,

comment il parle, enfin on dirait qu'il a pas de…qu'il est hors de son corps. Enfin c'est vraiment, c'est vraiment particulier, à expliquer en tout cas. Quand tu vas le voir tu vas faire [tout bas] « ah ok ! ». Il est marrant hein, voilà il parle tout le temps, il veut tout le temps faire rire et en même temps tu vois c'est pour ça que son niveau c'est hyper flou parce que des fois il va me sortir « maîtresse est-ce que 600 + 600 ça fait bien 1200 ? » bah oui très bien, et après je lui demande 2 + 3 et il va me dire « ça fait 6. » [silence, rire] Donc vraiment...alors est-ce que c'est pour les faire rire ? Est-ce que c'est…enfin vraiment il veut être le clown, la star de la classe quoi.

- Donc il passe plus son temps à faire le clown, du coup ça a des conséquences sur ses apprentissages ? Ah bah oui, clairement ! Il fait toujours tout à côté de la plaque. Ok. Parce qu'il écoute pas ? Voilà c'est ça, parce qu'il écoute pas, parce qu'il était en train de faire rigoler Pierre, Paul, Jacques à ce moment-là, et voilà ça a pas que des conséquences sur son travail à lui, ça a des conséquences sur le travail de tout le monde parce qu'il dérange tout le monde, tout le temps.

- Ok. Et ça serait quoi selon toi la solution pour … ? Je sais pas parce que du coup tu vois, on lui a fait un petit contrat…bah après c'est parce qu'il s'éparpillait donc ça a pas trop de rapport. On la changé de place, on l'a mis tout seul au fond parce qu'au début il était juste devant sous le bureau mais ça marchait pas, il se retournait vers Pierre qui même Pierre se retournait vers Adrien donc c'était les trois-là qui…voilà. Donc du coup là on l'a mis au fond mais, je pense pas que c'est la solution non plus parce que je vois bien que dans le fond là c'est vraiment le roi de toute la classe, dès qu'il dit quelque chose tout le monde se retourne et rigole donc je pense pas que ce soit bien non plus. Mais je sais pas trop, quand on en parle avec sa mère elle dit « ah… » [rire] je sais pas si elle a conscience à quel point c'est mais non vraiment pour lui je sais pas parce que je le prends en APC pour l'écriture parce qu'en écriture il s'applique pas du tout, il sait pas tenir son crayon, il fait vite, on arrive même pas à le lire et même en APC on est quatre et il arrive à être, voilà comme ça, un boulet à faire l'andouille… Ouais. donc je sais pas trop quelles solutions. Peut-être un maître, pas pour la pédagogie mais pour le comportement en fait, peut-être, ça pourrait être la solution.

- Du coup il est actif en classe mais pas de la bonne façon ? Ca dépend. Il est pas tout le temps actif. En fait il est actif mais pour des trucs qui ont aucun rapport. Et des fois, parfois il peut être surprenant et participer bien pour les maths, ou participer bien pour la compréhension de lecture parce que lui il a compris toute l'histoire et des fois pas du tout quoi…donc lui vraiment ça dépend, ça dépend. Mais il est toujours là quoi ? Mais il est toujours là ! On l'entend tout le temps.

- Ok. Et qu'est-ce qu'il pense de lui tu penses ? Bah je pense qu'il se croit drôle, même si c'est pas toujours le cas. Et pour son travail clairement, c'est [souffle] il s'en fiche quoi. C'est vraiment le cadet de ses soucis. Il s'en fiche de descendre dans les ceintures de comportement, il s'en fiche d'avoir des mauvaises couleurs…enfin je pense hein. Vraiment ça lui fait ni chaud ni froid donc lui pareil c'est la toupie quoi. Ouais, ça marche ? Bah…non, clairement pas. [rire]

- Gaspard ? Gaspard lui c'est vert.

- Attitude en classe ? Bien, c'est lui qui parle un peu avec Elise mais voilà c'est…deux verts qui parlent ensemble de temps en temps, si ça va vraiment trop loin je les sépare mais…enfin voilà quoi c'est du bavardage tranquille, si il faut ils parlent des additions. [rire]

- Ok. Actif ? Non, non non, je pense qu'il se repose un peu sur ses lauriers alors que je pense que lui aussi, il y a moyen qu'il dise des choses intéressantes et pertinentes mais…je sais pas.

- Ok. Et tu penses qu'il a conscience que ça va ? Je pense oui, mais vraiment j'ai l'impression que l'école des fois ça le fait chier, qu'il fait la…il fait la moue, il boude, il a qu'une envie c'est de lire, tout le temps. Même à la récré il lit, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Et est-ce qu'il fait vite son travail et pas forcément … ? Non, lui par contre il s'applique parce qu'il a une belle écriture, en attachée, donc il s'applique bien pour bien écrire. Après c'est la graphie, il s'applique pour bien écrire mais est-ce qu'il s'applique pour bien calculer ? Ca je ne sais pas trop mais en tout cas il s'applique pour bien écrire. Ok.

- Ethan ? Alors Ethan c'est rouge aussi. En difficulté ? Ouais.

- Attitude en classe ? Euh…on l'entend pas. Ah ouais ? Non !

- Et pourquoi, tu penses que c'est parce qu'il a pas confiance ? Je pense ouais qu'il a pas trop confiance en lui, c'est sûr même. Il a pas confiance en lui du tout.

- Et du coup ça a des conséquences sur … ? Sûrement, sûrement que ça a des conséquences sur son travail [silence] je serais pas te dire lesquelles.

- Donc il est inactif ? Absent ? Ouais, inactif. Et lui pareil, quand il lève la main j'y vais !

- Ok. Et il sait qu'il a des difficultés ? Je pense ouais. Ouais.

- Bruno ? Bruno c'est vert. Bon élève.

- Attitude en classe ? Un peu bavard mais sinon ça va.

- Ouais. Tu penses qu'il bavarde parce qu'il comprend vite les choses et que ça le dérange pas de bavarder ? Il bavarde parce qu'il est à côté de Ana. Et Ana elle bavarde beaucoup ? Ouais. Moi je pense que si il était pas à côté d'elle, enfin je sais pas il faudrait qu'on essaye, mais à mon avis il se laisserait moins… [silence] entraîner ? Ouais, je pense ouais.

- Ca a des conséquences ? Pas forcément ? Ouais, ouais je pense que ça a des conséquences parce que des fois c'est approximatif ou c'est incomplet alors que j'avais dit qu'on faisait toute la page et il a pas fait toute la page ou des petites choses comme ça. Vraiment encore une fois, des petits points qui lui manquent parce que je pense qu'à ce moment-là il écoutait pas. Donc peut-être le bouger de place quoi ? Ouais.

- Et il est actif ou pas ? Non pas trop, lui pareil quand il lève la main c'est lui que j'interroge.

- Et tu penses qu'il a conscience que ça va quand même dans son travail ? Non…il a pas trop confiance en lui. Ok. Malgré qu'il a souvent vert ou des choses comme ça, il est toujours un peu fuyant, craintif, enfin je sais pas.

- Medy ? Medy c'est jaune. Moyen ? Ouais c'est moyen.

- Attitude en classe ? Pareil, lui il essaie de faire le pitre. [silence]

- Ca a des répercussions sur … ? Oui parce que, là tu vois par exemple là rien que tout à l'heure il était au tableau, c'est lui qui voulait participer donc très bien, je l'envoie au tableau pour faire un truc de maths qu'on venait de faire dix fois, c'était la onzième fois qu'on le faisait, il fallait qu'ils expliquent comment ils avaient fait pour calculer et il faisait le bébé, alors que je sais très bien que si il a levé la main c'est parce

qu'il savait faire et une fois rendu devant tout le monde il se donnait un peu en spectacle tu vois, et il était incapable de lire le résultat au tableau. Du coup je lui montre sur la frise numérique, il me dit « bah c'est quarante-quatre », je dis bah oui bah t'as écrit la même chose là donc pourquoi tu me dis pas quarante-quatre ? Enfin vraiment…puis après du coup je lui dis, bon bah retourne à ta place, il est retourné en faisant des simagrées, enfin voilà encore une fois il veut se donner en spectacle.

- Donc la cause c'est pas parce qu'il comprend pas quelque chose ? C'est juste parce qu'il a envie de… ? Bah là sur ce coup là je pense pas, après il y a peut-être des fois où il comprend pas et comme il écoutait pas trop bah il a pas su dire « j'ai pas compris » du coup il lui manque des petits éléments.

- Et comment tu pourrais corriger ça ? Là il est tout devant. [silence] Ca serait surtout un travail sur son comportement à lui ? Ouais je pense sur son comportement à lui ouais.

- Est-ce qu'il est actif en classe ? Bof, pas trop. Donc lui pareil, quand il lève la main. C'est pour ça là tu vois c'était toujours les mêmes qui levaient la main et là d'un coup Medy, ah bah je dis vas-y, vas au tableau, alors que c'était pour faire… le zouave ? Le pitre.

- Et tu penses qu'il sait que c'est moyen quand même dans ses apprentissages ? Ouais, je pense ouais.

- Ok. Merci Claudia.

- De rien Lise.

- **<u>Annexe 5</u> : compte-rendu d'observation jour 1**

Date/heure	Jeudi 21 novembre 2019 – 13h40 à 15h25
Lieu	Classe CE1 – Ecole Eugène Nicol – St Malo de Guersac
Environnement (description)	Dans la salle de classe
Personnes en présence	PE + 23 élèves de CE1 + moi
Situation (description)	De 13h40 à 15h25 les élèves sont dans la classe avec la PE pour plusieurs activités : reprendre les exercices de maths commencés après le repas - évaluation sur la lecture de consignes – lecture et son – faire les cartables.

13h40 : Les élèves s'installent à leur table. La PE annonce qu'ils vont devoir reprendre les exercices du fichier de maths commencés avant le repas et non finis par beaucoup d'entre eux. Elle précise la durée à savoir 20 minutes. Ceux qui ont fini sont invités à choisir un livre dans la bibliothèque et le lire en silence à leur place, cela fonctionne plutôt bien. Les élèves qui ont à finir leurs exercices de maths sollicitent souvent la PE pour demander de l'aide.

Trois demandes d'étayage spontanées de la part des élèves sont observées **sans lever la main** :

- Demande d'aide d'Adrien d'une durée d'environ 5 secondes prise en compte par l'enseignante qui se déplace à son bureau pour y répondre.
- Demande d'aide d'Emma à propos du matériel utile pour réaliser l'activité, d'une durée d'environ 5 secondes et qui est prise en compte par l'enseignante qui se déplace à son bureau pour y répondre.
- Demande d'aide de Léo d'une durée d'environ 3 minutes prise en compte par l'enseignante qui se déplace à son bureau pour y répondre.

Trois apports d'étayage spontanés pris à l'initiative de l'enseignante et qui ont pour objectif de faire en sorte que l'élève réussisse à corriger les erreurs que l'enseignante a repérées :

- Ethan : durée d'environ 2 minutes, étayage prit en compte par l'élève qui écoute et se corrige.
- Victor : durée d'environ 2 minutes, étayage prit en compte par l'élève qui écoute et se corrige.

- Medy : durée d'environ 4 minutes, étayage prit en compte par l'élève qui écoute et se corrige.

Huit demandes d'étayage prises à l'initiative des élèves qui lèvent la main et attendent d'être interrogés :

- Sept d'une durée d'environ 15 secondes pour six d'entre elles (trois d'Adrien, une d'Elise, deux de Clarisse) et 1 minute pour la dernière (Léo). Ces sept demandes sont prises en compte par l'enseignante qui leur apporte son aide.
- Une demande d'étayage matériel d'environ 2 minutes de Lino n'est pas prise en compte par l'enseignante qui l'ignore.

Trois demandes non en rapport avec le contenu du cours (aller aux toilettes) et prises à l'initiative de Lino qui lève la main et attend d'être interrogé. Ces trois demandes sont soldées par un refus de la part de l'enseignante.

Cinq **réprimandes orales** de la part de la PE ont lieu :

- Trois concernant Antoine afin qu'il reste concentré dans son travail, cet élève s'exécute.
- Deux concernant Victor afin qu'il accélère dans la réalisation de ses exercices, il se retourne et s'exécute.

14h : La PE indique la fin du temps pour les exercices de maths, tant pis pour ceux qui n'ont pas fini. Les élèves sont invités à déposer leur fichier de maths au fond de la classe pour que la PE puisse les corriger par la suite.

Ensuite, les élèves sont invités à écrire les trois mots du jour sur leur ardoise : ***fortune***, ***bonne*** et ***l'ordre***. Les élèves sont censés savoir quels sont ces trois mots et doivent savoir les écrire correctement. Dans la salle de classe, le premier élève de chaque colonne qui a fini de les écrire et dont l'orthographe de chaque mot a été validée par la PE passe dans les rangs de sa colonne et doit vérifier si les autres élèves les ont bien orthographiés.

14h10 : La PE précise aux élèves que 3 d'entre eux vont maintenant venir écrire un des mots du jour au tableau pour une correction collective de l'orthographe des mots. Les élèves sont volontaires et lèvent la main pour venir au tableau mais la PE sollicite 3 élèves qui ne levaient pas la main. Les autres élèves doivent vérifier, pendant ce temps, qu'ils ont bien la bonne orthographe sur leur ardoise.

Les **trois élèves sollicités spontanément par l'enseignante** pour venir écrire les mots au tableau sont :

- Bruno, Emma et Luce, qui acceptent et se déplacent au tableau. La durée d'intervention au tableau est d'environ 1 minute par élève. Les trois propositions d'orthographe des mots du jour sont validées par la PE.

14h15 : La PE donne les 3 nouveaux mots du lendemain. Les élèves doivent les retenir et devront savoir les écrire correctement pour le lendemain, sans modèle. L'enseignante agit de la façon suivante : tout d'abord elle écrit le 1er mot au tableau puis demande à un élève de le lire, à un autre élève de l'expliquer et à 4 autres élèves de l'épeler chacun leur tour.

- Ethan lit le mot à la classe, il a **levé la main et a été interrogé**. Son intervention ne dure que quelques secondes et est validée par l'enseignante. 6 autres élèves levaient la main.
- Guillaume **lève la main, est interrogé** et donne une définition du mot pendant environ 30 secondes. Cette intervention est validée par l'enseignante. 8 autres élèves levaient la main.

Ensuite, les élèves doivent fermer leurs yeux et visualiser le mot dans leur tête (le mot est caché par le prof qui se place devant). Une fois le mot visualiser dans leur tête, la PE interroge 4 élèves qui doivent épeler le mot toujours les yeux fermés.

- Victor, Alyssa et Florianne font partie des élèves qui sont sollicités pour épeler le mot, après avoir **levé la main et été interrogés**. Ces interventions durent environ 10 secondes et sont validées par l'enseignante. 6 autres élèves levaient la main.

Puis, la PE écrit le 2ème mot et suit la même procédure de mémorisation de l'orthographe du mot que pour le 1er mot ainsi que pour le 3ème mot.

- Lino intervient **spontanément, sans lever la main**, pour donner la définition d'un mot. L'intervention dure 1 minute et est validée par l'enseignante.
- Lino **lève la main et est interrogé**, il intervient environ 5 secondes pour lire un des nouveaux mots. Cette intervention est validée par l'enseignante. 5 autres élèves levaient la main.
- Zoé **lève la main et est interrogée** pour apporter une nouvelle connaissance au reste de la classe (lexique : « apostrophe »). Cette intervention dure 5 secondes et est validée par l'enseignante. 5 autres élèves levaient la main.

Les élèves doivent individuellement écrire les 3 mots sur leur ardoise. Le premier de chaque

colonne qui a fini de les écrire et dont l'orthographe des mots a été validée par la PE passent dans les rangs de leur colonne et doivent vérifier si les autres élèves les ont bien orthographiés.

Les élèves sont ensuite invités à ranger leurs ardoises.

14h25 : Les élèves débutent l'évaluation sur la compréhension de consignes. Une fiche est distribuée à chaque élève et sur cette fiche apparaît une liste de consignes à exécuter par écrit afin de s'assurer de la compréhension des consignes écrites par chacun. *Exemples* : « Sur le dessin, ajoute des confettis de toutes les couleurs » - « Dans le cadre vide, écris « Joyeux anniversaire Bernabé » et souligne »…etc. Cette évaluation se fait individuellement, à l'écrit et dans le silence. Pour cela la PE veille à ce que les tables des élèves soient bien séparées les unes des autres.

- Léo **lève la main et est interrogé** afin de répondre à la question de la PE concernant la reformulation des consignes de réalisation de l'évaluation. Son intervention dure 1 minute et n'est pas validée par l'enseignante qui exprime alors son inquiétude à la classe.

Pendant l'évaluation, 13 **réprimandes orales** de la part de l'enseignante ont lieu :

- Dix pour rappeler de rester concentré et de continuer son travail seul (trois concernant Victor, six concernant Lino et une concernant Marvin). Les élèves s'exécutent et se remettent au travail seul.
- Deux concernant Melyna pour rappeler de ne pas parler pendant l'évaluation, elle s'exécute.
- Une concernant Marvin pour demander de lire les consignes dans sa tête, il s'exécute.

14h50 : A ce moment de la journée, une phase de lecture de mots contenant le son [g] est réalisée. Tout d'abord la PE lit des mots aux élèves puis demande « quel son entendez-vous dans ces mots ? », réponse à laquelle un élève répond correctement « le son [g] ».

- Medy intervient **spontanément, sans lever la main**, pour donner la réponse, l'intervention dure quelques secondes et l'enseignante y répond en lui rappelant qu'il faut lever la main pour participer.

La PE demande ensuite aux élèves de trouver comment orthographier ce son. Pour cela, il sollicite un élève qui vient au tableau écrire la lettre g. Puis la PE demande s'il n'y a pas une autre façon d'écrire le son [g], trois élèves viennent un par un au tableau faire des propositions « j », « gé », « gê » : aucun ne trouve la deuxième façon d'écrire le son [g].

- Léo, Medy, Lino et Antoine **lèvent la main et sont interrogés** pour aller écrire la graphie du son au tableau. Leurs interventions durent environ 1 minute : celles de Léo et Antoine sont validées, celles de Medy et Lino sont invalidées par l'enseignante. Environ 5 autres élèves levaient la main.

La PE n'attend pas plus longtemps et distribue la fiche de son contenant une série de mots où l'on entend le son [g] – les élèves repèrent alors que la deuxième graphie pour le son [g] est « gu ».

Les élèves vont ensuite collectivement lire la fiche de son. Pour cela, les élèves sont interrogés un par un pour lire 2 mots chacun (les élèves sont interrogés dans l'ordre de leur placement dans la classe). La PE a mis en place un « défi temps » afin qu'ils lisent collectivement le plus vite possible la fiche des sons. Pour cela, la PE indique le temps à battre : 5 minutes 56 secondes. Les élèves lisent les mots de la fiche un par un et réussissent à finir la lecture complète de la fiche en 4 minutes 43.

Les élèves rangent ensuite la fiche dans le fichier de sons.

15h15 : Les élèves rangent leur table et font leur cartable pour sortir à 15h25, heure de fin de journée.

- **<u>Annexe 6</u> : compte-rendu d'observation jour 2**

Date/heure	Vendredi 10 janvier 2020 – 13h30 à 15h30
Lieu	Classe CE1 – Ecole Eugène Nicol – St Malo de Guersac
Environnement (description)	Dans la salle de classe
Personnes en présence	PE + 23 élèves de CE1 + moi
Situation (description)	De 13h30 à 15h30 les élèves sont dans la classe avec le PE pour plusieurs activités : petite leçon sur l'écriture de la lettre [s] – finir la lecture commencée le matin – écriture des devoirs – écriture de la lettre [s] dans le cahier d'écriture – séance de vocabulaire sur l'utilisation du dictionnaire – s'entraîner à réécrire les trois mots du jour (fait partie des devoirs pour le lendemain) – faire les cartables.

13h30 : les élèves entrent en classe. L'enseignante leur demande d'écouter, de ranger leur manuel dans leur cartable, de ne pas commencer à écrire leurs devoirs tout de suite et de baisser la main pour l'instant. L'enseignante présente aux élèves les conventions d'écriture de la lettre [s] pour l'exercice d'écriture qui suivra. L'enseignante trace des lignes au tableau pour présenter la lettre aux élèves.

L'enseignante demande à la classe : « *qui sait de combien de lignes le [s] minuscule monte-t-il ?* »

- Cinq élèves **demandent à répondre en levant la main, une élève est interrogée** (Emma) et donne la bonne réponse. Son intervention dure environ 2 secondes.

L'enseignante trace le [s] minuscule au tableau et demande : « *et le [s] majuscule ?* »

- Sept élèves **demandent à répondre en levant la main, une élève est interrogée** (Ana) et donne la bonne réponse. Son intervention dure environ 2 secondes.

L'enseignante le trace au tableau et demande : « *quel est le seul prénom de la classe qui commence par [s] ?* »

- Six élèves **demandent à répondre en levant la main** : un premier élève est **interrogé** (Marvin) mais ne donne pas la bonne réponse puis un second est **interrogé** et donne la bonne réponse. Les interventions durent quelques secondes.

L'enseignante écrit le prénom au tableau et donne les consignes suivantes : « *les enfants qui sont prêts c'est-à-dire qui ont fini leur exercice de lecture, qui ont posé leur cahier au fond et qui*

ont écrit leurs devoirs, je vais vous distribuer le cahier d'écriture et vous allez vous appliquer du mieux que vous le pouvez pour faire l'écriture du [s] minuscule, majuscule et du prénom « Shanna ». Quand vous aurez terminé, vous mettrez votre cahier d'écriture au fond de la classe et vous serez ensuite en autonomie. Y-a-t-il des questions ? »

- Pierre **lève la main et est interrogé** : il fait une remarque sur le [h] du prénom « Shanna » écrit au tableau. L'intervention dure quelques secondes et l'enseignante lui donne les explications.
- L'enseignante **réprimande oralement** Antoine qui n'a pas rangé son fichier de maths dans son cartable, ce dernier s'exécute alors.

L'enseignante indique que l'on est en « feu rouge » donc que les élèves doivent travailler seuls et en silence. Si les élèves sont amenés à travailler par deux ou trois, ils doivent obligatoirement chuchoter.

13h40 : les élèves se mettent en activités selon les consignes données par l'enseignante précédemment.

- Lino **lève la main et est interrogé** : il dit à l'enseignante qu'il a fini son travail et qu'il a mal quelque part (non rapport avec le cours). L'intervention dure 15 secondes et l'enseignante ignore.
- Florianne **lève la main mais n'est pas interrogée, elle se déplace** donc jusqu'à l'enseignante qui lui demande alors de rester assise à sa place. L'élève voulait indiquer à l'enseignante qu'elle n'avait pas son cahier (matériel), l'enseignante ignore.
- **L'enseignante va spontanément solliciter** Lino afin de lui rendre son cahier d'écriture et lui demander de bien s'appliquer pour l'écriture du jour. L'enseignante le félicite pour l'écriture du jour précédent et lui dit de continuer ainsi. L'intervention dure 2 minutes et l'élève semble satisfait.
- **L'enseignante sollicite spontanément** Lino et Clarisse pour leur demander un renseignement non en rapport avec le cours (fiches d'APC remplies par les parents). Lino ne l'a pas, la PE lui demande don de la ramener au plus vite. Clarisse l'a, la PE va chercher cette fiche au bureau de Clarisse.
- Florianne **lève la main et est interrogée** : elle indique à l'enseignante qu'elle n'a pas souligné la date au tableau. L'enseignante lui répond qu'elle a oublié et elle la remercie. L'intervention dure une quinzaine de secondes.
- L'enseignante **réprimande oralement** : 6 fois Antoine pour lui dire d'avancer dans son travail, ce dernier s'exécute – une fois Clarisse et une fois Florianne pour qu'elles restent concentrées, elles s'exécutent – une fois Lino pour reprendre son langage familier, il se

corrige oralement – une fois Léo pour lui rappeler de demander la parole avant d'intervenir.

- Clarrise **lève la main et est interrogée** : elle se plaint de sa voisine qui l'embête. L'intervention dure 30 secondes et l'enseignante ignore.
- Antoine **intervient sans lever la main** à 3 reprises pour indiquer à l'enseignante qu'il a mal à la tête ou pour demander où se trouve sa toupie (pas en rapport avec le cours). La PE ignore et lui demande de se reconcentrer sur son travail.
- Léo **lève la main et est interrogé** : il demande où poser son cahier d'écriture. L'intervention dure 15 secondes et l'enseignante lui répond.
- L'enseignante **réprimande oralement** Pierre et Elise pour leur demander de chuchoter, ils s'exécutent.

L'enseignante passe dans les rangs pour corriger les cahiers des élèves et les aider, elle fait des commentaires à certains d'entre eux.

- Alors que l'enseignante est occupée avec un élève, Marvin **pose une question à l'enseignante sans lever la main**, elle lui demande de patienter.
- **L'enseignante réprimande oralement** plusieurs élèves : elle demande à Léo de retourner à sa place, à Pierre de lire seul en autonomie, à Victor de se taire, deux fois à Marvin d'avancer dans son travail et ne pas gêner son entourage, à Medy d'arrêter de jouer avec son matériel et se remettre au travail. Tous s'exécutent.
- **L'enseignante sollicite spontanément** Pierre pour lui donner la responsabilité d'accompagner un autre élève aux toilettes pour se rincer la bouche. Cette sollicitation orale dure environ 30 secondes et Pierre s'exécute.
- Trois élèves **lèvent la main et sont interrogés** : Alyssa demande de l'aide et l'enseignante se déplace pour aller l'aider, l'interaction dure 2 minutes – Léo et Florianne posent une question à propos de leur travail, l'enseignante va les aider, les deux interactions durent environ 2 minutes.

L'enseignante demande à l'ensemble de la classe « *qui n'a pas encore fini son exercice à part Antoine ?* »

- Antoine **intervient spontanément, sans lever la main**, pour dire qu'il a fini. L'enseignante lui demande de poursuivre. Cette interaction dure environ 5 secondes.

L'enseignante demande à l'ensemble de la classe « *qui n'a pas fini d'écrire ses devoirs ? De faire l'exercice d'écriture ? Qui a tout fini et a encore son cahier rose sur la table parce que je ne suis pas passée corriger* ? ». Les élèves répondent un peu tous en même temps.

- Marvin **lève la main et est interrogé** : il indique qu'il s'est trompé et a besoin d'aide. L'enseignante reprend sa formulation orale et ignore sa demande, l'interaction dure environ une minute.
- Antoine **lève la main et est interrogé** à trois reprises : une première fois il indique un problème de matériel, l'enseignante lui répond et l'interaction dure environ 30 secondes. La seconde fois il s'agit d'une demande pour aller boire, l'enseignante refuse, l'interaction dure environ 15 secondes. La troisième fois, il indique qu'il a fini son travail et qu'il aimerait aller poser son cahier au fond de la classe mais que comme il n'a pas l'autorisation de se déplacer tout seul, il ne peut pas. L'enseignante lui dit de le laisser sur sa table et d'enchaîner avec les autres activités (copie des devoirs).
- Plusieurs élèves **lèvent la main et sont interrogés** : Victor a une question à propos de son travail (environ 1 minute), l'enseignante répond – Ana indique qu'elle a fini son travail (30 secondes), l'enseignante lui répond qu'elle passera vérifier – Flavie indique qu'elle n'y arrive pas et demande de l'aide (2 minutes), l'enseignante lui demande de venir à son bureau pour l'aider – Victor indique qu'il a fini son travail (2 minutes), l'enseignante lui demande de venir à son bureau pour qu'elle puisse corriger.
- Lino **lève la main et est interrogé** : il demande à aller aux toilettes. L'enseignante accepte que s'il reformule une phrase orale correcte. Ce qu'il finit par faire, l'interaction dure 30 secondes.
- **L'enseignante réprimande oralement** Emma et Lorrie qui se sont déplacées pour venir la voir et leur demande de retourner à leur place, elles s'exécutent. Elle réprimande également Antoine et lui demande de se dépêcher.
- Lino **intervient spontanément sans lever la main** pour faire un commentaire oral haut sur l'horloge : « ça vient de passer 12 heures ! ». L'enseignante reprend sa formulation orale pour qu'il se corrige.
- Guillaume **lève la main et est interrogé** : il demande s'il peut aller boire, l'enseignante refuse car c'est le tour d'un autre élève. L'interaction dure 15 secondes.

14h34 : PE > « *maintenant que tout le monde a fini, on sort rapidement son « Gafi » (manuel d'entraînement à la lecture) page 13. Que voit-on sur son Gafi ? J'aimerais bien que l'on écoute !* »

- Florianne **lève la main et est interrogée**, elle demande à quelle page elle doit se rendre (matériel), l'enseignante lui répond. L'interaction dure 15 secondes.
- Trois élèves **lèvent la main** pour répondre à la question posée, Luce **est interrogée** et sa réponse est validée par l'enseignante.

L'enseignante demande de ranger son manuel dans son casier.

14h35 : la classe peut à présent passer au vocabulaire. L'enseignante indique que les élèves vont être en binôme pour l'activité qui suit (c'est l'enseignante qui forme les binômes). Marvin se retrouve tout seul au fond de la classe (nombre impair d'élèves dans la classe).

PE : « *Nous allons aujourd'hui travailler sur le dictionnaire. Chaque binôme va avoir un dictionnaire et pour l'instant vous n'avez le droit que de le feuilleter c'est-à-dire de tourner les pages pour regarder comme c'est à l'intérieur. Par contre, qu'est-ce-que ça signifie de travailler en binôme ?* »

- Antoine **lève la main et est interrogé** : il commence à répondre mais l'enseignante l'arrête pour lui dire que ce n'est pas la question qu'elle a posée. L'interaction dure 15 secondes, trois autres élèves levaient la main.

Elle redemande à nouveau : « *mais au niveau de l'ambiance de classe et de votre attitude ?* »

- Florianne **lève la main et est interrogée**, l'enseignante valide sa réponse. L'interaction dure 15 secondes et aucun autre élève ne levait la main.

PE : *« On regarde à deux, il n'y a pas de chef. Le dictionnaire doit être au milieu de vous deux !* »

- L'enseignante effectue **4 réprimandes orales** à Antoine pour lui demander de se concentrer et continuer son travail, il s'exécute.

L'enseignante fait une réprimande orale à l'ensemble de la classe, elle leur rappelle qu'ils doivent chuchoter.

- Emma **intervient spontanément sans lever la main** pour indiquer que son dictionnaire est cassé. L'enseignante lui répond que ce n'est pas grave et que ça n'empêche pas de regarder dedans. L'interaction dure quelques secondes.
- Ana **intervient spontanément sans lever la main** pour donner une information en rapport avec la page de dictionnaire mais pas avec le sujet d'étude. L'enseignante acquiesce, l'interaction dure 10 secondes.

PE : « *Alors, je sais que c'est un peu rapide mais j'aimerais avoir vos premières impressions. Que trouve-t-on dans un dictionnaire ?* »

- Marvin, Emma, Florianne et Ana ré**pondent à la question en levant la main et en attendant d'être interrogés** par l'enseignante. Les interactions durent environ 15 secondes et l'enseignante les valide. Une dizaine d'autres personnes levaient la main.

PE : « *Il y a des mots dans le dictionnaire et il y a quoi d'autres avec les mots ?* »

- Adrien **lève la main et est interrogé** (huit autres élèves levaient la main). Sa réponse est validée par l'enseignante et l'interaction dure environ 15 secondes.

PE : « *Allez au tout début du dictionnaire, que trouve-t-on ?* »

- Victor **lève la main et est interrogé** (sept autres élèves levaient la main). Sa réponse est validée par l'enseignante et l'interaction dure environ 15 secondes.

PE : « *Vous allez tous mettre votre doigt sur le drapeau de la France.* »

L'enseignante passe dans les rangs pour s'assurer que tous les élèves repèrent bien le drapeau de la France.

L'enseignante hausse le ton de la voix et tape la brosse au tableau pour demander le silence. Les élèves sont de plus en plus bruyants, le ton de la voix de l'enseignante est de plus en plus élevé. L'ambiance de classe devient très bruyante et agitée.

- Elise **lève la main et est interrogée** : elle indique à l'enseignante qu'elle a trouvé la France. L'enseignante la félicite et l'interaction dure environ 10 secondes.

PE : « *Maintenant on va ouvrir la première page des définitions.* »

- **L'enseignante réprimande oralement** deux élèves : Alyssa pour lui demander de laisser sa camarade faire seule et Adrien pour lui demander de ne pas jouer avec son matériel afin de ne pas l'abîmer. Ils s'exécutent.

Les élèves vont globalement tous à la première page des définitions (lettre A)

PE : « *C'est bien à cette page qu'il y a la lettre A.* »

- Pierre **lève la main et est interrogé** : il pose une question en rapport avec le dictionnaire mais pas avec le sujet « pourquoi il n'y a pas le drapeau de l'Amazonie ? ». L'enseignante lui répond, l'interaction dure 15 secondes.
- Marvin **lève la main et est interrogé** : il dit à l'enseignante qu'il ne trouve pas la première page des définitions. Il s'agit de l'élève seul au fond de la classe. L'enseignante va donc vers lui pour l'aider à trouver cette page. L'interaction dure environ 2 minutes.

PE : « *Pourquoi la première page des définitions commence par la lettre A ?* »

- Ana lève la main et est interrogé (six autres élèves levaient la main). Cette élève indique que c'est parce qu'il s'agit de la première lettre de l'alphabet. L'enseignante valide. L'interaction dure 15 secondes.

PE : « *Donc c'est dans quel ordre dans le dictionnaire ?* »

- Un élève donne la bonne réponse **sans lever la main**. L'enseignante lui demande de lever la main pour répondre car ce n'était pas lui qui était interrogé à ce moment-là.

PE : « *Alors, je vais vous demander de me trouver le dernier mot de la lettre A.* »

Les élèves se mettent en recherche.

- Adèle, Léo et Gaspard **lèvent la main et sont interrogés** (environ 3 autres élèves levaient la main). L'enseignante répond à Adèle qu'il manque des informations dans la réponse, invalide la réponse de Léo et valide celle de Gaspard.
- **L'enseignante réprimande oralement** Florianne en lui demandant de poser son dictionnaire au risque de l'abîmer, elle s'exécute.

PE : « *On fait pareil maintenant avec la lettre « b ». Vous devez trouver le premier et le dernier mot qui commencent par la lettre « b ».* »

- Emma et deux fois Pierre **lèvent la main et sont interrogés** (4 autres élèves levaient la main). L'enseignante valide les réponses mais précise qu'il manque des informations dans celle d'Emma. Les interactions durent 10 secondes.

PE : « *Mettez-vous sur la dernière page de la lettre b. Alors sur cette page j'aimerais que vous me disiez. Chut je parle ! J'aimerais que vous me disiez comment sont les mots qui sont définis ?* »

- Luce et deux fois Adrien **lèvent la main et sont interrogés** (3 autres élèves levaient la main). L'enseignante invalide la réponse de Luce et valide celles d'Adrien. Les interactions durent environ 15 secondes.
- **L'enseignante réprimande oralement** deux fois Guillaume en lui demandant de se taire et de se mettre à la bonne page.

PE : « *Qu'ont-ils en commun tous les mots qui sont définis ?* »

- Elise **lève la main et est interrogée** (personne d'autre ne levait la main). L'enseignante valide sa réponse. L'interaction dure 15 secondes.

PE : « *Qu'est-ce qu'on vient de dire ?* »

- Adrien **lève la main et est interrogé** (personne d'autre ne levait la main), il synthétise tout ce qui vient d'être dit. L'enseignante valide sa réponse. L'interaction dure 1 minute.

PE : « *Voilà et les autres écritures ce sont les définitions. Qui me donne tous les mots qui sont définis sur cette page pour voir si vous avez bien compris quels sont les mots en gras ?* »

- Adèle **lève la main et est interrogée** (un autre élève levait la main). L'enseignante valide sa réponse. L'interaction dure environ 15 secondes.
- **L'enseignante réprimande oralement** Medy : elle lui demande de se taire, il s'exécute.

PE : « *Alors maintenant on va se mettre à la première page du E* »

- Luce **lève la main et est interrogée** (personne d'autre ne levait la main). L'enseignante valide sa réponse, l'interaction dure 1 minute.

PE : « *Pour ceux qui ont le même dictionnaire que moi, quel est le numéro de la page de la première page de la lettre E ?* »

- Alyssa **lève la main et est interrogée** (quatre autres élèves levaient la main). Sa réponse est validée, l'interaction dure 15 secondes.

PE : « *Quel est le premier mot de la lettre E ?* »

- Florianne est **interrogée spontanément par l'enseignante** alors qu'elle ne levait pas la main (quatre autres élèves levaient la main). L'enseignante lui demande de prendre son temps pour répondre. L'élève dit qu'elle ne sait pas. L'enseignante lui demande pourquoi elle ne sait pas puisqu'elle a juste à lire le mot. L'élève donne la bonne réponse, l'enseignante valide. L'interaction dure 30 secondes.

PE : « *Alors à votre avis, où sont les mots qui commencent par un z du coup ?* »

- Zoé **lève la main et est interrogée** (deux autres élèves levaient la main). La réponse de Zoé n'est pas validée. L'interaction dure 15 secondes.

PE : « *Alors, quel est le premier mot de la lettre « z » ? Est-ce que vous pouvez donner la page à M et sa voisine parce que je crois qu'ils ne l'ont toujours pas trouvée. Stop ! On lève les mains du dictionnaire et on écoute la question. Tout de suite sinon je vous fais copier le dictionnaire en entier !* »

« *Qu'y-a-t'il de particulier pour ceux qui ont le même dictionnaire que moi ?* »

- Adrien **lève la main et est interrogé** (deux autres élèves levaient la main). Sa réponse est validée, l'interaction dure 15 secondes.

PE : « *Quel est le premier mot qui commence par « z » ?* »

- Léo **lève la main et est interrogé** (deux autres levaient la main). Sa réponse est invalidée, l'interaction dure 15 secondes.
- Guillaume est **spontanément sollicité par l'enseignante**, il ne répond rien. L'interaction dure 30 secondes.
- Ana **lève la main et est interrogée** (quatre autres élèves levaient la main). Sa réponse est validée, l'interaction dure 15 secondes.

PE : « *Maintenant j'aimerais que vous alliez à la lettre « m ». Avant d'y aller, j'aimerais que vous me disiez si l'on va aller en avant ou en arrière dans le dictionnaire pour trouver la lettre « m » à partir de la lettre « z » ? Quel est le premier mot de la lettre « m » ?* »

- Ethan et Lino sont **spontanément interrogés par l'enseignante** alors qu'ils ne levaient pas la main (six autres élèves levaient la main). Le premier donne une mauvaise réponse. Le second dit qu'il ne sait pas. La première interaction dure 1 minute et la deuxième 30 secondes.
- Ana **lève la main,** seule**, et est interrogée**. Sa réponse est validée par l'enseignante. L'interaction dure 15 secondes.

PE : « *Que retient-on ?* »

- Alyssa, Bruno, Léo, Marvin et Adrien **lèvent la main et sont interrogés** (5 autres élèves levaient la main). La réponse d'Alyssa est validée mais déjà dite, celle de Bruno est invalidée, celle de Léo est validée, celle de Marvin est confuse et celle de Louis est validée et complète. Chaque interaction dure environ 1 minute.
- Lino, Emma et Ethan sont **spontanément sollicités par l'enseignante**. Ils ne répondent rien ou disent qu'ils ne savent pas. Les interactions durent environ 30 secondes.

L'enseignante fait une petite synthèse orale sur l'utilisation du dictionnaire.

15h20 : l'enseignante range les dictionnaires. Il reste 10 minutes de classe donc l'enseignante n'a pas le temps d'emmener ses élèves au gymnase pour la séance d'EPS qui est alors annulée. L'enseignante profite de ces 10 minutes pour faire écrire les trois mots du jour aux élèves, sur leur ardoise. Cet exercice est compris dans les devoirs du soir, les élèves prennent donc de l'avance. Cette activité est réalisée jusqu'à 15h30, fin de la journée.

➢ Annexe 7 : compte-rendu d'observation jour 3

Date/heure	Vendredi 31 janvier 2020 – 08h40 à 11H50
Lieu	Classe CE1 – Ecole Eugène Nicol – St Malo de Guersac
Environnement (description)	Dans la salle de classe
Personnes en présence	PE + 24 élèves de CE1 (dont un autiste qui n'était pas là lors des observations 1 et 2 donc non pris en compte) + moi + AVS
Situation (description)	8h40 - Entrée en classe – appel – écriture (orthographe) des mots du jour – écriture des devoirs – présentation emploi du temps – changement d'organisation spatiale - séance de mathématiques 10h30 – récréation – 10h50 10h52 – discussion pour dire les doléances de la récréation – fin de la séance de mathématiques – remise en place des tables et rangement du matériel de mathématiques – énoncé des consignes suivantes 11h16 : début de la séance de lecture – 11h30

8h48 : Rappel des 3 mots du jour d'hier par un élève, les élèves les copient sur leur ardoise

- Gaspard **lève la main et est interrogé** pour rappeler les trois mots d'hier (3 autres élèves levaient la main). L'enseignante valide.

8h50 : la PE fait l'appel (cantine + périscolaire)

8h54 : la PE passe dans les rangs aider les élèves qui n'ont pas écrit les 3 mots d'hier correctement

8h56 : la PE écrit au tableau les 3 nouveaux mots du jour et 3 élèves les lisent

- Alyssa et Marvin font partie des 3 élèves qui **lèvent la main et sont interrogés** pour donner lire les trois mots du jour (4 autres élèves levaient la main). L'enseignante valide les deux réponses et félicite Marvin.
- Luce **intervient spontanément, sans lever la main**, pour épeler l'un des trois mots oralement. L'enseignante valide, l'interaction dure une minute.

8h57 : les élèves sont invités à copier ces nouveaux mots sur leur ardoise

9h01 : les élèves lèvent leur ardoise pour que la PE vérifie l'écriture

9h02 : les élèves doivent à nouveau écrire les nouveaux mots du jour sur leur ardoise mais cette fois-ci la PE les a effacés du tableau, de mémoire

- Emma et Pierre **lèvent la main et sont interrogés** pour rappeler oralement les trois mots qui viennent d'être effacés (3 autres élèves lèvent la main). L'enseignante valide les deux propositions mais indique que celle d'Emma est incomplète c'est pourquoi Pierre est interrogé par la suite.

9h04 : vérification des mots par colonne par un élève dont les mots ont été validé par la PE

- Adrien est **spontanément sollicité par l'enseignante** pour corriger les mots de ses camarades sur leur ardoise. Louis s'exécute, l'interaction d'une une minute.
- Léo **lève la main et est interrogé** : il demande s'il peut écrire les devoirs quand il a fini (non en rapport avec le contenu du cours), l'enseignante l'y autorise.

9h05 : les élèves écrivent les devoirs pour lundi 03/02 dans leur agenda (les devoirs ont été préalablement écrits au tableau par la PE)

- Elise **lève la main et est interrogée** : elle se plaint de ne pas voir le tableau. L'enseignante lui propose de se déplacer.
- **L'enseignante réprimande oralement** 12 fois les élèves de la façon suivante : 4 fois Victor pour lui demander de se retourner et se remettre au travail, il s'exécute pour quelques secondes seulement. 5 fois Melyna pour qu'elle se taise et se remette au travail, elle s'exécute. 1 fois Clarisse pour qu'elle se taise, elle s'exécute. 1 fois Lino pour qu'il s'assoit correctement, il s'exécute. 1 fois Marvin pour qu'il ne coupe pas la parole, il s'exécute.

9h08 : ne laisse pas les élèves finir d'écrire les devoirs, un autre temps dans la journée sera prévu pour ça

9h09 : lecture de l'emploi du temps de la journée par un élève

- Antoine est **spontanément sollicité par l'enseignante** pour lire l'emploi du temps. Antoine s'exécute et l'interaction dure une trentaine de seconde.
- Victor est **spontanément sollicité par l'enseignante**, cette dernière lui demande s'il est prêt pour commencer. L'élève répond que oui, l'interaction dure une quinzaine de secondes.

9h10 : <u>début de la séance de mathématiques</u> :

Les élèves commencent par écrire la date et « mathématiques » dans leur cahier du jour

- Medy est **spontanément sollicité par l'enseignante** qui va l'aider dans la préparation de son cahier de maths. Medy applique les conseils et l'interaction dure 30 secondes.

- Guillaume **lève la main et est interrogé** : il dit à l'enseignante qu'il s'est trompé de phrase à écrire (n'a pas écrit « mathématiques » mais « écriture »), l'enseignante se déplace à son bureau pour aller l'aider à rectifier ça.
- Flavie et Pierre **lèvent la main et sont interrogés** : ils indiquent à l'enseignante que leur cahier de liaison est signé (non en rapport avec le cours), l'enseignante va vérifier la signature aux bureaux des élèves.
- Pierre **lève la main et est interrogé** (2 autres élèves levaient la main) : il demande à l'enseignante où sont les calculs, l'enseignante répond.

9h20 – dictée de nombres (64 – 98 – 103 - 111 – 137 – 172 – 185 – 196 – 199 – 200)

- Adrien **lève la main et est interrogé** (2 autres élèves levaient la main) : il demande s'il faut écrire les nombres en chiffres ou en lettres, l'enseignante répond.
- Victor **lève la main et est interrogé** : il demande à l'enseignante de répéter un nombre qu'il n'a pas entendu, l'enseignante se déplace vers lui et lui redicte toute la dictée de nombres.
- Marvin **lève la main et est interrogé** : il fait une remarque sur les nombres proposés par l'enseignante dans la dictée de nombres, l'enseignante valide très rapidement.
- Marvin est **spontanément sollicité par l'enseignante** qui lui demande ce qui est en train de distraire sa rangée. Marvin répond que c'est à cause d'un objet qu'ils viennent de trouver dans la classe (une colle).

9h27 – défi de tables d'addition : la PE distribue une petite feuille avec des tableaux des tables d'additions dessus – les élèves auront 5 minutes pour retourner la feuille et remplir le plus possible de tableaux de cette fiche.

9h31 : début du défi tables d'addition

9h36 : fin du défi tables d'addition

9h38 : la PE explique le déroulé de la fin de la séance de mathématiques. Il va y avoir 4 ateliers, on va donc travailler en groupes -> rappel des règles pour travailler en groupes. Puis explication des consignes d'activité pour chacun des ateliers.

Puis préparation de l'organisation spatiale de la salle pour que les groupes soient en ateliers.

Atelier 1 : calculs posés sur cahier du jour

Atelier 2 : jeu reconnaissance nombre/équivalent sous forme d'opération en ligne

Atelier 3 : manipulation boîte Picbille

Atelier 4 : évaluation sur calculs mentaux

9h48 : début des ateliers : rotation 1.

10h01 : rotation 2.

10h13 : rotation 3.

10h22 : rotation 4.

- Lors de ces rotations, **l'enseignante réprimande oralement** 13 fois les élèves de la façon suivante : 1 fois Melyna pour qu'elle chuchote, elle s'exécute. 3 fois Lino dont 2 fois pour qu'il se remette au travail et 1 fois pour qu'il s'assoit correctement, il s'exécute. Clarisse et Florianne pour qu'elles fassent moins de bruit, elles s'exécutent. 2 fois Léo pour qu'il chuchote, il s'exécute. 1 fois Bruno pour qu'il s'occupe, il s'exécute. 3 fois Antoine pour qu'il se concentre et qu'il chuchote, il s'exécute. 1 fois Ethan pour qu'il se remette au travail, il s'exécute.
- Antoine (15 secondes) et Adrien (30 secondes) **interviennent spontanément** lors des activités, **sans lever la main**, afin de se plaindre d'un manque de matériel (feuille de calcul pour Antoine et boîte de numération Picbille pour Adrien). L'enseignante va vers eux pour s'assurer qu'ils disposent bien du bon matériel.
- **L'enseignante sollicite spontanément** Ethan pour lui indiquer qu'il n'a pas le bon matériel pour l'activité, l'élève ne répond pas à cette sollicitation mais fait en sorte de se munir du bon matériel.
- Adèle, à deux reprises, et Guillaume sont **sollicités spontanément par l'enseignante** qui les responsabilise en leur demandant d'aller, en salle des professeurs, hors de la classe, chercher la trousse à pharmacie et la glace puis ramener le tout. Ces deux élèves s'exécutent.
- Ana est **sollicitée spontanément par l'enseignante** qui lui demande de ranger le matériel dont elle n'a plus besoin dans son casier. Ana s'exécute.
- Les élèves **lèvent la main et sont interrogés** à 17 reprises de la façon suivante : 2 fois Marvin dont 1 fois (aucun autre élève ne levait la main) pour soumettre une idée sur l'organisation spatiale de la classe pour les ateliers, idée refusée par l'enseignante et 1 fois pour une question matériel (coller la feuille ou pas), ce à quoi l'enseignante répond par la positive. 2 fois Bruno (la première fois seul et la deuxième fois alors que 4 autres élèves levaient la main), la première fois pour faire une remarque sur la nature des exercices, interaction rapidement validée par l'enseignante puis la deuxième fois pour répondre à une question de l'enseignante qui consistait à énoncer la règle pour travailler en groupe, cette interaction a été validée par l'enseignante. 2 fois Antoine (la première fois aucun autre élève levait la main, la deuxième fois 3 autres élèves levaient la main), la première fois pour se plaindre d'une douleur, l'enseignante va s'occuper de lui et la deuxième fois pour compléter l'énoncé oral de la règle pour travailler en groupe, interaction validée par l'enseignante. 1 fois Lino (aucun autre élève levait la main) pour demander la longueur d'un exercice, l'enseignante lui répond. 2 fois Elise (aucun autre

élève levait la main), la première fois pour demander si elle peut compter sur ses doigts (matériel), l'enseignante refuse et la deuxième fois pour se plaindre du bruit de la classe, l'enseignante intervient pour réguler le niveau sonore général. 3 fois Lorrie (1er : 2 autres élèves levaient la main, 2ème : 3 autres élèves levaient la main, 3ème : seul à lever la main), la première fois pour énoncer la suite de la règle pour travailler en groupe, interaction validée par l'enseignante, la deuxième fois pour poser une question sur l'organisation des ateliers, l'enseignante lui répond et la troisième fois pour se plaindre de ses voisins dérangeants, l'enseignante ignore cette intervention. 1 fois Adèle (2 autres élèves levaient la main) pour énoncer la règle de travail en groupe, validée par l'enseignante. 1 fois Léo (seul à lever la main) pour faire remarquer à l'enseignante que la classe perd du temps, l'enseignante acquiesce. 1 fois Pierre (seul à lever la main) pour demander s'il peut prendre un livre pour s'occuper, l'enseignante l'y autorise. 1 fois Florianne pour faire une remarque sur sa place dans la classe, l'enseignante lui répond. 1 fois Victor (seul à lever la main) pour demander s'il peut aller aux toilettes, l'enseignante l'y autorise.

- Clarisse et Antoine sont **sollicités spontanément par l'enseignante** qui va vers eux pour les aider dans leur exercice, les élèves écoutent et réalisent ensuite l'activité.

10h28 : rangement des cahiers.

- **L'enseignante réprimande oralement** Elise afin qu'elle range ses affaires, elle s'exécute.

10h30 : départ en récréation

10h52 : discussion collective pour dire les doléances de la récréation qui vient de se terminer. L'enseignante demande : « *alors que s'est-il passé ?* »

- Elise (4 autres élèves levaient la main) et Pierre (2 autres élèves levaient la main) **lèvent la main et sont interrogés par l'enseignante**. Ils émettent alors une plainte à propos d'un autre élève qui les auraient importunés pendant la récréation. L'enseignante intervient oralement pour rappeler les règles.
- Léo (3 autres élèves levaient la main) **lève la main et est interrogé** pour expliquer ce qu'il s'est passé à la récréation. L'enseignante intervient oralement pour rappeler les règles.
- Léo **lève à nouveau la main et est interrogé** (2 autres élèves levaient la main) pour se plaindre de douleurs, l'interaction dure environ 15 secondes et l'enseignante l'ignore.

L'enseignante clôt la conversation.

10h55 : finir de poser et résoudre les opérations, continuer dans les exercices de son atelier.

- 13 **réprimandes orales de la part de l'enseignante** se déroulent à ce moment de la journée : 2 concernant Clarisse, la première pour qu'elle avance plus vite dans son travail et la deuxième pour lui demander de s'occuper, elle s'exécute. 2 concernant Lino pour qu'il retourne à sa place, il s'exécute difficilement c'est pourquoi l'enseignante a à renouveler sa demande une deuxième fois. 5 concernant Antoine dont 3 pour qu'il avance plus vite dans son travail, 1 pour qu'il s'assoit correctement et 1 pour qu'il demande à prendre la parole avant de la prendre par lui-même, il s'exécute pour les 5 interactions. 2 concernant Adèle afin qu'elle range son matériel et qu'elle s'occupe, elle s'exécute. 1 concernant Adrien pour qu'il demande à prendre la parole avant de la prendre par lui-même, il s'exécute. 1 concernant Ana afin qu'elle s'occupe, elle s'exécute.
- Ana et Victor **lèvent la main et sont interrogés** (2 autres élèves levaient la main) : ils demandent tous les deux un étayage de la part de l'enseignante qui se déplace vers eux pour aller les aider. Les deux interactions durent environ 1 minute.
- Agathe **lève la main et est interrogée** (personne d'autre ne lève la main) : elle pose une question sur les activités d'autonomie, l'enseignante refuse. L'interaction dure une quinzaine de secondes.

11h10 : la PE fait le point sur les élèves qui n'ont pas fini les activités des différents ateliers. 11h12 : remise en place des tables, rangement des affaires de mathématiques.

11h15 : explication des consignes de l'activité suivante (relecture individuelle d'un texte lu la veille puis lecture à haute voix tous ensemble)

- Ethan lève la main et est interrogé (5 autres élèves levaient la main) pour répondre à une question et rappeler les règles de lecture collective. L'enseignante valide, l'interaction dure environ 15 secondes.

11h16 : lecture individuelle du texte « la chèvre de Monsieur Seguin »

- Adèle **se fait réprimander par l'enseignante** qui lui rappelle qu'il faut lire le texte, elle s'exécute.

11h20 : lecture collective à haute voix du même texte.

- Adrien, Gaspard et Adèle sont **spontanément sollicités par l'enseignante** pour lire une partie du texte à voix haute : Adrien et Gaspard s'exécute mais Adèle ne lit pas car elle ne sait pas où la classe en est rendue. La lecture d'Adrien dure environ 2 minutes 30 et celle de Gaspard 2 minutes.

- Pierre et Luce **lèvent la main et sont interrogés** pour lire une partie du texte à voix haute : pour Pierre, 6 autres élèves levaient la main, la lecture dure environ 1 minute et est validée par l'enseignante. Pour Luce, 4 autres élèves levaient la main, la lecture dure environ 30 secondes et est validée par l'enseignante.

11h25 : la PE donne les consignes de l'activité. Petit exercice sur la compréhension du texte qui vient d'être lu. Puis coller la feuille dans le cahier du jour après avoir écrit « lecture » dans ce dernier. Une fois que ça sera finit, vous pourrez placer votre cahier du jour au fond de la classe et passer à l'écriture. La PE explique qu'aujourd'hui en écriture on va faire le « i »

11h30 : début des activités (exercice de compréhension sur le texte + écriture)

- Marvin lève la main et est interrogé 2 fois (la première il était seul et la deuxième 4 autres élèves levaient la main) : une première fois pour une question de matériel à laquelle répond l'enseignante, la deuxième fois pour répondre à une question qui consiste à rappeler le début d'une histoire lue précédemment, l'enseignante valide. Les interactions durent 15 à 30 secondes.
- Alyssa lève la main et est interrogée, 8 autres personnes levaient la main, elle répond à une question de l'enseignante qui consiste à rappeler les règles d'écriture d'une phrase, l'enseignante valide. L'interaction dure environ 30 secondes.
- Medy lève la main et est interrogé, 4 autres personnes levaient la main, il répond à une question de l'enseignante afin de donner le nombre de lignes d'une certaine lettre, l'enseignante valide. L'interaction dure 10 secondes.
- Gaspard lève la main et est interrogé, 3 autres élèves levaient la main, il répond à une question qui consiste à rappeler une séance précédente, l'enseignante valide et l'interaction dure environ 30 secondes.
- Clarisse lève la main et est interrogée, 4 autres personnes levaient la main, elle répond à une question de l'enseignante pour donner le nombre de lignes d'une certaine lettre, l'enseignante valide et l'interaction dure environ 10 secondes.

11h45 : rangement du matériel des affaires et départ à la cantine.

➢ Annexe 8 : grille d'observation jour 1

Intervention spontanée de l'élève	Prénom élève	Adrien	Emma	Léo	Lino	Medy
	Contenu intervention	Demande d'aide pour son travail	Problème de matériel	Demande d'aide pour son travail	Apport d'une nouvelle connaissance (expliquer un mot nouveau)	Apport d'une nouvelle connaissance (son que l'on retrouve dans les mots du jour)
	Durée	5''	5''	2/3'	1'	5''
	Réponse PE	Va aider	Va aider	Va aider	Ecoute et valide	Rappel à l'ordre oral : lever la main

Elève sollicité spontanément par le PE	Prénom élève	Ethan	Victor	Medy	Bruno	Emma	Luce
	Nature de l'intervention	Etayage PE	Etayage PE	Etayage PE	Ecrire un mot du jour au tableau	Ecrire un mot du jour au tableau	Ecrire un mot du jour au tableau
	Durée	2'	2'	4'	1'	1'	1'
	Réponse élève	Ecoute, se corrige	Ecoute, se corrige	Ecoute, se corrige	Accepte, va au tableau l'écrire	Accepte, va au tableau l'écrire	Accepte, va au tableau l'écrire
	Réaction PE	Le laisse continuer en seul	Le laisse continuer seul	Le laisse continuer seul	Valide	Valide	Valide

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Lino	Lino	Lino	Adrien	Adrien	Adrien	Elise	Léo
	Nb d'élèves qui levaient la main	0	0	0	0	0	0	0	1
	Nature de l'intervention	Autre (toilettes)	Autre (toilettes)	Autre (toilettes)	Demande d'aide	Demande d'aide	Demande d'aide	Demande d'aide	Demande d'aide
	Durée	5''	5''	5''	15''	15''	15''	15''	1'

	Réponse PE	Refuse	Refuse	Refuse	Etayage PE	Etayage PE	Etayage PE	Etayage PE	Etayage PE

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Clarisse	Clarisse	Lino	Lino	Léo	Medy	Lino
	Nb d'élèves qui levaient la main	0	0	0	0	6	5	5
	Nature de l'intervention	Demande d'aide	Demande d'aide	Problème matériel	Autre (tracé d'une lettre)	Apport nouvelle connaissance au tableau (graphie d'un son)	Apport nouvelle connaissance au tableau (graphie d'un son)	Apport nouvelle connaissance au tableau (graphie d'un son)
	Durée	15''	15''	2'	5''	1'	1'	1'
	Réponse PE	Etayage PE	Etayage PE	Ignore	Félicite	Valide	Invalide	Invalide

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Antoine	Ethan	Lino	Guillaume	Adèle	Victor
	Nb d'élèves qui levaient la main	4	6	5	8	5	6
	Nature de l'intervention	Apport nouvelle connaissance au tableau (graphie d'un son)	Lire un mot à la classe	Lire un mot à la classe	Apport d'une nouvelle connaissance (expliquer un mot)	Apport nouvelle connaissance (lexique « apostrophe »)	Rappel de connaissances (épeler un mot)
	Durée	1'	5''	5''	30''	5''	10''
	Réponse PE	Valide	Valide	Valide	Valide	Valide	Valide

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Alyssa	Florianne	Léo
	Nb d'élèves qui levaient la main	6	6	4
	Nature de l'intervention	Rappel de connaissances (épeler un mot)	Rappel de connaissances (épeler un mot)	Expliquer la nature et le contenu de l'évaluation au reste de la classe
	Durée	10''	10''	1'
	Réponse PE	Valide	Valide	Invalide, inquiète

Réprimandes, rappel à l'ordre oral, discipline	Prénom élève	Melyna x2	Victor x3	Marvin	Marvin	Lino x6	Antoine x3	Victor x2
	Contenu	Arrêter de parler pendant évaluation	Rester concentré, continuer son travail	Lire dans sa tête	Rester concentré, continuer son travail	Rester concentré, continuer son travail	Rester concentré, continuer son travail	Accélérer dans la réalisation de son travail
	Attitude élève en réponse	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute en restant debout	S'exécute	Se retourne sans se remettre au travail

➢ <u>Annexe 9</u> : grille d'observation jour 2

Intervention spontanée de l'élève	Prénom élève	Antoine x3	Marvin	Antoine	Lino	Emma	Adrien	Ana
	Contenu intervention	Autre (se plaint de la tête – demande où es sa toupie)	Question en rapport avec son travail	Travail terminé	Autre (parle de l'horloge)	Autre (indique que son dictionnaire est cassé)	Donne la réponse à une question du PE	Autre (montre une page du dictionnaire et dit au PE qu'elle y est déjà allée)
	Durée	5''	5''	5''	5''	5''	3''	10''
	Réponse PE	Ignore, lui demande de se reconcentrer	Occupé avec quelqu'un d'autre	Lui demande d'enchaîner sur les autres activités	Reprend la formulation de sa phrase orale incorrecte	Répond que ce n'est pas grave	Lui indique qu'il n'avait pas la parole	Acquiesce

Elève sollicité spontanément par le PE	Prénom élève	Lino	Lino	Clarisse	Pierre	Florianne	Guillaume
	Nature de l'intervention	Demande de s'appliquer et le félicite	Demande de renseignement (fiches APC signées)	Demande de renseignement (fiches APC signées)	Responsabilité (envoyé spontanément aux toilettes pour aider un autre élève à se laver la bouche)	Réponse à une question (utilisation dictionnaire)	Réponse à une question (utilisation dictionnaire)
	Durée	2'	1'	1'	30''	30''	30''
	Réponse élève	Content	Ne l'a pas	Dispose de cette fiche	S'exécute	Hésitante, dit qu'elle ne sait pas puis donne la bonne réponse	Ne répond pas
	Réaction PE		Lui demande de la ramener au plus vite	Va la chercher		Valide	Passe à un autre élève

Elève sollicité spontanément par le PE	Prénom élève	Ethan	Lino	Lino	Emma	Ethan
	Nature de l'intervention	Réponse à une question (utilisation dictionnaire)	Réponse à une question (utilisation dictionnaire)	Demande d'énoncer la règle que l'on peut déduire de la séance (utilisation dictionnaire)	Demande d'énoncer la règle que l'on peut déduire de la séance (utilisation dictionnaire)	Demande d'énoncer la règle que l'on peut déduire de la séance (utilisation dictionnaire)
	Durée	1'	30''	30''	30''	1'
	Réponse élève	Donne la mauvaise réponse	Dit qu'il ne sait pas	Dit qu'il ne sait pas	Ne répond rien	Indique qu'il n'a pas levé la main, dit qu'il ne sait pas
	Réaction PE	Invalide et passe à un autre élève	Passe à un autre élève	Insiste et lui dit qu'il sait, passe à quelqu'un d'autre	Passe à quelqu'un d'autre	Passe à quelqu'un d'autre

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Emma	Ana	Marvin	Pierre	Lino	Florianne	Florianne
	Nb d'élèves qui levaient la main	5	7	5	0	0	0	0
	Nature de l'intervention	Réponse à une question (nombre de ligne d'une lettre)	Réponse à une question (nombre de ligne d'une lettre)	Réponse à une question (seul prénom de la classe commençant par une certaine lettre)	Remarque sur écriture PE au tableau (nombre lignes lettre)	Indique au PE qu'il a fini son travail et qu'il a mal quelque part	Matériel (oublie cahier) – se déplace vers PE	Remarque sur écriture PE au tableau (souligner la date)
	Durée	2''	2''	3''	5''	15''	10''	15''
	Réponse PE	Valide	Valide	Invalide	Explication	Ignore	Ignore	Se corrige
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Clarisse	Léo	Alyssa	Léo	Florianne	Marvin	Antoine
	Nb d'élèves qui levaient la main	0	0	1	0	0	0	0
	Nature de l'intervention	Autre (se plaindre de sa voisine)	Matériel (où mettre le cahier)	Demande d'aide dans son travail	Question à propos de son travail	Question à propos de son travail	Dit qu'il s'est trompé dans son travail	Matériel (indique qu'il ne peut pas aller poser son cahier au fond)
	Durée	30''	15''	2'	2'	2'	1'	30''
	Réponse PE	Ignore	Répond	Va l'aider	Va l'aider	Va l'aider	Reprend sa formulation orale incorrecte, ignore	Répond
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Antoine	Victor	Ana	Victor	Flavie	Lino	Guillaume
	Nb d'élèves qui levaient la main	0	0	1	0	0	0	0

	Nature de l'intervention	Autre (demande à aller boire)	Question à propos de son travail	Dit qu'elle a fini l'activité	Dit qu'il a fini l'activité	Indique au PE qu'elle n'y arrive pas	Autre (demande à aller aux toilettes)	Autre (demande s'il peut aller boire)
	Durée	15''	1'	30''	2'	2'	30''	15''
	Réponse PE	Refuse	Répond	Répond qu'elle passera vérifier	Lui demande de venir pour corriger	Lui demande de venir pour l'aider	Reformulation de sa phrase orale incorrecte puis autorise	Refuse car c'est le tour de quelqu'un d'autre
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Florianne	Luce	Antoine	Florianne	Marvin	Emma	Florianne
	Nb d'élèves qui levaient la main	0	2	3	0	15	5	5
	Nature de l'intervention	Matériel (demande la page où il faut aller)	Réponse à une question	Réponse à une question	Réponse à une question	Réponse à une question	Réponse à une question	Réponse à une question
	Durée	15''	15''	15''	15''	15''	15''	15''
	Réponse PE	Répond	Valide	Invalide	Valide	Valide	Valide	Reprend sa formulation orale incorrecte et valide
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Ana	Adrien	Victor	Elise	Pierre	Marvin	Ana
	Nb d'élèves qui levaient la main	2	8	7	0	0	0	6
	Nature de l'intervention	Réponse à une question	Réponse à une question	Réponse à une question	Indique qu'elle a trouvé la réponse	Pose une question en rapport avec la leçon	Indique au PE qu'il ne réussit pas	Réponse à une question
	Durée	15''	15''	15''	10''	15''	2'	15''
	Réponse PE	Valide	Valide très positivement	Valide	Félicite	Répond	PE va l'aider	Valide
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Adèle	Léo	Gaspard	Emma	Pierre x2	Luce	Adrien x2
	Nb d'élèves qui levaient la main	3	3	2	4	2	3	1
	Nature de l'intervention	Réponse à une question	Réponse à une question	Réponse à une question	Réponse (une partie) à la question	Réponse (deuxième partie) à la question	Réponse à une question	Réponse à une question
	Durée	15''	15''	15''	10''	10''	15''	15''
	Réponse PE	Demande si quelqu'un à une autre proposition	Invalide	Valide	Valide mais dit qu'il manque une partie de réponse	Valide	Invalide	Valide

	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Elise	Adrien	Adèle	Luce	Alyssa	Adèle	Adrien
	Nb d'élèves qui levaient la main	0	0	1	0	4	2	2
	Nature de l'intervention	Réponse à une question	Synthétiser la règle de la séance	Réponse à une question	Autre (se plaindre de deux camarades)	Réponse à une question	Réponse à une question	Réponse à une question
	Durée	15''	1'	15''	1'	15''	15''	15''
	Réponse PE	Valide	Valide	Valide	Ignore	Valide	Valide	Valide
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Léo	Ana	Ana	Alyssa	Bruno	Léo	Marvin
	Nb d'élèves qui levaient la main	2	4	0	5	4	4	6
	Nature de l'intervention	Réponse à une question	Réponse à une question	Réponse à une question	Déduis une règle de la séance (utilisation dictionnaire)	Déduis une règle de la séance (utilisation dictionnaire)	Déduis une règle de la séance (utilisation dictionnaire)	Déduis une règle de la séance (utilisation dictionnaire)
	Durée	15''	15''	15''	1'	1'	1'	1'
	Réponse PE	Invalide	Valide	Valide et félicite	Valide mais déjà dit	Invalide	Valide	Confus, dit que ce n'est pas

								clair
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Adrien
	Nb d'élèves qui levaient la main	5
	Nature de l'intervention	Déduis une règle de la séance (utilisation dictionnaire)
	Durée	1'
	Réponse PE	Valide
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui

Réprimandes, rappel à l'ordre oral, discipline	Prénom élève	Antoine	Antoine	Clarisse	Lino	Antoine x5	Florianne	Léo
	Contenu	Rangement de son cahier	Avancer dans son travail	Reprendre son travail	Reprend le langage familier employé	Avancer dans son travail	Se retourner et se remettre au travail	Doit demander la parole pour intervenir
	Attitude élève en réponse	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute

Réprimandes, rappel à l'ordre oral,	Prénom élève	Pierre	Elise	Léo	Pierre	Victor	Marvin x2	Medy

discipline	Contenu	Chuchoter en autonomie	Chuchoter en autonomie	Retourner à sa place	Lire seul en autonomie	Demande de se taire	Avancer dans son travail et arrêter de gêner son entourage	Arrêter de jouer avec son matériel, se remettre au travail
	Attitude élève en réponse	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute

Réprimandes, rappel à l'ordre oral, discipline	Prénom élève	Emma	Melyna	Antoine	Alyssa	Adrien	Antoine x3	Florianne
	Contenu	Retourner à sa place	Retourner à sa place	Se retourner et continuer son travail	Laisser sa camarade faire seule	Poser son matériel pour ne pas l'abîmer	Se taire et se remettre au travail, demander la parole s'ill la veut	Poser son matériel sinon PE le confisque
	Attitude élève en réponse	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute

Réprimandes, rappel à l'ordre oral, discipline	Prénom élève	Guillaume x2	Medy
	Contenu	Se retourner et se taire (PE énervée)	Se taire
	Attitude élève en réponse	S'exécute	S'exécute

➢ Annexe 10 : grille d'observation jour 3

Intervention spontanée de l'élève	Prénom élève	Luce	Antoine	Adrien	Pierre	Medy
	Contenu intervention	Epeler un mot	Matériel (se plaint de ne pas avoir la feuille)	Matériel (boîte Picbille pour les ateliers)	Rappel des règles pour lire à voix haute	Matériel (n'a pas le bon crayon)
	Durée	1'	15''	30''	30''	10''
	Réponse PE	Ecoute et valide	Vérifie et s'assure qu'il ait le bon matériel	Lui apporte	Valide	Met un avertissement car n'a pas levé la main

Elève sollicité spontanément par le PE	Prénom élève	Adrien	Antoine	Victor	Medy	Marvin	Ethan
	Nature de l'intervention	Responsabilité (corriger les mots du jour des élèves de sa rangée)	Lire emploi du temps de la journée	Demande s'il est prêt pour pouvoir commencer la séance	Va l'aider dans la préparation de son cahier	Lui demande ce qui est en train de distraire sa rangée ?	Lui fait remarquer qu'il n'a pas utilisé le bon matériel
	Durée	1'	30''	15''	30''		
	Réponse élève	Content	S'exécute	Répond que oui	Applique les conseils reçus	Répond que c'est à cause d'une colle trouvée	Aucune
	Réaction PE	Louis	Melwenn	Thiéfen	Ylann	Andy	Djémy

Elève sollicité spontanément par le PE	Prénom élève	Adèle	Guillaume	Ana	Adèle	Clarisse	Antoine
	Nature de l'intervention	Responsabilité (allé chercher trousse à pharmacie hors de la classe)	Responsabilité (allé chercher de la glace hors de la classe)	Lui fait remarquer qu'il faut ranger le matériel dans le casier	Responsabilité (ramener trousse à pharmacie hors de la classe)	Etayage PE à son bureau (maths)	Etayage PE à son bureau (maths)

	Réponse élève	S'exécute	S'exécute	Retourne à sa place et s'exécute	S'exécute	Ecoute et réalise	Ecoute et réalise
	Réaction PE					Oui	

Elève sollicité spontanément par le PE	Prénom élève	Adrien	Gaspard	Adèle
	Nature de l'intervention	Lire une partie du texte à voix haute	Lire une partie du texte à voix haute	Lire une partie du texte à voix haute
	Durée	2'30''	2'	
	Réponse élève	S'exécute	S'exécute	Ne lit pas car ne sait pas où on en est
	Réaction PE	Oui	Oui	Non

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Gaspard	Alyssa	Marvin	Melyna	Pierre	Elise	Léo
	Nb d'élèves qui levaient la main	3	4	4	3	3	0	0
	Nature de l'intervention	Réponse à une question (donner les 3 mots du jour à écrire)	Lire un des nouveaux mots du jour au tableau	Lire un des nouveaux mots du jour au tableau	Réponse à une question (rappeler les 3 mots du jour qui viennent d'être effacés)	Réponse à une question (rappeler les 3 mots du jour)	Matériel (se plaint de ne pas voir le tableau)	Occupation (demande si peut écrire les devoirs quand il a fini ?)
	Durée							
	Réponse PE	Valide	Valide	Valide « très bien »	Valide mais incomplet	Valide	Lui dit de se déplacer	Valide
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Guillaume	Pierre	Flavie	Pierre	Adrien	Victor	Marvin
	Nb d'élèves qui levaient la main	0	0	0	2	2	0	0
	Nature de l'intervention	Matériel (c'est trompé de phrase à écrire)	Autre (cahier de liaison signé)	Autre (cahier de liaison signé)	Remarque (demande où sont les calculs)	Demande s'il faut écrire en chiffres ou lettres	Demande un nombre qu'il n'a pas entendu	Remarque sur les nombres proposés par PE
	Durée							
	Réponse PE	Va l'aider à son bureau	Va vérifier	Va vérifier	Répond	Répond	Va le voir et lui redit toute la dictée de nombres	Valide rapidement
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Marvin	Bruno	Lino	Antoine	Marvin	Elise	Bruno
	Nb d'élèves qui levaient la main	0	0	0	0	0	0	4
	Nature de l'intervention	Remarque sur l'organisation de la classe pour aider	Remarque sur la nature des exercices	Demande la longueur de l'exercice	Autre (se plaint d'avoir mal et de	Matériel (demande s'il peut coller)	Demande si elle peut compter sur	Enonce une règle pour travailler en

		PE			saigner)		ses doigts	groupe
	Durée							
	Réponse PE	Refus	Valide rapidement	Répond	S'occupe de lui	Oui	Refuse	Valide
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui						Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Bruno	Antoine	Lorrie	Adèle	Léo	Lorrie	Elise
	Nb d'élèves qui levaient la main	4	3	2	2	0	3	0
	Nature de l'intervention	Enonce une règle pour travailler en groupe	Enonce une règle pour travailler en groupe	Enonce une règle pour travailler en groupe	Enonce une règle pour travailler en groupe	Autre (fait remarquer que la classe perd du temps)	Question sur l'organisation des ateliers	Plainte (trop de bruit)
	Durée							
	Réponse PE	Valide	Valide	Valide	Valide	Acquiesce	Répond	Intervient
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui	Oui			Oui		Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Pierre	Lorrie	Florianne	Victor	Elise	Léo	Pierre
	Nb d'élèves qui levaient la main	0	0	0	0	4	3	2

	Nature de l'intervention	Occupationnel (demande pour prendre un livre)	Plainte (voisins dérangeants)	Remarque sur leur place dans la classe	Autre (toilettes)	Plainte (un élève lui a fait mal)	Autre (dit ce qu'il s'est passé à la récréation)	Plainte (insulte d'un autre élève)
	Durée							
	Réponse PE	Autorise	Ignore	Valide	Autorise	Intervient	Intervient	Intervient
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

L'élève lève la main et est interrogé	Prénom élève	Léo	Ana	Victor	Elise	Ethan	Pierre	Luce
	Nb d'élèves qui levaient la main	2	2	2	0	5	6	4
	Nature de l'intervention	Autre (se plaint de douleurs)	Demande d'étayage	Demande d'étayage	Autre (question activité autonomie)	Réponse à une question (rappel règles lecture collective)	Lecture à voix haute	Lecture à voix haute
	Durée	15''	1'	1'	15''	15''	1'	30''
	Réponse PE	Ignore	Va aider	Va aider	Non	Valide	Valide	Valide
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

L'élève lève la	Prénom élève	Marvin	Marvin	Alyssa	Medy	Gaspard	Clarisse

main et est interrogé	Nb d'élèves qui levaient la main	0	4	8	4	3	4
	Nature de l'intervention	Matériel	Réponse à une question (rappel d'une histoire lue)	Réponse à une question (rappel règles d'écriture d'une phrase)	Réponse à une question (nombre de lignes d'une lettre)	Réponse à une question (rappel séance)	Réponse à une question (nombre de lignes d'une lettre)
	Durée	15''	30''	30''	10''	30''	10''
	Réponse PE	Répond	Valide	Valide	Valide	Valide	Valide
	L'élève a-t-il déjà participé dans la séance ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non

Réprimandes, rappel à l'ordre oral, discipline	Prénom élève	Victor x4	Melyna x2	Melyna x2	Clarisse	Melyna	Lino	Marvin
	Contenu	Se retourner et se remettre au travail	Se taire	Se remettre au travail	Se taire	Se retourner	S'assoir correctement	Ne pas couper la parole
	Attitude élève en réponse	S'exécute pour quelques secondes seulement	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute

Réprimandes, rappel à l'ordre oral, discipline	Prénom élève	Elise	Clarisse	Florianne	Léo x2	Bruno	Melyna	Lino x2
	Contenu	Ranger ses affaires	Faire moins de bruit	Faire moins de bruit	Demande de chuchoter	S'occuper	Demande de chuchoter	Se remettre au travail

	Attitude élève en réponse	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute

Réprimandes, rappel à l'ordre oral, discipline	Prénom élève	Lino	Antoine x3	Ethan	Clarisse	Lino x2	Antoine x3	Antoine
	Contenu	S'assoir correctement	Se concentrer et chuchoter	Se remettre au travail	Avancer plus vite dans son travail	Retourner à sa place	Avancer plus vite dans son travail	S'assoir correctement
	Attitude élève en réponse	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute difficilement	S'exécute	S'exécute

Réprimandes, rappel à l'ordre oral, discipline	Prénom élève	Adèle	Antoine	Adrien	Ana	Clarisse	Adèle	Adèle
	Contenu	Ranger son matériel	Demander pour prendre la parole	Demander pour prendre la parole	S'occuper	S'occuper	S'occuper	Rappel qu'il faut lire
	Attitude élève en réponse	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute	S'exécute

Résumé

L'objet d'étude de ce mémoire est le lien entre les représentations enseignantes et les contacts verbaux enseignant-élèves. À partir d'observations réalisées en classe lors de stages professionnels ainsi que de constats émis par certains sociologues, il semblerait que les échanges avec l'enseignant ne soient pas équivalents d'un élève à l'autre. Cette recherche a pour but de s'interroger sur le lien qu'il pourrait y avoir entre les actions verbales enseignant-élèves et les représentations enseignantes. Plusieurs hypothèses sont avancées. Certaines concernent les représentations que construit l'enseignant au sujet de ses élèves et de l'attitude enseignante dans les échanges par rapport à ces représentations. D'autres permettent de s'intéresser davantage à la capacité qu'a l'élève à produire ou réagir aux actions verbales par rapport aux représentations enseignantes. Pour donner des réponses à ces hypothèses, un entretien semi-directif avec l'enseignant ainsi que des observations non-participantes en classe ont été effectués puis analysés. Ce mémoire permet de rendre compte de l'ensemble du travail réalisé tout au long de la recherche.

Mots-clés : sociologie, contacts verbaux, élèves, enseignant, représentations enseignantes.

Summary

The subject of this dissertation is the link between teacher representations and verbal teacher-student contacts. Based on observations made in class during professional internships as well as observations made by certain sociologists, it would seem that exchange with the teacher is not equivalent from one student to another. This research aims to question the link that could exist between verbal teacher-student actions and teacher representations. Several hypotheses are put forward. Some relate to the representations that the teacher constructs concerning his or her students and the teaching attitude in verbal contact with regard to these representations. Others allow us to focus more on the ability of the student to produce or react to verbal actions in relation to teacher representations. To give answers to these hypotheses, a semi-directive interview with the teacher as well as non-participating observations in class were carried out and then analyzed. This dissertation gives an account of all the work carried out throughout the research.

Keywords : sociology, verbal contacts, pupils, teacher, teacher representations.