



HAL
open science

Gestion de l'hétérogénéité comportementale en classe : quelle(s) pratique(s) pour un traitement juste de tous les élèves ?

Morane Benhamron

► To cite this version:

Morane Benhamron. Gestion de l'hétérogénéité comportementale en classe : quelle(s) pratique(s) pour un traitement juste de tous les élèves ?. Education. 2020. dumas-02936546

HAL Id: dumas-02936546

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936546>

Submitted on 11 Sep 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.

Année universitaire 2019-2020

**Master MEEF
Mention Encadrement Éducatif
2^{ème} année**

**Gestion de l'hétérogénéité comportementale en
classe : quelle(s) pratique(s) pour un traitement
juste de *tous* les élèves ?**

Présenté par : Morane BENHAMRON

Encadré par : Doriane MONTMASSON

Mots Clefs :

Égalité – équité – justice scolaire – hétérogénéité comportementale – personnalisation

REMERCIEMENTS

Je remercie Doriane Montmasson, ma Directrice de mémoire pour m'avoir permis dès le premier jour de notre rencontre de me rappeler l'essentiel : me faire confiance. Au-delà de sa bienveillance et de son écoute, l'exigence attendue m'a permis d'entreprendre ce travail avec investissement et engagement comme il m'a rarement été donné l'occasion de l'expérimenter auparavant.

Je remercie les enseignants des deux collèges qui m'ont accordé leur confiance et auprès desquels j'ai pu entrevoir le métier de professeur sous un angle différent. Cette expérience à leur côté participera grandement à élargir mon regard de conseillère principale d'éducation si l'opportunité d'entrer dans le métier m'est donnée.

Une pensée pour Mélanie, conseillère principale d'éducation, que je considère comme particulièrement inspirante tant par ses valeurs que par sa posture professionnelle. Ce serait un privilège de travailler un jour à ses côtés.

Je tiens à remercier Catherine avec qui j'ai lié une riche et belle amitié tout au long de ce parcours d'études non sans écueil. Merci pour ces échanges passionnants et souvent drôles sans lesquels ces deux années n'auraient pas été si joliment colorées.

Merci à mes amis qui ont toujours manifesté un soutien et un encouragement sans faille. Je pense en l'occurrence à Camille avec qui les échanges sur le système scolaire ont été passionnants. Et bien entendu à tous les autres, témoins de ma vie en autarcie...mais toujours présents.

Merci aussi aux enseignants qui m'ont accompagnée durant ces deux années. Je suis ravie d'avoir pu rencontrer des professionnels, des formateurs et des universitaires avec lesquels il m'a été donné l'occasion d'évoluer et de m'enrichir. Merci pour chaque encouragement et connaissance transmise.

Et enfin, un grand merci à mes parents. Je leur suis reconnaissante d'avoir cru en ce projet de reprise d'études. Toujours soutenant et présents, j'ai conscience de la chance que je dispose de vous avoir à mes côtés. Vous avez participé à ce que je puisse **apprendre**, et à ce que je puisse poursuivre cette intention qui me tient tant à cœur. Chance, qui ne vous a pas été donnée dans votre parcours personnel. Alors Merci.

RESUME

Pour transmettre des connaissances disciplinaires, la gestion de l'hétérogénéité comportementale des élèves en classe est, pour l'enseignant, une condition. Mais lorsque certains élèves perturbant le cadre scolaire établi rencontrent des difficultés d'ordre personnel en dehors de l'établissement, quelle prise en compte de ces problématiques les enseignants leur accordent-ils ? Cette recherche va tenter de comprendre comment les enseignants gèrent l'hétérogénéité comportementale de leurs élèves, alors différents, dans une école qui se veut prendre en charge les élèves tantôt de manière égale, tantôt de manière personnalisée et donc différenciée.

Habillant la fonction d'assistante pédagogique en réseau éducation prioritaire, il a été possible de suivre des enseignants de collège dans leur pratique quotidienne en classe, durant plusieurs mois. Cette recherche illustre des pratiques enseignantes de gestion de classe, mais également les écueils rencontrés. Elle interroge aussi la mise à l'épreuve du principe de justice scolaire, facteur déterminant du climat de classe et à plus grande échelle, du climat scolaire.

<u>I.</u>	<u>PRISE EN CHARGE DES ELEVES : ENTRE TRANSCENDANCE DES PARTICULARISMES ET PERSONNALISATION</u>	<u>10</u>
1.	DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT : PRISE EN COMPTE DE NOUVELLES PROBLEMATIQUES SCOLAIRES	10
A)	LE COLLEGE UNIQUE : LA PROMESSE DE LA REUSSITE DE TOUS LES ELEVES ?	10
B)	L'ECOLE « SANCTUAIRE » : UN PROJET AU SERVICE DE L'UNITE COLLECTIVE	11
C)	L'ELEVE AU CENTRE DU SYSTEME EDUCATIF : VERS UNE PRISE EN COMPTE D'UN ELEVE-SUJET	13
2.	LA PERSONNALISATION DES PARCOURS : L'ELEVE AU CENTRE DE LA DISCORDE	15
A)	ÉCOLE POUR TOUS ? ÉCOLE POUR CHACUN ?	15
B)	DE L'EXCLUSION A UNE ÉCOLE INCLUSIVE : PRISE EN COMPTE DES BESOINS DE TOUS LES ELEVES	18
C)	ÉCOLE INCLUSIVE ET MAINTIEN DE LA FORME SCOLAIRE : QUEL(S) COMPROMIS ?	19
3.	LA CLASSE : GESTION DES ELEVES	22
A)	DES ELEVES EN CLASSE	23
B)	UN RAPPORT A L'AUTRE SOUS INFLUENCE	24
C)	GESTION DES ELEVES EN CLASSE : QUELLE(S) PRATIQUE(S) ?	25
D)	INDIVIDUALISER LA SANCTION	28
<u>II.</u>	<u>METHODOLOGIE</u>	<u>32</u>
1.	CONTEXTE DU TERRAIN DE RECHERCHE	32
2.	MES MISSIONS ET LES MODALITES DE MA POSITION D'OBSERVATRICE PARTICIPANTE	33
A)	LA GESTION DE DEUX IDENTITES PROFESSIONNELLES FANTASMATIQUEMENT OPPOSEES	33
B)	L'ENTREE EN CLASSE : MODUS OPERANDI	34
C)	OBSERVATRICE PARTICIPANTE : UNE EXPERIENCE AU SERVICE DE LA RECHERCHE	36
3.	UNE METHODOLOGIE INDUCTIVE	36
A)	RECOLTE DU MATERIAU	36
B)	ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES	37
C)	PROFIL DES ENQUETEES	38
4.	DIFFICULTES RENCONTREES	38
<u>III.</u>	<u>ANALYSE ET HYPOTHESES</u>	<u>40</u>
1.	PORTRAITS D'ENSEIGNANTES - ANALYSE LONGITUDINALE	41
A)	MADAME TANIS	41
(1)	ÉLÉMENTS BIOGRAPHIQUES	41

(2)	CLIMAT DE CLASSE	43
(3)	ANALYSE ET HYPOTHESES	46
B)	MADAME CORRE	60
(1)	ÉLÉMENTS BIOGRAPHIQUES	60
(2)	CLIMAT DE CLASSE	61
(3)	DIFFICULTE(S) RENCONTREE(S)	62
(4)	ANALYSE ET HYPOTHESES	63
C)	MADAME CAINE	71
(1)	ÉLÉMENTS BIOGRAPHIQUES	71
(2)	CLIMAT DE CLASSE	72
(3)	ANALYSE ET HYPOTHESES	72
D)	MADAME VAMILLE	78
(1)	ÉLÉMENTS BIOGRAPHIQUES	78
(2)	CLIMAT DE CLASSE	79
(3)	ANALYSE ET HYPOTHESES	81
2.	HYPOTHESES	89
A)	DES REPONSES EDUCATIVES DIFFERENCIEES : UNE PRATIQUE QUI QUESTIONNE LES ACTEURS	90
B)	DIFFERENCIER : REDUIRE LES EXIGENCES ATTENDUES ?	92
C)	TRAITEMENT DIFFERENCIE : QUELLE ADHESION DES ELEVES ?	93
D)	DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE AU SERVICE DE LA GESTION DE L'HETEROGENEITE « COMPORTEMENTALE » ?	96
E)	INTERET DES ENSEIGNANTS POUR LES PROBLEMATIQUES PERSONNELLES DES ELEVES : UNE GARANTIE D'UN CLIMAT DE CLASSE SEREIN ?	97
F)	TRAITEMENT EGAL DE TOUS LES ELEVES : ENTRE AMBITION ET ILLUSION	99
IV.	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>106</u>
V.	<u>SITOGRAFIE</u>	<u>108</u>
VI.	<u>ANNEXES</u>	<u>110</u>
1.	JOURNAL DE TERRAIN	110
2.	GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	158
3.	GRILLE D'ANALYSE : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ET OBSERVATION	160
4.	ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	162
A)	MADAME VAMILLE	162

B) MADAME TANIS	181
C) MADAME CORRE	197
D) MADAME CAINE	203

INTRODUCTION

L'école est un lieu où sont transmises des connaissances, des compétences et des usages pour que puisse se fonder une communauté de citoyens libres, égaux, instruits, inscrits socialement et capables de vivre-ensemble. Mais l'école est également un lieu au sein duquel, les histoires de vie des élèves résonnent. Bien qu'autrefois sanctuaire¹, l'École s'est ouverte aux parents et a reconnu en l'élève, l'enfant. Ce changement de paradigme s'est inscrit progressivement au lendemain de l'instauration du collège unique lorsqu'une démocratisation de l'accès à l'enseignement a vu le jour. Plus tard, en 1989, « l'élève est placé au centre du système éducatif ». La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 à laquelle l'on doit ce nouvel adage, dite aussi loi Jospin, est une loi qui modifie largement le fonctionnement du système éducatif français. C'est dorénavant au système de s'adapter à l'élève. Comment ? En ajustant - entre autres - l'accompagnement pédagogique et éducatif à ses besoins et à ses spécificités pour qu'advienne épanouissement et réussite. L'École tente alors de ne plus être indifférente aux différences. Elle évolue depuis ces dernières décennies, vers une école dite *vraiment inclusive*² avec en guise de leitmotiv de personnaliser le parcours de l'élève. Cependant, à trop vouloir s'adapter aux spécificités de chaque élève, ne risque-t-elle pas de flirter avec une école *du tout individuel*³ ?

La classe est constituée d'un groupe d'élèves aux histoires personnelles singulières. Dans la classe, doivent coexister des enfants différents par leur histoire, leur milieu social et familial. Mais aussi, par tout ce qui les constitue en tant qu'adolescent et en tant que sujet individuel. Parfois, certains élèves rencontrent des difficultés scolaires qui freinent tout épanouissement personnel. Ces difficultés peuvent s'exprimer par un retard scolaire accumulé et donc des résultats faibles. Mais aussi par moment, par des comportements en classe qui ne conviennent pas au métier d'élève attendu. Certaines problématiques personnelles relatives à la vie de l'élèves, peuvent venir en expliquer les raisons : précarité, violence intrafamiliale, négligence éducative, pathologie psychiatrique etc. Mais ces difficultés (apprentissage et comportement) peuvent aussi être le relief d'un certain rapport à l'école et au savoir⁴ (malentendus sociocognitifs qui se jouent dans la classe), d'un manque d'explicitation des normes scolaires et d'une inadéquation entre culture familiale et culture scolaire. Il est sans doute nécessaire de rappeler alors que la difficulté ou l'échec scolaire peuvent avoir plusieurs origines : externes à l'institution et internes.

L'objet de ce travail n'est pas de comprendre finement la genèse des difficultés de certains élèves, mais plutôt de comprendre la manière dont les enseignants vont gérer, en classe, ces élèves en particulier.

¹ Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

² Proposition de loi, adoptée, par l'Assemblée nationale en 2019.

³ Barrère, A. (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, no. 2, pp. 95-116.

⁴ Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie, Anthropos.

La recherche s'est déroulée dans deux établissements d'éducation prioritaire. La particularité de l'éducation prioritaire est qu'elle agit sur des territoires paupérisés dans lesquels il existe une agrégation des difficultés financières, de logement, d'accès à l'emploi et aux activités pour les élèves. La difficulté scolaire, le décrochage scolaire et l'absentéisme y sont plus prégnants que dans d'autres territoires non labellisés. Malgré cette spécificité, en classe, l'enseignant est présent pour faire respecter des règles communes afin que les connaissances et compétences puissent se transmettre. Cependant les injonctions du Ministère quant à l'acquisition des *curricula*, la gestion de l'hétérogénéité scolaire et l'hétérogénéité comportementale des élèves, semble parfois être un exercice particulièrement délicat.

D'un enseignant à l'autre, la gestion de l'hétérogénéité des élèves sur le plan du comportement diffère. Les pratiques enseignantes peuvent varier en fonction de plusieurs facteurs qui leur sont personnels mais aussi en fonction des élèves, de leur profil, de la connaissance de leurs histoires et problématiques personnelles. Ou encore en fonction des valeurs professionnelles et institutionnelles auxquelles les enseignants sont rattachés. En l'occurrence, certains d'entre eux par exemple défendent l'idéal d'une égalité de traitement en classe de tous les élèves quelles que soient leurs problématiques personnelles. D'autre, défendent un traitement équitable, en prenant en compte l'histoire de vie des élèves qu'ils accompagnent. Dès lors, la question qui nous intéressera dans cette recherche portera sur cette tension entre égalité et équité dans le traitement des élèves en classe.

Ainsi, quelles pratiques les enseignants mettent-ils en œuvre dans la gestion de l'hétérogénéité comportementale et quels effets ont ces pratiques quant au principe de justice scolaire ?

Nous interrogerons les différences de traitement des élèves mises en œuvre par les enseignants. Et mettront en lumière l'idéal recherché par l'enseignant, à savoir quel principe entre celui de l'égalité ou de l'équité sous-tend le plus leur pratique. Une différenciation des réponses peut néanmoins générer un sentiment d'injustice chez les élèves, il sera donc question d'observer les tensions pouvant s'exercer sur le principe de justice scolaire. Nous tenterons également d'explicitier les facteurs qui amènent les enseignants à adapter ou non leur pratique, en fonction de la prise en compte des problématiques des élèves mais aussi au regard de leur propre parcours personnel et professionnel.

Cette recherche a été effectuée au sein de deux collèges d'éducation prioritaire entre le mois de septembre 2019 et mars 2020. Ayant volontairement fait le choix d'exercer le métier d'assistante pédagogique, j'ai pu entrer dans les classes de certains enseignants et mener des observations régulières associées à des entretiens semi-directifs. Il sera donc question de présenter dans une première partie une vision - non exhaustive - de l'état de la recherche, concernant la prise en charge au sein de l'établissement scolaire et de la classe, des élèves, qui peinent à s'inscrire comme le souhaiterait l'institution, dans un métier d'élève propice à la progression. Ce sera également l'occasion, de préciser l'évolution historique des politiques éducatives quant à la reconnaissance de la personne de l'élève, ainsi que celle des

modalités d'accueil des élèves au regard de leurs particularismes. Il sera également intéressant d'exposer les tendances différentes des acteurs de l'éducation quant au métier d'enseignant. En effet, les avis divergent lorsqu'il s'agit de parler de prise en charge pédagogique et éducative des élèves.

Dans une seconde partie, il s'agira de présenter la méthodologie entreprise, le mode opératoire de cette recherche ainsi que les acteurs principaux de l'enquête. Enfin, nous établirons dans une dernière partie, une analyse longitudinale de chaque enseignant sous la forme d'un portrait analytique, pour enfin dégager des hypothèses de réponse à partir d'une analyse transversale des données récoltées et des interprétations suggérées.

I. PRISE EN CHARGE DES ELEVES : ENTRE TRANSCENDANCE DES PARTICULARISMES ET PERSONNALISATION

1. Démocratisation de l'enseignement : prise en compte de nouvelles problématiques scolaires

a) Le collège unique : la promesse de la réussite de tous les élèves ?

L'instauration du collège unique en 1975 (loi Haby) a concrétisé le processus de démocratisation de l'accès à l'enseignement pour tous les élèves quelle que soit leur origine. Le collège unique est donc venu mettre *officiellement* un terme à plusieurs siècles de séparatisme social en matière de scolarité⁵. Par conséquent, les nouveaux collèges de 1975 ont accueilli un nouveau public d'élèves, caractérisé par une hétérogénéité relative au milieu social d'origine et au niveau scolaire. Ce nouveau paradigme avait comme idéal républicain de rendre concret le principe d'égalité entre tous les citoyens mais avait également comme idéal économique la compétitivité internationale. Pour autant, la recherche démontre que la démocratisation de l'accès à l'enseignement ne s'est pas accompagnée d'une démocratisation de la réussite. En cause, les phénomènes de la reproduction sociale et de la domination sociale explorés par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, explicitant l'idée que l'École comme institution, *reproduit* les inégalités par les exigences et les arbitrages scolaires qu'elle induit. Cette *violence symbolique*⁶ que décrivent les deux chercheurs, vient représenter une des mécaniques de la domination sociale : un groupe social légitime des arbitrages situés socialement et les impose à d'autres, non sans complicité et consentement inconscients de ces derniers. En guise d'exemple, l'École dispense et valorise les savoirs et les compétences entretenus au sein des classes sociales les plus favorisées. Alors, bien que l'ambition du collège unique ait été d'œuvrer pour l'émergence d'une égalité des chances⁷ entre tous les élèves quelle que soit leur origine, il s'avère que parce que l'École participe à la reproduction sociale

⁵ Seguy, J.Y. (2007). « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 289-311

« Le monde scolaire a été longtemps organisé en France en deux ordres d'enseignement cloisonnés : l'enseignement primaire, prolongé par l'enseignement primaire supérieur, et l'enseignement secondaire, qui disposait de classes élémentaires. Comme le résume Prost (1968), "le secondaire a son primaire et le primaire son secondaire" (p. 405). La population scolaire française est ainsi clairement divisée en fonction des classes sociales d'appartenance. »

⁶ Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit, « Le sens commun ».

⁷ Le principe d'égalité des chances est ici employé comme la volonté de récompenser les élèves en fonction de leur mérite. Il n'est pas à prendre en compte dans le cadre d'une égalité des chances avec comme principe supplémentaire, celui de l'équité qui viendra s'imposer dès les années 1980 pour contrebalancer l'influence de l'origine sociale.

et donc aux inégalités sociales et scolaires et contribue également à les légitimer, ce principe ne réussit pas à permettre à tous les élèves de bénéficier des mêmes chances de réussite. L'École délivre alors des diplômes (censés avoir été obtenus par les plus « doués » ou les plus « méritants ») qui assignent une place dans la société. Aux yeux de ceux qui croient en l'école méritocratique, la place des individus dans la société est donc perçue comme étant légitime. En somme, les inégalités sociales et scolaires présentes au sein des familles, avant l'entrée des élèves à l'école, biaisent d'emblée le principe d'une égalité formelle de départ⁸.

Dès lors, l'instauration du collège unique a permis l'accueil de nouveaux publics hétérogènes. Au sein de ces établissements, les méthodes d'apprentissage adoptées, les disciplines choisies et le personnel sélectionné ont manqué de cohérence à l'égard de cette nouvelle hétérogénéité scolaire et comportementale. Régine Sirota précise qu'à partir de l'instauration du collège unique, « ces nouveaux élèves construisent d'autres logiques d'action » du fait « que le système scolaire français fonctionne sans trop de mal mais dont les routines et les implicites se trouvent bouleversés par l'irruption de nouvelles populations qui n'en possèdent pas les traditions mais qui en bouleversent les usages, c'est-à-dire successivement le collège, le lycée, l'université, car la compétition scolaire interne s'étant exacerbée »⁹.

Ce manque d'élaboration en amont, de la gestion d'un public hétérogène tant en termes de niveaux scolaires que d'un métier d'élève normatif, a eu pour effet secondaire de faire émerger de nouvelles problématiques scolaires. Parmi elles, le décrochage scolaire et la multiplication des actes d'incivilité.

b) L'école « sanctuaire » : un projet au service de l'unité collective

Les acteurs de la Révolution portaient le projet d'une école républicaine comme un lieu privilégié de l'émancipation individuelle et de l'unité collective. Nicolas de Condorcet rédigeait dans *Les cinq mémoires sur l'instruction publique* en 1792 que « l'inégalité d'instruction est une des principales sources de la tyrannie ». La liberté dépend alors de l'instruction, car elle est « seule capable de former des citoyens éclairés et des hommes libres »¹⁰. Mis en échec durant près d'un siècle, ce projet a vu le jour sous la troisième République en proposant une école gratuite pour tous, de sorte que l'instruction devienne un droit ; obligatoire afin de protéger la liberté enfantine ; laïque parce que cette valeur singularise l'histoire de notre pays par le principe de transcendance des particularismes. Le projet politique et social de l'École républicaine est alors de permettre la formation des futurs citoyens éclairés, partageant des valeurs citoyennes communes, afin de fonder un vivre-ensemble serein indépendamment des particularités de chacun. Mais alors, pour faire

⁸ Barrère, A., Sembel, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*, Nathan. « L'idéologie du don permet de juger en termes de capacités innées ou de compétences scolairement acquises, donc légitimes, ce qui, en fait, n'est rien d'autre que des dispositions socialement héritées. »

⁹ Sirota R. (1993). Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 104, pp. 85-108

¹⁰ Ozouf, M. (2004). *Ecole et République*, guide républicain.

abstraction de tous les particularismes de ses usagers, l'École a dû se construire à l'encontre des influences parentales alors considérées, comme un obstacle au projet politique et social de l'institution. Selon le sociologue Émile Durkheim, « l'Église a en quelque sorte « inventé » l'École sous une forme institutionnelle forte (à l'instar d'un « sanctuaire ») parce qu'elle avait un projet d'emprise universelle sur les âmes, celui de la « conversion »¹¹. A travers sa thèse sur le déclin de l'institution scolaire¹², François Dubet explicite l'idée que « la France a combattu l'Église pour installer à la place du chrétien, le républicain »¹³. La sanctuarisation de l'École symbolise alors la volonté de suspendre toute influence culturelle, philosophique et religieuse extérieure pour servir un idéal politique républicain : la formation du citoyen prêt à défendre la nation. Ce grand projet de la constitution d'une unité nationale, tend à construire une universalité en éradiquant « ce qui sépare les hommes » et en promouvant « ce qui les unit ». Philippe Meirieu parle de l'ambition de l'École républicaine pour une « libération de chacun de tout ce qui l'enferme dans sa situation particulière, borne son intelligence des choses et limite ses ambitions »¹⁴. L'idée d'une École dite sanctuaire vient alors s'inscrire jusque dans les années soixante - période symbolisant plus justement le début de la massification – dans une logique d'uniformisation et de refus de prise en compte de la différence. Selon Meirieu cette École a été historiquement « une machine de guerre contre les particularismes de toutes sortes »¹⁵. La famille symbolise le lieu des affects lorsque l'école représente le lieu de l'apprentissage de la rationalité. Le philosophe Alain,¹⁶ défend la thèse selon laquelle il faut permettre à l'enfant d'avoir un sens critique y compris vis-à-vis de sa famille, car seule la rationalité permet à l'individu d'être libre de ses choix. Sans celle-ci, l'enfant risque d'être soumis à un déterminisme familial qui entraverait sa liberté d'individu. L'école permet ainsi selon Alain, d'échapper aux enjeux affectifs que représente le cercle familial. Et donc, comme le rappelle Meirieu d'un point de vue historique, les rituels de l'école traditionnelle « sont là pour imposer à l'enfant une mise à distance avec lui-même et tout ce dont il est porteur, pour le contraindre à se dégager de tous ses soucis et de toutes ses préoccupations, de toutes les particularités qui encombrant son esprit »¹⁷. En somme, pour le rendre pleinement disponible à l'acquisition de nouveaux savoirs.

¹¹ Histoire et limites de la sanctuarisation de l'École | L'Autonome de solidarité Laïque. (2013, novembre 27). Consulté à l'adresse <https://www.autonome-solidarite.fr/articles/sanctuarisation-ecole/>

¹² François Dubet. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, Le Seuil, 419 p.

¹³ UOC - Universitat Oberta de Catalunya. (2010, janvier 25). François Dubet - Déclin de l'institution scolaire et conflits de principes (1/2, en français). Consulté à l'adresse <https://youtube.com/watch?v=6cs6ZSwvZY0>

¹⁴ Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie. Définition du mot sanctuaire. Consulté à l'adresse <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sanctuaire.htm>

¹⁵ *Ibid.* « contre les patois pour imposer une langue nationale, contre les cultures locales pour imposer des valeurs communes, contre les privilèges familiaux pour permettre un accès égalitaire aux fonctions sociales, contre les corporations pour imposer le pouvoir de la nation, contre l'inégalité des conditions d'apprentissage offertes par l'environnement pour imposer à tous un environnement également porteur des mêmes occasions d'apprentissage ».

¹⁶ Alain. (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.

¹⁷ Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie. Définition du mot sanctuaire. Consulté à l'adresse <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sanctuaire.htm>

Ce qui nous amène à associer cette idée à celle de l'absence de reconnaissance de l'enfant en la personne de l'élève. Jusqu'au début de la massification et de la démocratisation de l'accès à l'enseignement, l'École s'adressait en quelque sorte à l'élève et non à l'enfant. Les problématiques personnelles de l'enfant ne pouvaient trouver leur place au sein de cette institution. En effet, ce qui pouvait caractériser une différence, une particularité, n'était pas, voire peu pris en considération, au regard du projet politique de l'École. Il est à noter tout de même qu'avant la démocratisation de l'enseignement, il existait une école à deux vitesses répartissant les élèves en fonction de leur origine sociale. De ce fait, bien que le projet de l'institution fût de former des citoyens égaux en droit, libres et éclairés, la scolarité, sanctionnée par le certificat d'étude primaire, se terminait précocement pour les enfants d'ouvriers. C'est à partir du début de la démocratisation de l'accès à l'enseignement, par le biais de l'allongement obligatoire de la scolarité¹⁸, que les problématiques sociales, l'immigration, l'échec scolaire, les diverses formes d'incivilité¹⁹ et le concept de l'adolescence firent leur entrée dans l'enceinte de l'École. La loi Haby accentua davantage ce processus de démocratisation puisqu'elle institua, dès 1975, la scolarisation de tous les élèves au sein d'un même établissement. Cette loi marqua la fin de cette école sanctuaire ayant eu pour enjeu, la mise à distance des problématiques personnelles de chacun. Les influences extérieures ne s'arrêtent donc plus à la porte de l'établissement. Elles ne peuvent en quelque sorte plus être isolées. Il existe aujourd'hui encore des revendications nostalgiques pour une re-sanctuarisation de l'École. En guise d'exemple, en 1996, François Bayrou, alors ministre de l'éducation nationale, émet la volonté et la nécessité de re-sanctuariser l'École lors de la présentation de son plan de lutte contre la violence à l'école. La violence de certains actes d'incivilité, motive les politiques à limiter et contrôler toute irruption des problématiques externes dans l'établissement.

c) L'élève au centre du système éducatif : vers une prise en compte d'un élève-sujet

L'expression de « l'élève au centre du système éducatif » fait référence à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Bien que célèbre, cette expression n'apparaît pas dans la loi mais dans un rapport annexe. Nombreux ont été les acteurs de l'éducation à dénoncer ce nouveau changement de paradigme, attribuant à celui-ci la volonté de faire de l'élève un enfant-roi²⁰. Les détracteurs de la loi de 1989 dénoncent l'idée qui est de devoir s'adapter davantage aux enfants. Cela entraînerait selon eux, une réduction des exigences scolaires ainsi qu'une multiplication de leurs droits. Pourtant, comme le rappelle Philippe Meirieu, cette formule n'a rien de scandaleux puisqu'elle évoque « l'élève » et non pas « l'enfant » : « l'élève

¹⁸ En 1959, la loi Berthoin allonge jusqu'à l'âge de 16 ans, la scolarité obligatoire.

¹⁹ Debarbieux, E. (2001). *La violence en milieu scolaire. Etat des lieux*, Paris, ESF.

²⁰ Les partisans de ce courant de pensée sont considérés comme étant des « pédagogistes » par certains défenseurs d'une école plus traditionnelle. Parmi eux, Jean-Paul Brighelli, Alain Finkeilkraut, Natacha Polony dénoncent qu'à défaut de mettre l'accent sur l'instruction, l'élève deviendrait un « créateur de son savoir » et l'enseignant, un pédagogue qui accompagne.

c'est l'enfant confronté à des apprentissages qui lui sont imposés (les programmes) dans un cadre structuré (l'École) obéissant à des principes rigoureux ».

La loi de 1989 place l'utilisateur qu'est l'élève au centre du système, mais ce changement de paradigme crée un important débat idéologique. En effet, de 1990 à 2003, il est accordé aux élèves davantage de droits d'expression au sein de l'institution par le décret du 18 février 1991 relatif à la loi de 1989, qui précise les droits individuels et collectifs des élèves ainsi que leurs obligations. L'élève est invité à être écouté au travers des différentes instances auxquelles il a droit de siéger. Permettre à l'élève de devenir un acteur privilégié de son parcours scolaire rompt avec le modèle de l'élève-objet soumis à une école traditionnelle. Cette évolution fait écho à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, (CIDE) adoptée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations unies le 20 novembre 1989, qui a pour objectif de reconnaître et protéger les droits de l'enfant. Ce traité international officialise le passage d'un enfant à sujet de droit.

Parallèlement, en Europe, dans les années 80, la dynamique éducative qui place l'élève au centre du système, s'établit²¹. Un rapport publié par Eurydice²² sur les « Réformes dans l'enseignement obligatoire 1984-1994 »²³ dans les pays européens expose que : « chaque école possède des caractéristiques propres qui supposent l'adaptation du programme à ses particularités ».

La loi de 1989 a donc pour ambition de proposer un enseignement avant tout axé sur l'élève. Le texte met en avant l'idée que l'élève doit devenir un acteur de son expérience scolaire ainsi qu'un partenaire privilégié. La réalité effective ne semble toutefois pas toujours être fidèle à l'esprit de la loi, si l'on se réfère au récent rapport de l'ancien centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) concernant l'engagement citoyen des lycéens²⁴. En guise d'exemple, 49 % des élèves de Terminale pensent que l'on « ne tient pas compte de l'avis des élèves dans les conseils de classe ».

Par ailleurs, la loi de décentralisation de 1982 donne naissance en 1983 aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) modifiée par la loi du 25 janvier 1985. Il s'agit d'attribuer une autonomie aux établissements, afin de cerner davantage les problématiques et enjeux locaux auxquels l'établissement est confronté. La demande de rédiger un projet d'établissement (1989) relatif à chaque établissement scolaire, confirme une volonté d'adapter les directives ministérielles au service des problématiques locales que rencontrent les usagers. Cette prise en compte affirme la mise en œuvre d'une politique éducative orientée vers la réduction des inégalités sociales à l'instar de la politique d'éducation prioritaire, mise en place en 1981. Adapter les politiques éducatives aux publics sous-entend alors de passer d'une égalité de traitement à l'introduction d'une forme d'inégalité à dessein d'une plus grande justice sociale. En somme, cela sous-entend que l'École

²¹ Sellier Michèle. (2005). La place de l'élève dans le management de l'école depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989. In : Politiques et management public, vol. 23, n° 1, pp. 135-141 ;

²² Réseau européen sur les systèmes éducatifs. La DEPP abrite, au sein de la Mission aux relations européennes et internationales (MIREI), l'unité française d'Eurydice.

²³ Eurydice « Réformes dans l'enseignement obligatoire 1984-1994 », EURYDICE/Bruxelles.

²⁴ CNESCO (2018). Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le CNESCO.

ne cultive plus une « indifférence aux différences » (P. Bourdieu et J.C. Passeron). Traitement équitable et personnalisation des parcours de l'élève font dès lors leur entrée dans le paysage éducatif français.

2. La personnalisation des parcours : l'élève au centre de la discorde

a) École pour tous ? École pour chacun ?

La recherche sociologique atteste de la persistance des inégalités sociales et par effet de résonance, des inégalités scolaires. Depuis une dizaine d'années, la France se positionne en première position parmi les pays de l'OCDE, concernant le rôle de son système éducatif dans son incapacité à réduire les écarts entre les inégalités sociales. Le rapport du CNECSCO traitant la question des inégalités sociales²⁵ atteste de la convergence des études françaises et internationales sur ces résultats. Il manifeste également une stabilisation, voire une amélioration du niveau des élites, alors qu'une dégradation liée à la baisse des résultats des élèves des milieux populaires est observée. Enfin, si les inégalités sont limitées en maternelle et au primaire, elles se multiplient au collège : « le collège apparaît comme un multiplicateur d'inégalités ». Les divers recherches et travaux dans le monde de la sociologie et des sciences de l'éducation montrent que pour concrétiser l'idée d'une École plus juste, celle-ci a eu comme projet d'accueillir et de prendre en charge tous les élèves en s'ajustant à leurs besoins quelles que soient leurs particularités. Les différences existent avant même l'entrée à l'école (Marie Duru-Bellat), qu'elles soient d'ordre sociales, scolaires, psychologiques ; les nier reviendrait à les transformer en inégalités. La question qui va nous intéresser est de comprendre les enjeux de cette prise en compte des différences alors que l'École maintient son projet de transcendance des particularismes pour proposer le partage de valeurs communes. L'École ne flirterait-elle pas alors avec l'idéologie du tout individuel ? : « il ne s'agit plus seulement de « donner plus à ceux qui ont moins », sur un territoire donné mais de "faire autrement" avec "certains", voire même avec "chacun" »²⁶.

Les politiques éducatives vont - plus précisément à partir des années 80 – adapter leur mode de prise en charge pédagogique et éducative pour lutter contre les inégalités, au regard d'un système éducatif dont le fonctionnement est remis en cause. En effet, ce fonctionnement « reste inchangé malgré l'hétérogénéité croissante de son public et les évolutions sociétales ».²⁷ Cependant, la prise en compte des différences dans une école davantage

²⁵ CNECSCO (2016). Comment l'École amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique. <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

²⁶ CNECSCO (2017) Dominique Lafontaine, *Conférence de consensus-différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*

²⁷ Giraudon C. (2013). « Personnaliser les parcours scolaires des élèves, un facteur d'émancipation ? Lectures et pratiques enseignantes divergentes », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 25.

inclusive relève du défi puisque l'École porte une représentation historique de « l'uniformité garante de l'égalité »²⁸. Une tension entre dès lors en jeu : celle d'une école égale pour tous et celle d'une école équitable. Un débat prend place à partir des années 80, avec l'entrée de la loi Savary relative à la politique d'éducation prioritaire (« donner plus à ceux qui ont moins pour faire progresser l'égalité des chances ») et celle de 1989 qui invite à placer l'élève au centre du système éducatif. Deux conceptions différentes de l'égalité des chances vont s'affronter.

L'égalité des chances au cœur du débat

Si l'un des objets de recherche est de questionner le rapport et le traitement par les enseignants de la prise en compte des particularités d'ordre éducative de certains élèves au sein de la classe, il est alors nécessaire d'approfondir un des implicites de cette question. En effet, prendre en charge les élèves au sein de la classe fait référence à la question de la prise en compte ou non des différences et à la façon dont l'enseignant va y répondre. Bien que des compromis puissent être réalisés par les enseignants, il existe deux conceptions de l'égalité en termes d'accompagnement des élèves au sein du système éducatif. Celles-ci défendent pourtant un argument commun : l'égalité des chances pour la réussite de tous.

Dès l'introduction du principe d'équité au sein des politiques éducatives de l'éducation prioritaire en 1981 (loi Savary), la question de l'égalité est interrogée par des défenseurs d'une égalité formelle au nom de l'idéal démocratique²⁹. Deux courants idéologiques s'opposent, celui des « pédagogues » et celui des « néo-républicains » ou « républicains ». Ce clivage apparaît dans les années 1980 suite à l'instauration du collège unique :

« Dans un camp se trouvent les « pédagogues » réformistes, globalement favorables à l'individualisation de l'enseignement, à l'instauration d'un « tutorat », à la décentralisation des établissements et à l'ouverture de l'école sur son environnement. L'autre camp, celui de ceux que l'on appelle souvent aujourd'hui « les néo-républicains », est composé des nostalgiques d'une certaine école républicaine, assez largement mythique. Ils s'opposent très radicalement aux propositions développées dans l'autre camp »³⁰.

Les divergences sont multiples. Arrêtons-nous sur l'une d'entre elle : la prise en compte des différences.

²⁸ De Vanssay, S. (2012). École pour tous ? École pour chacun ? L'individualisation en question(s). Consulté à l'adresse :<https://ecolededemain.wordpress.com/2012/10/02/ecole-pour-tous-ecole-pour-chacun-lindividualisation-en-questions/>

²⁹ Cady. (2005). « L'école de l'égalité formelle », *La philosophie saisie par l'éducation, Tome 1, Rêver l'égalité, penser la culture*, pp. 93-105.

³⁰ Jacomino, B. (2010). « La controverse française sur l'école : essai de cartographie », *Le Philosophoire*, vol. 33, no. 1, pp. 57-70.

Celle-ci concerne la conception même de l'égalité des chances selon l'élitisme républicain, à l'encontre de la thèse de l'adaptation des pédagogues. La thèse des « néo-républicains » est qu'il faut offrir le même contenu d'enseignement à tous et ne pas adapter l'enseignement au niveau des élèves. Cela, dans un souci d'égalité démocratique au risque d'offrir d'emblée un contenu d'enseignement dévalué aux élèves les plus faibles. De cette manière, on leur enlèverait toute chance de s'élever au niveau des autres ; les autres étant ceux qui reçoivent un contenu d'enseignement supérieur. Dès lors l'égalité de tous, suppose une parfaite égalité de traitement, une parfaite égalité de contenu d'enseignement. Dans *l'école de l'égalité formelle*³¹, Arnaud Cady analyse la revendication d'une nécessaire indifférence aux différences de départ de la part des « néo-républicains ». Ces derniers critiquent « la logique de différenciation qui revient en fait à adapter l'enseignement au niveau des élèves et in fine, à faire du destin social des parents celui de leurs enfants ». Dans son ouvrage *Que vive l'école républicaine*³² (1999), Charles Coutel dénonce la prise en compte des différences car celle-ci participerait à la stigmatisation des élèves ainsi qu'à la reproduction des destins sociaux : « la politique, apparemment généreuse qui revient à « donner plus à ceux qui ont moins » stigmatise certains élèves et crée une logique de ghettoïsation insidieuse. Les zones d'éducation prioritaires procèdent d'une logique antirépublicaine ». Dès lors, pour ce courant idéologique, la différenciation sonne comme la promesse antirépublicaine d'un enfermement dans les particularismes propres à chacun, et donc, manifeste la négation de la possibilité de l'accès à un universel. Pour mettre alors tous les élèves à égalité, l'École doit être aveugle aux inégalités de condition. Ce que dénoncent les républicains, c'est qu'en différenciant, les pédagogues mettent un frein à ce processus d'égalisation voulue par l'École républicaine. L'École doit demeurer un sanctuaire coupé du dehors, à l'abri des différences et des inégalités. Cette égalité formelle permise par l'École républicaine, devrait ensuite permettre aux talents individuels de se révéler, au mérite de chacun de s'exprimer. Par conséquent, les différences qui apparaîtraient ensuite, seraient donc le fait des individus eux-mêmes, et non de leur origine sociale restée à la porte de l'école.

Pendant, l'opposition, qui réunit pédagogues et sociologues tels Philippe Meirieu, François Dubet, Marie Duru-Bellat pour n'en citer que quelques-uns, souligne le fait que les différences sociales ne peuvent pas être isolées hors de l'école : elles y entrent de fait. De plus, les différences que les républicains considèrent comme des différences de mérite individuel sont en réalité, le produit du déterminisme social (Bourdieu et Passeron), contre lequel il importe de lutter activement. A la critique des nouvelles pédagogies mises en place dès les années 1980, les pédagogues argumentent que ce développement n'est pas le fruit du hasard. Justement, les années 1980 marquent le début d'une massification quantitative. Au regard des publics hétérogènes, il devient complexe d'enseigner à tout le monde la même chose de la même manière.

³¹ Cady. (2005). « L'école de l'égalité formelle », *La philosophie saisie par l'éducation, Tome 1, Rêver l'égalité, penser la culture*, pp. 93-105.

³² Coutel, C., & Petit, P. (1999). *Que vive l'école républicaine ! (Textuel idées débats) (French Edition)* (0 éd.). Textuel.

Toutefois, bien que ces deux conceptions puissent s'opposer, Arnaud Cady insiste sur l'idée que le discours républicain n'a pas les intentions anti-démocratiques qu'on lui prête parfois. Il base au contraire sa conception de l'égalité, sur la reconnaissance de l'appartenance de tous à une commune humanité, contre les dérives toujours possibles d'un *différencialisme*. Ce différencialisme ouvrirait la porte à des excès, parmi lesquels celui d'une adaptation démagogique et antirépublicaine des contenus d'enseignement. Ce courant met en garde contre la référence désormais obligée au droit à la différence, qui signerait le risque d'un culte de la différence. Celui de l'absence d'une reconnaissance d'une raison universelle, commune à tous les hommes malgré les différences sociales.

A ce propos, Jean-Yves Rochex interroge l'idée de la prise en compte des particularismes :

« Les enfants sont certes tous différents mais je dirais, de manière provocatrice, que les élèves ne le sont pas... Une différenciation des apprentissages qui contribue effectivement à réduire les inégalités n'est pas à chercher d'abord dans les particularités individuelles infinies des enfants, sur lesquels on a d'ailleurs beaucoup de préjugés et de fantasmes, mais bien plus dans l'analyse des objets de savoir et des obstacles socio-cognitifs que leur appropriation rencontre³³. »

Cependant, les pédagogues expriment les limites des arguments républicains. Bien que juste, cette position est dénoncée comme abstraite ne tenant pas compte de la réalité mais plutôt à des certitudes philosophiques bien loin de la réalité de terrain. Car en étant indifférente aux différences, l'Ecole participerait au creusement des inégalités.

b) De l'exclusion à une Ecole inclusive : prise en compte des besoins de tous les élèves

En France, l'instruction est obligatoire pour tous les enfants âgés de trois à seize ans. Ce principe constitue le droit à l'éducation pour tous, qui est garanti principalement par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (article 26), par la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) et par le Code de l'éducation à l'article L111-1. En d'autres termes, tous les enfants, quels qu'ils soient, bénéficient du droit de scolarisation. L'obligation concerne l'instruction et non la scolarisation, mais cette dernière ne peut être refusée sous prétexte que l'enfant a des besoins éducatifs particuliers par exemple. L'histoire de l'éducation rappelle que jusqu'aux années 1970, existaient des filières dites spécialisées pour les enfants qui n'entraient pas dans les normes de l'époque. Définis comme « arriérés », « inadaptés », « débiles », ils étaient scolarisés dans des filières séparées. Cette période de l'histoire de l'éducation est définie comme une période de ségrégation. Entre les

³³ Jean-Yves Rochex « Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe ». (2012, janvier 15). Consulté à l'adresse <https://www.humanite.fr/societe/jean-yves-rochex-%C2%AB-les-inegalites-scolaires-se-construisent-aussi-dans-la-classe-%C2%BB-487646>

années 1970 et 1990, la loi de 1975 (Haby) institue la scolarisation et l'obligation éducative pour tous les élèves mais persiste sur une éducation dite ordinaire dissociée de l'éducation « spéciale ». Les élèves sont intégrés mais non inclus comme élèves ordinaires. C'est à partir des années 2000, que le principe de l'école inclusive apparaît. La loi du 11 février 2005 de l'action sociale et des familles, entérine le droit à tout élève en situation de handicap à accéder à l'éducation en milieu ordinaire. Cela se concrétise par une compensation qui se traduit par une adaptation à la scolarisation dans le cadre d'un partenariat entre la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) et l'Éducation nationale, via la contractualisation d'un projet de personnalisation de scolarisation (PPS). La loi de 2013 sur la Refondation de l'École de la République met en relief la nécessité de veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Le terme d'*Ecole inclusive* apparaît pour la première fois dans la loi. C'est donc à l'école de s'adapter aux élèves les plus vulnérables. On passe ainsi de la remédiation à l'inclusion via une personnalisation des parcours.

Toutefois, lorsqu'il s'agit d'inclusion, de quels élèves parle-t-on ? Sur le site Eduscol (site de ressources en ligne de l'Éducation nationale) l'onglet *Ecole Inclusive*, rassemble plusieurs catégories d'élèves autres que ceux en situation de handicap. En effet, il est question également des élèves scolarisés en SEGPA³⁴ ou en EREA³⁵, des élèves à haut potentiel, des élèves allophones, des enfants des familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), des élèves malades, et des « autres élèves à besoins éducatifs particuliers ». L'école inclusive oriente ainsi le terme d'inclusion à l'ensemble des élèves nécessitant une adaptation éducative et/ou pédagogique (PAI, PPS, PAP, PPRE³⁶). A partir de ce postulat, le traitement des élèves accueillis au sein des établissements, se veut équitable puisque qu'il sera nécessaire d'adapter les accompagnements au regard des difficultés de chaque élève, si ce dernier est reconnu par l'institution comme élève à besoins éducatifs particuliers. Mais pas seulement puisque l'acception du terme « inclusif » présuppose également selon le rapport de la Cour des comptes (2015), l'officialisation du passage « de l'aide aux seuls élèves en difficulté à l'accompagnement pour tous ». La dernière loi d'orientation et de programmation (2013) mentionne en effet l'importance de « l'accès de chacun en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers aux différents types ou niveaux de la formation scolaire ». Il est donc justifié de dire que le principe de l'École inclusive concerne les besoins de tous les élèves.

c) Ecole inclusive et maintien de la forme scolaire : quel(s) compromis ?

Puisque les besoins de tous les élèves doivent être pris en compte, et qu'il s'agit dorénavant à l'École de s'adapter aux spécificités des élèves dans l'objectif de démocratiser la réussite, qu'en est-il de la forme scolaire ? L'institution a-t-elle réformé la forme scolaire de

³⁴ Sections d'enseignement général professionnel adapté

³⁵ Établissement régional d'enseignement adapté

³⁶PAI : Projet d'accueil individualisé. PAP : Plan d'accompagnement personnalisé. PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative.

sorte à s'adapter à chaque élève accueilli ? Ou bien élabore-t-elle de nouvelles politiques éducatives de sorte à la maintenir ? Cette question nous intéresse puisque si l'École se donne pour objectif de personnaliser les parcours, qu'en est-il ainsi du traitement des élèves au sein de la classe ? Non pas du point de vue des difficultés scolaires, mais de celui du comportement ? Comment l'enseignant peut-il se saisir de cette orientation institutionnelle auprès des élèves qui ne réussissent pas à s'adapter aux normes scolaires en vigueur ? S'adapte-t-il lui aussi à l'élève au sein de la classe ? Dans ce cas, jusqu'à quel niveau la personnalisation s'exerce-t-elle ?

Avant toute chose, il est nécessaire de définir le concept de forme scolaire pour mettre en relief la place qu'elle occupe au sein de l'École. Cela nous amènera à présenter le modèle de politique éducative choisi par l'institution.

Guy Vincent, qui a contribué à développer ce concept dès les années 1970, en donne une définition dans un entretien avec Bernard Courtebras et Yves Teuter en 2009 :

« La forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle. (...) (L'élève) doit se déplacer en rang, a un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence - règle du silence à laquelle le maître lui-même est soumis, contrairement à ce qu'on imagine. Le maître doit se contenter de surveiller, de diriger la lecture et les exercices faits par les élèves avec les livres, il doit se contenter d'appliquer sans colère les sanctions soigneusement prévues dans le règlement pour chaque infraction ».³⁷

L'École impose ainsi d'une certaine manière une forme sociale à ses usagers. Au sein de la classe, existent des codes. L'écolier doit se soumettre à une discipline, un ordre. Un emploi du temps strict est imposé à l'élève. La forme scolaire établie est toujours en vigueur malgré les innovations pédagogiques ; les élèves et leurs parents doivent se soumettre à ce cadre.

Alors si la forme scolaire est toujours présente au sein de l'institution scolaire, comment prendre en charge les élèves à besoins éducatifs particuliers qui peinent à se soumettre à cette forme scolaire que l'institution tente de préserver ?

L'institution met en place un certain nombre de dispositifs actifs au sein de l'établissement. La recherche d'Anne Barrère³⁸ soutient l'idée que les dispositifs permettent à la forme scolaire de rester en l'état à défaut de se réformer :

³⁷ Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.

³⁸ Barrère, A. op. cit, p. 6.

« Plus la forme scolaire « ordinaire » est jugée inefficace, plus ses équipements et techniques d'action sont jugés obsolètes, plus elle est entourée de dispositifs censés mieux ajuster l'action aux différences de tous ou de chacun, se multipliant ainsi afin de ne pas déroger à une logique d'action qui reste universaliste »³⁹.

Pour en donner une définition, Anne Barrère spécifie que les « dispositifs infléchissent tous la forme scolaire (...) en faisant rupture soit dans le temps habituel de l'école, soit dans sa localisation, soit dans l'organisation de la classe »⁴⁰. La fonction des dispositifs est de résoudre les problématiques rencontrées auprès des élèves, du fait d'un fonctionnement ordinaire de l'institution. Autrement dit, les dispositifs vont tenter de résoudre les dysfonctionnements que le système éducatif occasionne. En l'occurrence, on peut penser à son rôle dans la reproduction des inégalités sociales et scolaires.

Bien qu'au regard de la forme scolaire traditionnelle il soit aujourd'hui justifié de personnaliser les accompagnements pour que les élèves puissent comprendre les exigences explicites et implicites attendues par l'École, le risque de l'École semble être aujourd'hui celui de flirter avec l'idéologie du tout individuel : « il ne s'agit plus seulement de « donner plus à ceux qui ont moins » sur un territoire donné, mais de « faire autrement » avec « certains », voire même avec « chacun » (...) le défi est qu'il s'agit d'enseigner à des individus singuliers, mais qui sont nichés dans des groupes, dans des classes, dans des écoles dont le degré d'hétérogénéité peut être d'ampleur variable, mais n'est jamais nul »⁴¹.

Dès lors, comment l'École peut-elle agir en faveur de tous les élèves sans nécessairement accentuer les différences ? En ce qui concerne les apprentissages, il semblerait que la méthode de la différenciation pédagogique soit celle encouragée au sein de l'institution. La différenciation pédagogique consiste pour Philippe Meirieu à « multiplier les itinéraires d'apprentissages en fonction des différences existant entre les élèves ». Il met toutefois en garde les professionnels de l'éducation : la différenciation pédagogique n'a pas pour objectif de proposer à l'élève « un plan de travail individuel strictement adapté à ses besoins et à son profil⁴² ». Mais qu'en est-il du traitement des élèves sur le plan du comportement ? Est-ce que les enseignants prennent en compte les différences et les problématiques personnelles des élèves dans la gestion de l'hétérogénéité comportementale ? Voyons ce que nous dit la recherche à l'égard de la professionnalité enseignante dans la gestion des élèves en classe.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Barrère, A. A l'école des dispositifs. Entretien avec Anne Barrère « les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux ». *Diversité*, n°190, 4^e trimestre 2017, pp.7-11.

⁴¹ CNETCO (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnetco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

⁴² Enseignement.be - Magazine PROF n°36. (2017). Philippe Meirieu : *l'école doit s'assumer comme un espace de décélération*. Consulté à l'adresse <http://enseignement.be/index.php?page=27203&id=2286>

3. La classe : gestion des élèves

Après avoir montré que l'École a pour projet de personnaliser les parcours des élèves dans un souci d'égalité des chances et de démocratisation de la réussite, nous avons vu qu'il s'agit en premier lieu d'une réflexion portée sur la difficulté de l'acquisition des contenus scolaires. La recherche a également montré que les conditions de vie des élèves pouvaient non seulement traverser l'enceinte de l'école, mais aussi jouer un rôle non négligeable dans le rapport au savoir qu'entretiennent certains élèves. Par ailleurs, bien qu'il arrive que les problématiques personnelles des élèves jouent un rôle sur la qualité des apprentissages, il est aussi vrai que, ponctuellement ou de manière plus régulière, du fait de leur histoire de vie fragilisée, ces élèves manifestent leur mal être lorsqu'ils sont confrontés, en classe, aux savoirs ou à des normes scolaires auxquels il leur est pénible d'adhérer. L'École ne réussit donc pas toujours à, isoler à l'extérieur, les histoires des élèves. Les problématiques des élèves participent dès lors, par moment, à freiner tout processus d'acquisition et toute adhésion au métier d'élève⁴³ attendu.

Parmi ces élèves, certains expriment également des comportements en incohérence avec le cadre scolaire pour d'autres raisons que leur condition de vie, surtout lorsque la difficulté scolaire en termes d'apprentissage devient significative. Ces élèves en difficulté, voire en décrochage scolaire, peuvent basculer vers l'adoption de comportements et d'attitudes qu'il peut être difficile de gérer en classe pour un enseignant. Bien que la classe soit un espace où des règles sont préétablies, afin de permettre la transmission des savoirs dans un cadre serein, de multiples facteurs viennent contrarier cette ambition. Des facteurs propres à l'élève, à son histoire mais aussi des facteurs liés à la personne de l'enseignant en tant que professionnel et en tant que personne singulière. Les enquêtes de l'INED⁴⁴ - en l'occurrence celle de Jean Claude Forquin⁴⁵ en 1982 - décomposent les facteurs qui influencent la scolarité de l'élève : les facteurs issus du cercle familial comme les facteurs économiques ou culturels, mais aussi, les facteurs cognitifs, ou les facteurs internes au système éducatif comme le rôle des enseignants ou le processus d'orientation. Il est tout de même nécessaire de souligner l'idée qu'il n'existe pas de déterminisme concernant l'expérience scolaire des élèves. Des conditions de vie précaires ne déterminent pas l'élève à un parcours d'échec scolaire⁴⁶ ou à l'adoption d'un comportement dit perturbateur. Dès lors, en classe, les enseignants sont confrontés à des élèves « bruyants », qui « dérangent », qui « importunent », qui tentent de bousculer le cadre, qui manifestent un regain d'attention de l'adulte, en somme, qui interpellent.

⁴³ Cette notion est précisée à la page suivante.

⁴⁴ Institut national d'études démographiques

⁴⁵ Forquin Jean-Claude. Notes de synthèse. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. In: *Revue française de pédagogie*, volume 59, 1982. pp. 52-75.

⁴⁶ Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles*. Le Seuil.

Alors si l'institution exige que les professionnels de l'éducation personnalisent les parcours des élèves, pour qu'ils puissent acquérir des savoirs et s'inscrire socialement et professionnellement, qu'en est-il de cette personnalisation vis-à-vis de la discipline au sein du groupe-classe alors qu'un cadre et des règles communes sont instaurées à tous et pour tous ? Parce que la question de recherche doit tenir compte de certains enjeux sociologiques voire psychosociologiques ainsi que de certaines connaissances propres à l'institution, il sera question dans cette dernière sous-partie, d'en explorer les contours.

a) Des élèves en classe

- *Le métier d'élève*

Il est nécessaire de saisir ce qu'attend l'institution lorsqu'elle parle de posture d'élève, si l'on souhaite définir quels types de comportement peuvent être l'occasion d'un recadrage par l'enseignant. Régine Sirota définit le métier d'élève à travers les travaux de Philippe Perrenoud comme « l'apprentissage des règles du jeu »⁴⁷. Elle précise que pour être un *bon* élève et réaliser son métier d'élève, il ne suffit pas, pour l'élève, d'assimiler des savoirs mais aussi de se conformer à un cadre donné « sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière ». Pour Philippe Perrenoud, alors que le travail et le cadre scolaire sont imposés à l'élève en le contraignant de réaliser son métier d'élève, « faire du bon travail, à l'école, c'est faire un travail non rétribué, largement imposé, fragmenté, répétitif et constamment surveillé »⁴⁸. Les élèves adoptent différentes stratégies afin d'y faire face. La première stratégie consiste pour l'élève à accepter la logique du système par la soumission alors qu'inversement, la plus radicale consiste à mettre en œuvre une posture contestataire. Dans ce cas, l'élève réfute tout travail personnel demandé et peut adopter des comportements non appropriés en classe, du moins au regard des normes scolaires et sociales en vigueur.

Il est cependant nécessaire de prendre en compte que « si l'élève est bien un des trois éléments de la triade didactique (savoir-élève-enseignant) il n'en reste pas moins qu'il est considéré comme élément d'un tout qu'est le collectif de la classe⁴⁹ ». Dès lors, il arrive que l'enseignant soit soumis à la problématique suivante : être contraint de choisir entre l'individu et le collectif. En guise d'exemple, une enseignante du terrain de recherche a pu illustrer ce propos de la manière suivante : « pour moi je préfère en sacrifier un et sauver les 22 autres ». De plus, les interactions qui ont lieu au sein de la classe entre l'enseignant et l'élève s'inscrivent dans un contexte de groupe, donc à la vue des autres. Les élèves deviennent dès lors des sujets témoins de situations qui ne les concernent pas toujours mais aussi des acteurs de ces mêmes situations parce que sujets au sein d'un groupe. Les chercheurs Didier Anzieu

⁴⁷ Sirota R, *op. cit.*, p.10.

⁴⁸ Perrenoud, P. (2017). *Métier d'élève et sens du travail scolaire (Pédagogies références) (French Edition)* (8e édition éd.). ESF Sciences Humaines.

⁴⁹ Feyfant, A. (2016) . La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon: ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

et Martin Jacques-Yves observent des phénomènes de groupe tels que « l'émergence de leaders, l'identification des membres les uns aux autres à des degrés divers et enfin, l'adhésion inconsciente à des représentations sociales imaginaires, des clichés, des stéréotypes⁵⁰ ». La recherche psychosociologique met ainsi en avant le pouvoir du groupe sur chaque individualité : dans le contexte de classe, ce pouvoir a une influence sur le comportement des élèves. Dès lors, les élèves qui vont nous intéresser, les élèves *perturbateurs* et à besoins éducatifs particuliers montrent certaines facettes de leur subjectivité au groupe, car en son sein se jouent des enjeux autres que ceux existant dans une relation duelle.

b) Un rapport à l'autre sous influence

En dehors des dynamiques de groupe qui ont fait l'objet de multiples travaux, nous allons nous intéresser dans cette recherche à la manière dont les enseignants répondent à ces élèves à besoins éducatifs particuliers et à leurs histoires souvent fragiles. Quel traitement les enseignants accordent-ils à ces élèves ? S'agit-il d'un traitement égal pour tous ou bien différencié et donc personnalisé au regard de leurs problématiques ? Ce qui peut être intéressant d'observer est l'idée qu'à certains moments, l'élève attend de l'adulte un rapport privilégié, des réponses particulières à sa situation. Mais à d'autres moments, ce même élève peut être amené à rejeter toute forme de traitement différencié (l'aide de l'assistant pédagogique, ou de l'AESH pour les élèves en situation de handicap peut être rejetée au sein de la classe par exemple). Le regard du groupe sur l'élève influence alors le rapport interpersonnel élève-professeur. De son côté, lorsque l'enseignant choisit de différencier, il est lui aussi pris dans une dynamique relationnelle particulière. Le groupe, les caractéristiques de l'élève, mais aussi l'histoire personnelle de l'enseignant participent à engendrer chez ce dernier des réponses singulières. La psychanalyse, a mis en lumière les concepts de transfert et de contre-transfert qui s'appliquent également au sein de la relation enseignant/élève. Dans le milieu de la pratique thérapeutique, ces concepts sont fondamentaux pour le praticien. Il en est de même dans le travail social où travailleurs sociaux s'inscrivent quotidiennement dans un travail de relation. Mais qu'en est-il du milieu de l'éducation ? Les professionnels de l'éducation sont chaque jour susceptibles de ressentir et d'exprimer des émotions à l'égard de ceux qu'ils accompagnent. Pour en donner brièvement une définition, le transfert « désigne la transposition, le report sur une autre personne de sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l'histoire du sujet »⁵¹. Il implique alors la conservation d'une forme relationnelle et la fidélité à une relation antécédente conservée dans l'inconscient. Ainsi, à chaque interaction avec autrui, nous transposons de manière inconsciente sur l'autre, des sentiments positifs ou négatifs en fonction de nos expériences relationnelles antérieures. Quant à son corollaire, le contre-

⁵⁰ Anzieu, D., & Martin, J. Y. (1973). *La dynamique des groupes restreints*. Presses universitaires de France.

⁵¹ De Mijolla, S., Golse, B., de Mijolla, A., de Mijolla-Mellor, S., & Perron, R. (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse en 2 volumes*. Hachette.

transfert, il est un mécanisme inconscient qui réagit au transfert de l'interlocuteur et qui manifeste aussi l'ensemble des réactions éprouvées, ce qui touche, ce qui émeut, énerve, agace, et déséquilibre. Plus concrètement, dans le contexte de l'École, l'enseignant dispose d'un statut qui fait office d'autorité. Ainsi, à l'instar de la cure analytique⁵², l'élève transfère sur la personne de l'enseignant des émotions, des fantasmes, des sentiments. L'enseignant quant à lui, réagit à ce transfert, cette réaction est appelée le contre-transfert. Si le transfert de l'élève est *négatif* et qu'il induit une tension dans la relation, alors l'enseignant y réagira d'une manière significative. Les réponses émises par les élèves à l'enseignant et celles données par l'enseignant à l'élève ne sont dès lors pas dénuées de toutes influences. Qu'elles soient d'ordre sociologique, psychologique et psychosociologique, elles portent en elles une empreinte significative pour le sujet qui les énoncent.

Différents facteurs peuvent dès lors, nous amener à comprendre les raisons qui influencent l'élève à bousculer le cadre établi en classe. Que ces premiers soient d'origine externe à l'école (les problématiques personnelles des élèves) ou d'origine interne (dynamique de groupe, difficulté scolaire, évaluation-sanction, injustice scolaire, violence symbolique de l'institution etc.), l'enseignant, en tant que garant d'un cadre serein au service des apprentissages et du vivre-ensemble au sein de sa classe, est censé pouvoir apporter des réponses éducatives lorsque ce cadre est bousculé. Que nous dit alors la recherche sur la professionnalité des enseignants dans la gestion des élèves au sein de la classe ?

c) Gestion des élèves en classe : quelle(s) pratique(s) ?

L'idée de ce propos ne sera pas de se centrer autour de la gestion de la violence scolaire en classe. Bien qu'existante, les observations réalisées ne font état d'aucune situation de violence entre les élèves ou entre un enseignant et un élève. Il est tout de même utile de préciser que par « violence scolaire », l'on peut entendre différentes conceptions : du sentiment de violence à l'acte physique, il existe différentes acceptions de ce qu'est la violence à l'école (E. Prairat, E. Debarbieux). Cependant, dans ses travaux Anne Barrère souligne qu'il est devenu courant qu'« *un seul élève puisse fragiliser, voire détruire l'équilibre collectif de la classe* »⁵³. Elle ajoute une réflexion intéressante :

« L'hétérogénéité comportementale est une plus grande crainte que l'hétérogénéité scolaire proprement dite, ne serait-ce que parce que l'on ne peut gérer la seconde sans venir à bout de la première ».

⁵² La cure analytique est une autre formulation signifiant la thérapie psychanalytique.

⁵³ Barrère, A. (2002). « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, vol. 26, no. 1, pp. 3-19.

Autrement dit, l'hétérogénéité comportementale - la gestion des différents profils d'élèves sur le plan du comportement - semble être davantage un facteur d'anxiété pour les enseignants puisque pour pouvoir résoudre la question de l'hétérogénéité scolaire, il est indispensable de résoudre celle de l'hétérogénéité comportementale. Celle-ci induisant le désordre scolaire.

Pour faire progresser les élèves, les enseignants sont donc contraints de s'atteler à la tâche d'instaurer un climat serein et propice à la transmission des savoirs. De plus, comme le rappelle Anne Barrère, les deux types d'hétérogénéité sont intimement liées : un élève rencontrant des difficultés en classe, en phase de décrochage scolaire, ou ennuyé en cours, peut tendre vers l'adoption d'un comportement perturbateur au sein de la classe.

Alors que les enseignants disposent d'une liberté pédagogique en classe et sont soucieux de la préserver, on y observe une grande variabilité des pratiques disciplinaires. Pour rappel, la liberté pédagogique est la possibilité pour l'enseignant de choisir parmi les méthodes d'apprentissage celles qui lui paraissent les plus adaptées, à condition que les objectifs de l'institution soient atteints. Agnès Grimault-Leprince distingue deux types de contrôle professoral qu'elle nomme de la manière suivante : les enseignants « formalistes » et les enseignants « pragmatiques »⁵⁴. Les enseignants formalistes sont des enseignants attachés fortement aux normes et aux règles. Aucune négociation en classe ne peut être envisagée. Ces enseignants auraient dès lors un rapport à l'élève ascendant et hiérarchique avec une image de l'élève plutôt négative. Parmi ces enseignants, nombreux sont ceux qui expriment une certaine nostalgie post-soixante-huitarde scandant alors le traditionnel « *c'était mieux avant* ». La chercheuse précise que parmi les enseignants formalistes, il existe certaines nuances caractérisées par ceux qu'elle nomme les « *intransigeants* » et les « *formalistes impulsifs* », qui font augmenter le nombre de sanction par leur rigidité et l'incohérence éducative. Ces enseignants construisent leurs propres normes en classe, en multipliant les interdits ce qui a pour conséquence de faire émerger de nouvelles limites d'ordinaire inexistantes.

Quant au second type d'enseignant qu'elle nomme les enseignants « pragmatiques », Agnès Grimault-Leprince distingue deux approches parmi cette catégorie : l'approche *utilitariste* qui met en avant la négociation pour éviter les conflits. La logique est celle du *donnant-donnant*. La seconde approche qu'elle isole est l'approche *compréhensive* où l'élève reconnu comme un adolescent, est pris en compte. Ces enseignants n'exigent pas des élèves qu'ils soient des élèves modèles mais exigent tout de même d'eux qu'ils apprennent :

« Ils adaptent les règles et les pratiques aux besoins pédagogiques et aux élèves qui leur font face. Dans l'optique « utilitariste », les apprentissages sont la priorité. Dans l'approche « compréhensive », les pratiques sont élaborées à partir des besoins

⁵⁴ Grimault-Leprince, A. (2011). « La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme », *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, no. 1, pp. 217-235.

spécifiques des collégiens, avec une plus grande indulgence pour leurs difficultés à se soumettre aux exigences du « métier d'élève » ».

Pour les enseignants « pragmatiques », la sanction est utilisée comme en ultime recours lorsque la démarche de la négociation n'est pas fructueuse. Toutefois Agnès Grimault-Leprince souligne qu'il serait naïf de considérer la démarche « pragmatique » comme la garantie d'un rapport enseignant-élèves serein car, comme cette approche tente d'éviter le conflit, grande est la tentation de délaissier les élèves en situation d'échec, qui refusent la réalisation du travail scolaire, pour éviter la confrontation. Il y a ainsi un parti pris quant à la tension : collectif contre l'individu.

Au regard de ces pratiques enseignantes disparates, Agnès Grimault-Leprince met l'accent sur le risque d'un arbitraire puisque les punitions et les sanctions ne font plus l'objet d'une réelle égalité entre les élèves. La conséquence est donc de prédisposer les élèves à un sentiment d'injustice scolaire qui accentuerait davantage la non-adhésion des élèves au projet scolaire commun que l'institution leur propose. Cela nous amène également à la réflexion suivante : comment les élèves composent-ils face aux pratiques éducatives disparates des enseignants au sein du même établissement ? Agnès Grimault-Leprince constate que ces pratiques disparates « et les sanctions parfois inéquitables prédisposent les élèves à un sentiment d'injustice, peu propice à l'intériorisation des normes scolaires ». A ce propos, Sébastien Pesce, Docteur en sciences de l'éducation, propose lors d'une conférence de l'ESENER⁵⁵ une réflexion autour du traitement des situations critiques dans le cadre de la gestion de la vie scolaire. A travers un exemple qui se déroule en classe, il explicite l'idée qu'un geste éducatif est le « résultat d'un processus d'élaboration portant une signification partagée par les acteurs et formulée par l'institution ». Autrement dit, selon lui, il faut une cohérence en matière d'acte éducatif et de justice scolaire. Au sein d'un établissement scolaire, Sébastien Pesce appelle à élaborer collectivement les actions éducatives venant répondre aux incivilités commises en classe et dans l'établissement par les élèves. Ces réponses deviennent dès lors des gestes éducatifs qui ont pour particularité d'être des actions concrètes, portant des idées et des valeurs qui sont le résultat d'une élaboration collective et formulée à l'élève au nom de l'institution. Ce n'est pas l'enseignant, le conseiller principal ou le chef d'établissement qui apportent une réponse à l'élève mais bien l'institution en tant qu'organisation et ayant pensé préalablement la significativité que le geste éducatif défend. Des prises de positions disparates ne signifient pas pour autant que certaines soient bonnes et d'autres mauvaises. En revanche Sébastien Pesce souligne qu'il faut que les professionnels de l'éducation trouvent un consensus en identifiant les enjeux et les significations de l'incivilité pour arrêter un mode d'intervention commun qui évitera que la classe se disloque. Toutefois, Sébastien Pesce ajoute que chaque jour, les enseignants rencontrent des situations inédites auxquelles les réponses

⁵⁵ Gestion de la vie scolaire : traitement des situations critiques. (2010). Consulté à l'adresse https://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/10-11/pesce_s/co/pesce_s_vie_sco_situations_critiques.html

éducatives n'ont pas encore été pensées collectivement. L'enseignant se trouve dès lors dans une posture adaptative. Selon lui, il est donc nécessaire de construire des procédures afin d'instaurer des réponses mécaniques aux incivilités des élèves au nom de l'institution.

En guise d'exemple, sur le terrain où a été menée l'enquête, une discussion informelle entre deux enseignantes a eu lieu en salle des professeurs. Une des enseignantes, Madame Corré, évoque le fait qu'elle peine à intégrer l'idée que, selon elle, la direction soit en faveur d'un traitement différencié pour certains élèves. En l'occurrence, la direction dénoncerait l'idée que les enseignants seraient « *trop stricts* » avec des élèves « *très mignons* » qui « *dérangent une fois* », mais plus tolérants avec ceux qui « *dérangent tout le temps* » : « *yen a des mignons, ils vont faire un truc mauvais, direct : une journée d'exclusion* ». Les deux enseignantes expriment l'idée qu'elles ne savent pas comment gérer cette question du traitement de ces élèves « différents ». A la question : *est-ce que ce genre de situation est discuté avec le service de vie scolaire et la direction ?* Elles y répondent par : « *très peu* ». Elles ajoutent que le temps manque et que lors des conseils pédagogiques, ce genre de sujet ne figure pas à l'ordre du jour. C'est lors des temps informels que les professionnels de l'établissement échangent pour tenter de résoudre ces interrogations au sujet du geste éducatif.

Cette démarche d'élaboration collective des procédures dont parle Sébastien Pesce, instaurerait dès lors une automaticité des gestes éducatifs et donc un traitement égal de tous les élèves. Tendre vers cet idéal éducatif semble résoudre la question de l'injustice scolaire, mais pourrait entrer en tension avec d'une part, la prise en compte de l'élève en tant qu'individu, d'autre part se heurter à une réalité effective : le travail avec de l'humain ne peut se résumer à des procédures automatiques bien que réfléchies.

Voyons à présent un changement intervenu en 2000 concernant le cadre des procédures disciplinaires au sein des établissements scolaires. En effet l'institution a réformé son régime disciplinaire en 2000 au profit de l'instauration des principes généraux du droit que l'on retrouve dans le domaine de la justice pénale. Un des principes étant celui de l'individualisation de la sanction, celui-ci semble dès lors, entrer en tension avec une volonté institutionnelle d'harmonisation des pratiques éducatives et disciplinaires.

d) Individualiser la sanction

En 2000, l'institution décide de réformer son régime des procédures disciplinaires pour plusieurs raisons. En premier lieu, le rapport d'autorité a évolué. Le statut ne suffit plus à faire autorité. L'autorité de l'adulte/enseignant à l'égard des élèves ne va plus de soi du fait d'un certain déclin de l'institution (F. Dubet, 2002). Il existait également au sein des établissements scolaires un ressenti partagé par de nombreux élèves et parents autour de l'application des sanctions : une application arbitraire de la sanction de la part des professionnels de l'éducation, ce qui pouvait engendrer une certaine injustice scolaire, et une incompréhension des parents sur les modalités silencieuses des procédures. Enfin, le modèle de la sanction dominant jusqu'en 2000 était l'exclusion temporaire ou définitive. Ce qui posait un réel

problème à l'institution puisque l'exclusion est un facteur favorisant le décrochage scolaire. On peut peut-être y voir un lien entre la volonté de réformer le régime des procédures disciplinaires et le sommet de Lisbonne en mars 2000. Celui-ci « vise à faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » »⁵⁶ en diminuant ainsi le nombre de décrocheurs scolaires (personne de 16 à 24 ans, non inscrite en formation et n'ayant pas achevé un programme du second cycle du secondaire) et des « sortants précoces » (personne de 18 à 24 ans ni scolarisé ni en formation et n'ayant pas obtenu un diplôme de niveau CAP ou Baccalauréat).

Dès lors, l'année 2000 marque un changement au sein du paysage éducatif puisqu'un nouveau décret⁵⁷ introduit des principes généraux du droit pénal, ce qui met en œuvre une juridicisation des procédures disciplinaires. A cet égard, Eirick Prairat estime que « cette entrée massive du droit au sein de l'école n'est pas sans poser problème⁵⁸ ». En effet, le risque en rapprochant l'espace scolaire de l'espace public est de supprimer cette distinction entre ces deux espaces, caractérisé justement par l'occasion d'élaborer des réponses éducatives dénuées d'un caractère procédural pesant et responsabilisant pour l'élève. Dans la circulaire datant de 2014 portant sur l'application de la règle, des mesures de prévention et des sanctions⁵⁹, il est notifié, dans le paragraphe sur les modalités de la procédure disciplinaire, que le respect des principes généraux du droit est une garantie d'équité. On comprend mieux pour quelle raison l'équité est préférée au principe d'égalité, puisque parmi ces nouveaux principes généraux du droit, l'un d'entre eux vient représenter une certaine particularité à l'égard du traitement des élèves. Il s'agit en effet du principe de l'individualisation de la sanction. En 2000, il est noté dans la circulaire :

« Individualiser une sanction, c'est tenir compte du degré de responsabilité de l'élève, de son âge et de son implication dans les manquements reprochés ainsi que de ses antécédents en matière de discipline. On ne sanctionne pas uniquement en fonction de l'acte commis, mais également et surtout s'agissant de mineurs, en considération de la personnalité de l'élève et du contexte de chaque affaire ».

Dès lors, la personnalité de l'élève et le contexte de chaque affaire sont pris en considération avant toute application de sanction.

Les circulaires de 2011 et de 2014 portant sur l'organisation des procédures disciplinaires, rappellent le même énoncé. La personnalité de l'élève et ses antécédents doivent donc être pris en compte avant l'application d'une sanction. Pour rappel, les sanctions sont à

⁵⁶ Bernard, P.Y. (2017). Le décrochage scolaire en France : du problème institutionnel aux politiques éducatives. Paris : Cnesco.

⁵⁷ Décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000, décret n° 2000-633 du 6 juillet 2000, circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000.

⁵⁸ Prairat, E. « L'école face à la sanction. Punitons scolaires et sanctions disciplinaires », *Informations sociales*, vol. 127, no. 7, 2005, pp. 86-96.

⁵⁹ Établissements du second degré. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo22/MENE1406107C.htm>

différencier du régime des punitions qui sont des manquements mineurs aux obligations des élèves et des légères perturbations dans la vie de classe ou de l'établissement.

Ceci étant dit, dans le contexte de la classe, il est courant que les enseignants appliquent des punitions aux élèves. Les principes généraux du droit s'appliquent au régime des sanctions puisque les procédures se sont juridicisées mais pourtant, il n'est pas mentionné explicitement qu'ils s'appliquent lors de l'application des punitions. Cependant, l'esprit des principes est collectivement partagé puisque les punitions doivent s'inscrire dans une démarche éducative relevant d'un « dialogue et d'un suivi direct entre le personnel responsable et l'élève⁶⁰ ».

A travers cette première partie, nous avons vu comment l'École est devenue un lieu dans lequel tous les élèves, quelles que soient leurs différences, sont désormais accueillis. La concrétisation en 1975 du processus de démocratisation de l'accès à l'enseignement, a eu pour effet de rassembler une hétérogénéité de profils d'élèves qui concerne le niveau scolaire mais aussi la classe sociale d'origine. Cette massification a eu pour conséquence de faire émerger des nouvelles problématiques scolaires puisque la démocratisation de l'accès à l'enseignement n'a pas été accompagnée d'une démocratisation de la réussite. En effet, la sociologie de l'éducation, a démontré que l'École participe à la reproduction des inégalités sociales. Et parce que l'École a longtemps entretenu une certaine complicité cultivée entre les enseignants et les élèves des milieux culturellement favorisés, de nombreux élèves des milieux populaires ont manifesté et manifestent encore, de grandes difficultés scolaires. Diverses manifestations symptomatiques d'une École qui peine encore à faire réussir tous les élèves trouvent un terrain d'expression au sein de l'établissement. Viennent s'ajouter à cela, les problématiques personnelles et individuelles des élèves que l'École ne peut plus retenir à l'extérieur de son enceinte. Autrefois sanctuaire, la massification a eu pour effet de faire entrer dans l'École la réalité des parcours de vie des familles. Ces problématiques personnelles s'ajoutent alors, aux difficultés que rencontrent les élèves face à l'échec du principe de l'égalité des chances que le système éducatif français peine à concrétiser. Parfois, les difficultés que rencontrent certains élèves s'expriment par de l'échec scolaire, mais aussi par la remise en question du cadre établi dans la classe. Cependant, il semblerait exister un discours institutionnel teinté d'une ambivalence entre d'un côté, une école qui a toujours pour ambition de former des citoyens égaux et donc de permettre la transmission de valeurs commune ; de l'autre côté, une École qui tend à mettre en œuvre une personnalisation de chaque parcours d'élève et donc, induit un traitement différencié pour chaque individualité. L'école de tous ne risque-t-elle pas alors de devenir une école pour chacun ? Et donc creuser davantage les écarts ? Le débat pédagogue/républicain met en relief les tensions qui

⁶⁰ Fiches ressources sur les sanctions disciplinaires. Consulté à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid86010/fiches-ressources-sur-les-sanctions-disciplinaires.html>

justement, émanent de cette ambivalence institutionnelle. Celle-ci semble alors interroger les enseignants quant à la gestion de l'hétérogénéité des élèves sur le plan du comportement. Doivent-ils alors traiter les élèves de la même manière, quelles que soient leur parcours de vie ? Ou bien, doivent-ils introduire le principe d'équité et donc, prendre en compte les particularismes des élèves ? Dès lors, cette enquête a eu pour ambition de comprendre comment les enseignants appréhendent l'hétérogénéité comportementale, et quel mode de gestion ils adoptent afin de transmettre les contenus scolaires. Avant de tenter de répondre à cette question, il sera nécessaire d'explicitier la méthodologie entreprise.

II. METHODOLOGIE

1. Contexte du terrain de recherche

Préparant le concours de conseillère principale d'éducation, j'ai décidé de postuler à un poste d'assistante pédagogique dans un collège en éducation prioritaire, dès le mois de septembre 2019, afin d'appréhender davantage la réalité d'un établissement scolaire. En effet, ayant effectué plusieurs stages l'année passée auprès de différents conseillers principaux d'éducation dans plusieurs établissements du second degré, j'ai jugé qu'il me serait intéressant d'explorer un décor ô combien intéressant : celui de la classe. D'une part, en tant que future CPE, il me semble indispensable de mieux appréhender les missions de chaque partenaire - en l'occurrence les enseignants - avec lesquels le travail de coopération et de partenariat est une condition à la qualité de l'accompagnement des élèves. Dépasser le clivage pédagogie/éducation ne peut se concrétiser qu'à condition d'oser souligner que les enseignants, eux-aussi, rencontrent de réelles difficultés lorsque la porte de la classe se referme. D'autre part, particulièrement intéressée à l'idée de réaliser un mémoire de recherche en sciences de l'éducation en y mêlant les sciences humaines et sociales qui m'accompagnent depuis plusieurs années, il m'est venu l'idée d'interroger et de comprendre les différents mécanismes psychosociaux qui existent entre les élèves et l'enseignant, mais aussi entre les élèves au sein de la classe. En l'occurrence, j'ai souhaité comprendre comment les savoirs se transmettent mais aussi et surtout pourquoi parfois, ils peinent à se transmettre.

J'ai donc mené mon enquête dans deux collèges d'éducation prioritaire. Le premier fut mon lieu de travail dans lequel j'ai investi, à raison de dix-huit heures par semaine, les cours de plusieurs enseignants. Le second, un collège d'éducation prioritaire renforcée, dans lequel j'ai pu mener des observations durant une journée, auprès d'une enseignante avec laquelle j'ai pu mener par la suite, un entretien semi-directif.

L'établissement dans lequel j'ai travaillé, ne m'est pas inconnu puisque j'y ai effectué un stage auprès de l'une des deux CPE de l'établissement l'année dernière. Je connaissais ainsi quelques membres de l'équipe éducative et pédagogique. En revanche, le poste d'assistante pédagogique n'avait jamais été occupé jusqu'à présent, puisqu'il venait d'être accordé par l'académie au regard des besoins du collège. En effet, cet EPLE⁶¹ bénéficie de nombreux moyens supplémentaires étant donné l'absence quasi-totale de mixité sociale. L'établissement est situé géographiquement dans une grande agglomération, mais s'inscrit au centre d'un territoire où prédominent des logements sociaux, au sein desquels le public est issu des classes sociales les plus défavorisées. Le collège accueille environ trois cents élèves. Trente professeurs les accompagnent. En termes de spécificités, nous pouvons relever,

⁶¹ Établissement Public Local d'Enseignement.

comme expliqué précédemment, la précarité du public accueilli ; un nombre important d'élèves font l'objet d'une mesure éducative de la protection de l'enfance ; une classe d'UPE2A⁶² ainsi que de multiples dispositifs et partenaires s'inscrivent dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire mais également dans celui des cités éducatives récemment mises en place⁶³. Concernant le second collège, il accueille environ six cents élèves. Les spécificités du public accueilli sont identiques. Les dispositifs sont nombreux et plus ou moins équivalant à ceux du collège décrit précédemment. Mais, s'y ajoute une classe ULIS⁶⁴.

2. Mes missions et les modalités de ma position d'observatrice participante

La mission de l'assistant pédagogique est définie comme suit : « appui au personnel enseignant pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques aux élèves en difficulté. Leur mission, complémentaire de celles des enseignants, est définie de façon précise par le chef d'établissement en accord avec les professeurs. L'objectif premier est de permettre aux élèves de préparer les examens dans les meilleures conditions : il s'agit donc d'offrir une aide méthodologique et une aide au travail personnel dans le cadre des programmes enseignés »⁶⁵. En d'autres termes, il s'agit d'apporter une aide complémentaire au sein de la classe. Cette fonction, uniquement présente dans les collèges d'éducation prioritaire, m'a permis de faire mon entrée dans les classes.

a) La gestion de deux identités professionnelles fantasmatiquement opposées

Pour entrer dans les classes, il me fallait gagner la confiance des professeurs étant donné que quelques mois avant mon arrivée, j'avais été identifiée comme une stagiaire CPE, donc une CPE en devenir. A l'époque, ayant passé plusieurs mois, à raison d'une journée par semaine dans le bureau d'une CPE aguerrie, expérimentée et connaissant parfaitement le contexte de l'établissement et ses personnels, je ne disposais pas réellement d'une vision authentiquement neutre du travail de certains enseignants. En guise d'exemple, parce que le sujet de l'exclusion ponctuelle de cours m'intéressait tout particulièrement lors de ma période de stage, j'avais pris le temps de tenter d'identifier les enseignants qui adoptaient plus que d'autres cette pratique. Ainsi, lorsque je me suis présentée aux enseignants les premiers jours

⁶² Unité Pédagogique pour Élèves allophones arrivants

⁶³ Les Cités éducatives, un label d'excellence. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-cites-educatives-un-label-d-excellence-5093>

⁶⁴ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

⁶⁵ BO n35 du 29 septembre 2005 - MENP0501863C. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/35/MENP0501863C.htm>

de ma prise de fonction d'assistante pédagogique en septembre 2019, je disposais d'emblée d'une représentation de la manière dont le cours de certains enseignants pouvait se dérouler en termes de gestion d'élèves. Mais il est important de préciser que cette représentation était issue des propos de la CPE et/ou des élèves. En somme, je n'avais aucunement assisté aux cours des enseignants lors de mon stage d'observation. Il serait intéressant par ailleurs d'étudier la manière dont les équipes de vie scolaire participent elles-aussi, d'une certaine manière, à une division morale du travail éducatif⁶⁶.

En effet, mon expérience d'observatrice en tant que stagiaire et les nombreux échanges avec la CPE ont participé à l'orientation du regard que je pouvais porter sur certains enseignants. Ce point est intéressant puisqu'en habitant la fonction d'assistante pédagogique, j'ai physiquement quitté le service de vie scolaire pour m'installer en salle des professeurs là où un casier m'était d'ailleurs destiné. J'ai donc volontairement délaissé les préoccupations du service de vie scolaire, pour incarner un personnel appartenant à l'équipe pédagogique. Cependant, selon moi, mon identité d'étudiante en seconde année de master MEEF⁶⁷ préparant le concours de CPE risquait de freiner certains enseignants quant à l'idée de me faire entrer dans leur classe. Cette projection personnelle était associée au concept de division morale du travail éducatif qui distingue la fonction noble qu'est l'enseignement réservée aux professeurs, du *sale boulot*⁶⁸ que représente la mission d'éducation des personnels du service de vie scolaire. Cette projection était alimentée par mes précédentes observations lors de mes différents stages auprès de CPE, durant lesquels j'avais pu questionner les enseignants, ainsi que les CPE, à ce sujet. Bien que la recherche soit suffisamment riche pour valider l'existence d'un certain clivage au sein des équipes, j'ai pu également le constater à travers mes périodes de stage. Dès lors, ma principale appréhension était d'être identifiée comme une menace potentielle aux yeux des enseignants étant donné mon futur projet professionnel. Une menace, parce qu'avec mon regard de future CPE, il me serait davantage tentant d'interpréter et de juger la qualité de leur travail dans la gestion des élèves. Bien que prise dans mes propres représentations, dans un souci de recherche, les observations que j'ai pu relever ont fait l'objet d'un effort d'objectivation afin d'isoler au maximum les préjugés, les prénotions et les ressentis subjectifs.

b) L'entrée en classe : *modus operandi*

Afin de mieux faire connaître mes missions, j'ai affiché en salle des professeurs une fiche de présentation. Il a été convenu avec la principale adjointe qu'il serait plus judicieux de laisser les enseignants évaluer leurs besoins. Plusieurs enseignants se sont spontanément présentés à moi pour me demander d'intervenir à leurs côtés en classe. Mon emploi du temps

⁶⁶ Payet, J.P. (1997). « Le " sale boulot ", division morale du travail dans un collège de banlieue » in *Les annales de la recherche urbaine*, n°75

⁶⁷ Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

⁶⁸ Payet, J.P., *op. cit.*, p.32

a donc été rapidement rempli. Toutefois, les enseignants dont je connaissais *a priori* les difficultés de gestion de classe ne se sont pas manifestés. Ces enseignants m'avaient également rencontrée en tant que stagiaire CPE. Ainsi, il est permis d'envisager l'hypothèse suivante : la crainte de faire de moi un témoin principal de la gestion de leurs élèves les a peut-être dissuadés de me contacter. Entretien d'une relation positive avec la CPE ayant été ma tutrice l'année passée et toujours en poste dans ce collège, ils craignaient probablement que je diffuse certaines informations concernant leur pratique. Ouvrir sa classe à un tiers ne semble pas chose aisée. Une enseignante expérimentée et ouverte à l'accueil d'un tiers dans sa classe a pu me confier : « oh, ça fait tellement de temps que j'enseigne que j'ai dépassé ça ». Le « ça » pourrait signifier alors, la crainte de se sentir jugé par un tiers sur la qualité de son travail et sur sa posture d'autorité.

Les raisons des enseignants qui ont motivé leurs sollicitations auprès de moi ont tous pour dénominateur commun la gestion de l'hétérogénéité des élèves sur le plan du niveau scolaire mais aussi sur celui de leur comportement. Parmi les cinq enseignantes avec lesquelles j'ai régulièrement travaillé en classe, une seule pratiquait la différenciation pédagogique et souhaitait que je vienne en appui des différents groupes de besoin qu'elle avait constitués. Une enseignante d'UPE2A se disait également en difficulté vis-à-vis des différents niveaux d'élèves, de même pour les deux autres enseignantes de mathématiques qui souhaitaient que j'intervienne, entre autres, pour aider certains élèves en particulier. En revanche, la dernière enseignante à se manifester – Madame Tanis, professeure de physique chimie - motiva sa demande de manière quelque peu différente : « *j'ai entendu que tu es également éducatrice spécialisée, tu n'as donc pas de mal à gérer les p'tits conflits entre les élèves ?* ». Je fus étonnée de la question pour la raison suivante : lors de mes différentes entrevues en salle des professeurs avec cette enseignante, je remarquais qu'elle s'exprimait avec beaucoup d'assurance. Une certaine forme de rigueur semblait la caractériser. A tort ou à défaut, cela me donnait l'impression de côtoyer une enseignante n'ayant donc aucun problème de gestion de classe. J'ai ainsi été surprise du contraste que pouvait laisser sous-entendre sa question. Elle souhaitait donc savoir si j'avais des compétences pour réguler des conflits au sein de sa classe. Ce qui signifiait d'une certaine manière, que d'une part, des conflits ou des incivilités se déroulaient en sa présence, d'autre part qu'une aide extérieure pour cette classe en particulier, lui serait bénéfique.

En accord avec la principale adjointe, nous avons ensemble organisé mon emploi du temps selon les enseignants qui m'en avaient fait la demande. Nous y avons ajouté des temps réservés pour des suivis individuels, avec des élèves en difficulté voire en décrochage scolaire. L'idée était pour ces derniers, de leur accorder un suivi éducatif personnalisé en dehors de la classe et de manière hebdomadaire, afin de les remobiliser scolairement. Mon ancienne fonction d'éducatrice spécialisée pouvait dès lors participer à la prise en charge de ces élèves en mal avec le milieu scolaire.

c) Observatrice participante : une expérience au service de la recherche

En ma qualité d'assistante pédagogique, il m'a été aisé de pouvoir entrer au sein des classes pour y découvrir un autre volet de la vie scolaire. Il a donc fallu conjuguer la mission pour laquelle j'étais rémunérée avec mon activité d'observatrice, au regard des différentes situations, interactions et problématiques que l'espace et le temps de la classe faisaient émerger. Cette double posture n'a pas toujours été simple à harmoniser. En effet, afin de pouvoir procéder à des observations authentiques sans que celles-ci ne soient soumises à davantage d'influence du fait de ma présence en classe, il m'est arrivé à de nombreuses reprises de limiter mes interventions lorsqu'il s'agissait de recadrer certains élèves. Bien que la mission de l'assistant pédagogique soit de venir en appui sur le volet pédagogique du projet d'établissement, ce professionnel n'est pas dispensé - à l'instar de tous les adultes de l'établissement - de participer à l'application du règlement intérieur auprès des élèves. Dès lors, il m'est arrivé d'intervenir à plusieurs reprises auprès des élèves pour rappeler le cadre, mais il m'est également arrivé de choisir de ne pas le faire pour deux raisons : la première, lorsque je jugeais que cela risquait de me substituer à la place d'un enseignant et donc de remettre potentiellement en question son autorité. Ce fut le cas tout au long de mon intervention auprès de Madame Tanis⁶⁹. Il me fut difficile d'adapter mon seuil de tolérance à la baisse, au regard d'un climat de classe sous tension. Mais si je souhaitais préserver mon lien de confiance avec l'enseignante et poursuivre mes interventions au sein de sa classe, il me fallait faire preuve d'adaptation, de tolérance et de quelques talents d'actrice improvisés. La seconde raison concerne la volonté d'observer une vie de classe qui soit le moins possible influencée par ma présence. Bien que présente et active au sein de la classe, il ne fut pas possible de supprimer radicalement cette variable. Mais l'enjeu était d'en limiter les effets.

3. Une méthodologie inductive

a) Récolte du matériau

J'ai procédé dans un premier temps à la rédaction d'un journal de terrain⁷⁰. J'ai souhaité me laisser surprendre par les différentes situations que j'allais rencontrer. Dès lors, j'ai préféré adopter une méthode inductive plutôt qu'une méthode hypothético-déductive. Durant huit semaines, je notais ainsi les diverses interactions que je jugeais pertinentes pour un éventuel travail de recherche. Mon journal de terrain, rédigé au jour le jour, comporte

⁶⁹ Tous les noms des enseignants et les prénoms des élèves ont été modifiés pour des raisons de confidentialité.

⁷⁰ Journal de terrain en annexe.

d'une part les observations relevées, ainsi que mes ressentis subjectifs, mais aussi une ébauche d'analyse qualitative. Je décidai de clore la prise d'informations au bout de huit semaines parce que les observations me semblaient m'avoir apporté suffisamment de contenu pour préciser une question de recherche exploitable et par conséquent, mener une analyse du matériau ainsi récolté. Associées aux observations retranscrites, je pris soin de noter des verbatims lors des différentes discussions avec les enseignants. Nombreux ont été les débats en salle des professeurs, mais également lors des *débriefings* en fin de cours. Ces derniers me permettaient d'interroger les professeurs quant aux différentes situations survenues et à leurs ressentis au regard des enjeux et difficulté du métier. Ces échanges furent particulièrement riches. Ils me permettaient de tisser progressivement avec eux une relation de confiance et m'apportaient indéniablement un regard autre sur le métier d'enseignant et sur la vie scolaire au sein de la classe.

J'ai également fait le choix de réaliser des entretiens avec les enseignants avec lesquels j'ai travaillé et auprès desquels j'ai mené des observations. Bien que les modalités d'un mémoire ne permettent pas nécessairement de réaliser une recherche sur un échantillon élargi, j'ai disposé de trois entretiens enregistrés, dont un par téléphone au regard du contexte de crise sanitaire. La quatrième enseignante n'a pas pu être enregistrée par téléphone, mais a pu m'envoyer ses réponses enregistrées vocalement. Concernant les observations, ce sont des fragments de situation que j'ai rédigés dans le journal de terrain. Ces fragments sont au nombre de douze.

b) Analyse qualitative des données

Les observations se trouvent dans le journal de terrain situé en annexe. La plupart des observations ont été rédigées après chaque cours. Dans ce journal de terrain, j'ai fait le choix de partager mes ressentis subjectifs ainsi que mes questionnements. A l'intérieur de celui-ci, se trouvent également d'autres fragments d'observation dont je ne me suis pas servie pour la recherche.

Afin de mener les trois entretiens semi-directifs auprès des enseignantes, j'ai demandé une autorisation orale auprès de la cheffe d'établissement. Cette autorisation me fut accordée. En ce qui concerne le second établissement, l'enseignante, Madame Vamille, a obtenu une autorisation orale de sa cheffe d'établissement en lui explicitant les raisons de ma venue.

Concernant l'analyse du matériau, j'ai tenté dans un premier temps de réaliser une analyse longitudinale pour chaque enseignant (entretien et observation compris), pour ensuite réaliser dans un second temps, une analyse transversale entre les différents acteurs. Deux grilles d'analyse ont été réalisées afin d'analyser et de travailler le contenu : une grille d'analyse d'entretien semi-directif et une grille d'analyse pour les observations.

c) Profil des enquêtées

Les enseignantes auprès desquelles j'ai effectué ma récolte de données sont les suivantes⁷¹ :

Madame Tanis, 35 ans, professeure agrégée de physique-chimie effectue sa première année dans l'établissement et enseigne pour la première fois en collège après cinq ans d'enseignement en lycée.

Madame Vamille, 27 ans, est une enseignante de français depuis six ans. Elle enseigne en collège d'éducation prioritaire renforcé depuis cinq ans. Madame Vamille est une connaissance que j'ai eu l'occasion de rencontrer à quelques reprises dans un cadre autre que celui de l'éducation. Elle a accepté que je vienne l'observer en classe et que je lui propose de participer à un entretien-semi directif.

Madame Corré, 34 ans, est une enseignante de mathématiques depuis sept ans. Professeure principale de la classe de 5^{ème} de Madame Tanis dans laquelle j'ai pu intervenir tout au long des huit semaines d'observation. Elle enseigne dans ce collège depuis cinq ans.

Madame Caine, 32 ans, est une enseignante de mathématiques depuis sept ans et enseigne depuis six ans dans le collège où a été menée l'enquête.

Il n'a pas été possible de m'entretenir directement avec cette enseignante au regard de la fermeture des établissements liée à la crise sanitaire. Cependant, j'ai pu travailler en classe à ses côtés ce qui m'a permis d'observer un certain nombre de faits. J'ai également questionné l'enseignante sur sa pratique et pu enregistrer avec son accord, certaines de ses réponses.

Madame Caine et Madame Tanis travaillent en binôme au sein de l'établissement. Elle partage deux classes en commun lors des temps d'accompagnement personnalisé.

4. Difficultés rencontrées

Une des principales difficultés rencontrées est sans aucun doute ma position d'observatrice-participante. En effet, je me devais d'isoler mes ressentis subjectifs vis-à-vis des différentes pratiques enseignantes observées. Ce qui n'a pas toujours été facile comme mon journal de terrain peut l'attester. Il m'est arrivé par exemple, d'être à plusieurs reprises agacée envers une enseignante du fait que je pouvais lui attribuer la responsabilité d'un climat de classe sous tension. Certains *débriefings* pouvaient m'être par moment difficiles voire pénibles, puisque pour ne pas rompre la relation de confiance et donc poursuivre mon investigation dans le cours, je devais en quelque sorte adhérer aux arguments que l'on pouvait

⁷¹ Il sera question dans la prochaine partie de présenter plus précisément les profils de ces enseignants, sous la forme d'un portrait.

me donner. Des arguments, justifiant une ambiance de classe mouvementée et avec lesquels je n'étais personnellement pas en accord. Ce fut une expérience parfois éprouvante mais passionnante. Sans doute une expérience des plus riches puisqu'il n'est pas donné à tout le monde de pouvoir s'immiscer au plus proche des pratiques enseignantes - de surcroît lorsqu'elles sont mises à mal.

Il m'est également arrivé lors de certaines situations, de devoir faire un choix entre intervenir ou laisser se poursuivre la scène qui se déroulait. En l'occurrence, lorsque je pensais que mon intervention pouvait avoir des conséquences sur une scène que je jugeais intéressante pour la recherche, je fis le choix de faire semblant de ne pas avoir vu la scène afin de ne pas interrompre l'interaction. Ce fut un exercice quelque peu difficile, car il ne fallait pas non plus tolérer certaines situations conflictuelles. En guise d'exemple, je fermais volontairement les yeux sur une situation de tricherie lors d'une évaluation, afin d'observer plus finement la stratégie de l'élève en question⁷². Par ailleurs, pour ce genre de situations, je ne me sentais pas non plus suffisamment légitime d'intervenir en ma qualité d'assistante pédagogique.

Une autre difficulté concerne celle de l'obligation de différer la prise de notes induite par ma double casquette. En effet, ne pouvant entreprendre ce travail de prise de notes au moment du cours, il m'a fallu réaliser un véritable travail de mémoire une fois le cours terminé. Par ailleurs, lorsque je devais accompagner des élèves durant le cours, mon attention se réduisait de moitié concernant l'ambiance générale de la classe. J'avais ainsi en tête d'une part, le devoir de faire mon travail. De l'autre, poursuivre mon travail de recherche et tenter d'observer le plus de situations possibles.

⁷² Cette scène est décrite dans le journal de terrain (semaine 8).

III. ANALYSE ET HYPOTHESES

Il est donc question dans cette partie d'exposer les analyses, les résultats et les hypothèses obtenues à l'issue des observations réalisées en classe, des verbatims recensés lors des temps informels et des entretiens semi-directifs effectués. Dans un premier temps, il est proposé de réaliser une analyse longitudinale de chaque enseignante sous la forme d'un portrait, à partir du matériau disponible. Pour chaque enseignante, seront présentées des éléments biographiques pouvant nous amener à nous interroger sur le lien entre l'histoire, le milieu social d'origine de l'enseignante et sa pratique professionnelle. Au travers de ces portraits, il sera aussi intéressant d'analyser la pratique professionnelle, les difficultés rencontrées et les paradoxes engendrés. Ce premier travail nous permettra d'avoir une vue globale mais précise de la pratique de chacune des enseignantes. A partir de cette première analyse, il nous sera nécessaire dans un second temps, de mettre en exergue les points communs et les divergences dans les manières de penser et de s'approprier la pratique de la gestion de l'hétérogénéité comportementale (analyse transversale), en y associant des variables explicatives. Cette analyse transversale permettra d'élaborer certaines hypothèses quant à la prise en charge des élèves en classe et plus spécifiquement, de ceux qui peinent à embrasser les contours d'un cadre scolaire normatif.

1. Portraits d'enseignantes - Analyse longitudinale

a) Madame Tanis

Madame Tanis – 34 ans – professeure de physique-chimie depuis six dont un dans le collège où a été menée l'enquête.

(1) Éléments biographiques

Madame Tanis est professeure agrégée de physique-chimie au parcours scolaire significatif. Excellente élève dans son collège de quartier du 13^{ème} arrondissement de Paris, elle a, en classe de 4^{ème}, choisit l'option « classe européenne ». Dans cette classe, l'ambiance de travail y était exemplaire. On peut s'imaginer qu'une majorité d'élèves était issue des classes sociales privilégiées. Ayant choisi en seconde langue le russe et en option le latin et le grec, Madame Tanis a souhaité préserver l'ensemble de ses options au lycée. Son lycée de secteur ne proposant pas ces différentes options, Madame Tanis s'est renseignée sur les lycées parisiens disposant de cette modalité scolaire ; il s'est avéré que seuls Henri IV et Louis-Legend pouvaient proposer cette continuité pédagogique. Madame Tanis ayant un excellent dossier, a postulé et a eu le choix entre les deux établissements. Elle choisit d'intégrer Louis-Legend. Il est nécessaire de souligner que Madame Tanis mentionne ne pas avoir été particulièrement influencée – ou du moins pas consciemment - par ses parents pour intégrer un lycée prestigieux. Lors de l'entretien semi-directif, Madame Tanis reconnaît que le public accueilli au sein de cet établissement était un public plutôt « *averti* » dont les fratries avaient précédemment, elles aussi, côtoyées ce milieu scolaire que l'on sait élitiste de par une sélection, une autonomie de travail et des prérequis exigés. Quant à son milieu social d'origine, elle précise simplement que ses parents n'auraient pas été contre l'idée de la laisser poursuivre sa scolarité dans son lycée de quartier. C'est probablement à partir de la classe de seconde qu'elle intégrera un milieu scolaire reconnu élitiste avec tout ce qui le caractérise : l'excellence scolaire, la fréquentation d'un public disposant *des bonnes conditions*⁷³. Madame Tanis relate le fait que, dans son établissement, les heures de retenue n'existaient pas. Rares étaient les enseignants qui vérifiaient le travail des élèves ; les élèves de Louis-Legend sont volontaires et travaillent sans relâche, précise l'enseignante.

⁷³ Dans un reportage documentaire *Les bonnes conditions*, de Julie Gavras (Fr., 2017, 90min), la réalisatrice a suivi huit adolescents scolarisés au lycée Victor-Duruy de 2003 jusqu'à 2016. Issus des classes sociales favorisées, la réalisatrice a souhaité montrer les bonnes conditions de naissance qui permettent - généralement - d'entrer plus aisément dans une vie professionnelle socialement valorisée.

La suite de son parcours scolaire – classe préparatoire à Louis-Legrand, concours d'entrée aux grandes écoles - s'inscrit dans une continuité logique du milieu scolaire dans lequel elle évolue à Louis-Legrand. Cependant, durant ses années de préparation, Madame Tanis dit ne pas avoir réussi à rester concentrée, du fait de problèmes familiaux : « j'ai fait prépa donc j'ai fait... alors j'ai fait trois ans de prépa, ma première année et ma 2^{ème} année j'avais un peu des problèmes personnels parallèlement dans ma famille donc du coup c'était ...j'ai eu une période assez dure quoi. Voilà. Même je n'allais pas trop trop en cours. Bon c'est plutôt parce que voilà... j'étais un peu fatiguée, démotivée bon bref plein de problèmes dans ma famille donc j'ai quand même réussi à reprendre le dessus et du coup j'ai fait une 3^{ème} année. Ça veut dire qu'en gros j'ai redoublé ma 2^{ème} année ».

Après la passation de plusieurs concours, Madame Tanis eu le choix entre l'École Normale Supérieure de physique-chimie et des « Écoles de type Mines ». Attirée davantage par le côté académique de l'ENS, elle a longuement hésité entre l'ENS de Lyon et celle de Cachan. Elle a décidé de partir étudier à Lyon et mentionne qu'elle était finalement assez contente de partir de Paris.

Après sa première année d'étude à l'ENS qui équivaut à une licence 3, elle obtient un Master 1. Elle passe ensuite également le concours d'agrégation. La préparation ne s'est pas déroulée comme elle le souhaitait : « donc j'ai fait la prépa agrég ça s'est pas très bien passé ça m'a pas trop plu en fait. Bah autant... pourtant j'étais assez motivée pour le faire mais le côté bachotage en fait ». Ne partageant pas les méthodes de révisions de la préparation à l'agrégation qu'elle dénonce être du « bachotage », elle précise qu'elle n'a pas réussi l'épreuve orale la première fois car elle n'était « pas super à l'aise à l'oral (rire) ». La seconde année a été la bonne, elle organise son temps de travail de sorte à consacrer une partie de son temps dans une école de théâtre et l'autre partie, à la faculté. Elle démarre ensuite un Master 2 recherche à Bordeaux et entrepris une thèse :

« Bon ça c'est pas méga bien passé surtout avec mon directeur de thèse et j'ai changé ensuite j'ai été à Paris et là ça s'est pas super bien passé avec ma famille qui n'a pas apprécié que j'ai changé de sujet et que j'ai quitté mon copain surtout (rire). Et donc du coup tout ça pour dire que finalement à la fin j'ai laissé tomber ma thèse... bon c'est un peu dommage. J'ai quand même fait les trois ans mais en gros, je l'ai pas soutenue...ouais écoute bon c'est la vie ».

Après ces années d'étude, Madame Tanis décide d'aller enseigner. Elle est mutée dans un lycée de l'académie de Versailles durant cinq années et démarre dans un collège d'éducation prioritaire où a été menée cette recherche en septembre 2019. Il est nécessaire de préciser que Madame Tanis n'a pas souhaité enseigner en collège. Désireuse de se rapprocher de son domicile, ses vœux de mutation n'ont concerné uniquement des lycées. Finalement, elle obtient un poste dans deux collèges d'éducation prioritaire différents.

(2) Climat de classe

Il est question dans cette partie d'illustrer (de manière la plus fidèle et objective possible) le contexte de classe et son climat dans lequel exerce Madame Tanis.

Observation Cours n°1 (extrait)

Le matin de ma première intervention, Madame Tanis me demande si je peux entrer dans sa classe environ 10 minutes après le début, afin qu'elle les installe et les prépare à m'accueillir.

Il est à souligner qu'à la différence des autres enseignants, Madame Tanis est la seule à me proposer d'arriver après le début du cours. Au regard du contexte et du climat de classe que je vais tenter de décrire, il est possible que l'on puisse se poser les questions suivantes : Madame Tanis n'aurait-elle pas souhaité me soustraire à l'étape de l'accueil et de l'installation des élèves étant donné que cette installation se fait de manière générale dans le bruit et l'agitation ? Peut-être que la volonté de les « préparer » serait une manière pour Madame Tanis de tenter d'apaiser des élèves qu'elle peine à contenir au risque que ma venue – fait inhabituel – participe davantage à mouvoir la classe. Dans tous les cas, manifestement, Madame Tanis a préféré s'entretenir seule avec ses élèves quant à mon intervention.

Observation Cours n°1 (extrait)

J'arrive donc, je tape à la porte et j'entre. En face de moi, une quinzaine d'élèves environ sont présents. Tous assis, sauf un qui gesticule et parle à haute voix. A peine entrée, un élève me regarde et me répète à plusieurs reprises « vous êtes qui ? Madame qui c'est ? ». Je me dirige vers le bureau de l'enseignante. Il faut imaginer une classe de TP de physique-chimie avec des grandes tables blanches et assez hautes pouvant accueillir quatre élèves assis sur des tabourets élevés. Des robinets et lavabos en bout de table. Je suis surprise, alors que je me dirige vers l'enseignante, du bruit de fond que je perçois. Madame Tanis prend la parole en leur rappelant ce qu'elle avait sans doute expliqué avant mon entrée sur l'objet de mon intervention : « elle vient vous aider ». Plusieurs élèves me posent spontanément des questions « comment vous vous appelez ? » ; « c'est quoi votre spécialité ? ». D'autres me reconnaissent de l'année dernière. Madame Tanis me donne la parole au regard des nombreuses questions qui émergent. Je me présente ainsi à eux (...). J'écris mon nom et mon prénom au tableau. De nouvelles questions viennent me couper la parole mais il ne m'est pas difficile de leur proposer d'y répondre à la fin du cours pour permettre à celui-ci de se dérouler dans son intégralité.

Dès ma première intervention, j'ai été surprise par le bruit constant des élèves. Plusieurs élèves se lèvent, s'interpellent les uns les autres, refusent de travailler préférant s'amuser avec leur camarade. Parce que les premières impressions sont souvent les plus significatives, j'ai été particulièrement surprise toute au long de la première heure de la négociation qu'il me fallait user pour convaincre les élèves de réaliser l'exercice demandé. Les élèves s'installent où ils le souhaitent, ce qui a pour effet de maintenir certaines alliances qui participent grandement à l'excitation du groupe. Il arrive durant tout le cours que les élèves s'interpellent à haute voix. Un élève du fond de classe peut par exemple interpellé un camarade du premier rang et lui raconter une plaisanterie, ce qui devient rapidement une scène de spectacle à laquelle les autres élèves vont prendre part chacun leur tour. Certains élèves ne sortent pas toujours leur matériel de travail (cahier, trousse), d'autres profitent de l'heure de physique-chimie pour vaquer à d'autres occupations (dessiner, jouer discrètement à des jeux avec d'autres élèves etc.). Des insultes sont également exclamées à haute voix faisant rire ou vexant certains ce qui occasionne, une nouvelle fois, des scènes théâtrales auxquelles l'ensemble de la classe réagit. La venue d'un second adulte dans la classe n'a *a priori* pas eu d'effet sur l'ambiance de classe déjà établie. En revanche, bien que les élèves soient bruyants, grossiers, discourtois voire dans l'opposition envers l'enseignante, ils n'expriment pas une agressivité qui pourrait laisser penser que la situation entre l'élève et l'enseignante pourrait littéralement basculer. Ce sont des élèves qui semblent profiter de cette heure de cours pour s'amuser entre eux, créer de la complicité, bien qu'il soit déjà arrivé à deux reprises que le ton monte entre deux élèves et que cela ait pu flirter avec l'altercation physique.

Observation Cours n°2 (extrait)

Installation : les élèves attendent dans le couloir plus ou moins rangés par deux. Ils sont invités à entrer dans la classe. Les élèves discutent, s'interpellent, rient entre eux tout en se dirigeant vers leur place. Ils se tiennent debout et attendent que l'enseignante les autorise à s'asseoir.

Le temps qui s'écoule entre le rangement dans le couloir à l'annonce d'une première consigne-question par Madame Tanis est de 4min 30 : « Est-ce que tout le monde a son cahier d'ouvert ? ». Madame Tanis fait l'appel. Pendant ce temps, les élèves discutent entre eux, certains parlent à haute voix et s'interpellent. Les élèves rient entre eux à haute voix.

Environ 8 minutes après leur entrée en classe, Madame Tanis leur explique le déroulement de la séance. Le silence n'est pas perceptible. Les élèves continuent d'interagir entre eux. Madame Tanis répond individuellement à certaines questions et interactions puis tente à nouveau de capter l'attention collective : « ça y est » ? Le niveau sonore descend, Madame Tanis explique la consigne de la première partie du cours. (...)

Madame Tanis distribue les documents et annonce : « Si quelqu'un parle je prends le carnet ». Les élèves ne cesseront de bavarder.

Cours n°3 (extrait)

Madame Tanis demande aux élèves de rappeler ce qui a été fait au cours de la semaine dernière. Certains lèvent la main pour être interrogés. Il est difficile d'entendre les élèves qui s'expriment. Madame Tanis de son bureau, près du tableau plisse les yeux et les traits du visages pour percevoir clairement ce qui se dit. Elle regarde les autres élèves qui interagissent entre eux. Étant assise au fond de la classe, je n'entends pas clairement ce qui est dit non plus.

Le climat étant particulièrement bruyant celui-ci a donc des conséquences sur le temps effectif de travail des élèves. Ayant souhaité, dans l'observation précédente, quantifier le temps de travail sur une partie du cours, je m'aperçois que la durée de dispense de cours et de travail effectif des élèves semble être relativement courte. Par exemple, lors d'un cours, la première activité a démarré quinze minutes après l'entrée en classe. Durant ces quinze minutes, les élèves se sont installés en classe et l'enseignante a procédé à l'appel avant d'énoncer la première consigne. Ce qui a probablement donné l'occasion aux élèves de profiter de cet interstice pour s'adonner – en classe - à leurs occupations personnelles. Madame Tanis rencontre dès lors des difficultés de gestion de classe au regard des multiples moments où elle tente d'obtenir une écoute générale. La voix de l'enseignante n'est pas toujours perceptible lorsque les élèves interagissent, ce qui a pour conséquence pour les élèves du fond de la classe qu'ils n'entendent pas toujours les consignes concernant les exercices à réaliser en cours. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignante utiliserait le faible volume de sa voix afin de contraindre les élèves à l'écouter. Mais les observations réalisées attestent plutôt le contraire. Il peut arriver que certains n'aient toujours pas démarré l'exercice quand ceux de devant en sont à la fin. Pour gérer l'hétérogénéité comportementale de sa classe Madame Tanis use d'un système de croix mis en place dans l'établissement et que certains enseignants - pas tous - ont adopté. La première consigne que Madame Tanis énonce lorsque les élèves entrent en classe est la suivante : « sortez votre carnet et posez-le sur la table ». Ce carnet est dès lors exclusivement utilisé comme objet associé à la punition. Madame Tanis avertit alors l'élève, qu'au prochain avertissement le carnet sera déposé sur son bureau et qu'une croix « négative » et/ou un mot destiné aux parents sera rédigé.

Ainsi, pour parvenir à dispenser son cours, Madame Tanis désigne les élèves qu'elle juge perturbateurs et procède à la technique de l'avertissement avant d'utiliser le carnet de l'élève. Mais les élèves meneurs ne font pas systématiquement l'objet d'un recadrage par l'enseignante (prise de carnet et notification dans celui-ci). Certains avertissements ne sont donc pas toujours suivis d'actes. Et l'on peut dès lors se poser la question, si parfois cette

absence de mise en acte ne serait pas orientée plutôt à l'égard d'un certain profil d'élève : les élèves meneurs. D'autres élèves, qui interagissent moins souvent, sont parfois étonnés de leur sort lorsque l'enseignante les sanctionne individuellement. Ces élèves expriment à haute voix le caractère arbitraire dont ils ont l'impression de faire l'objet.

La partie suivante va tenter de proposer une analyse de la gestion de l'hétérogénéité comportementale par Madame Tanis à l'égard de ses élèves en fonction des éléments biographiques dont nous disposons ainsi que du matériau récolté.

(3) Analyse et hypothèses

Différencier les réponses éducatives en fonction des élèves : quelle(s) motivation(s) ?

Le paysage éducatif dans lequel Madame Tanis a évolué varie singulièrement avec le contexte dans lequel elle travaille aujourd'hui en éducation prioritaire.

Mais, il ne serait pas inintéressant de mettre en lien l'épisode biographique relatant les difficultés familiales qu'elle a pu rencontrer lorsqu'elle était en classe préparatoire, et le contexte familial dans lequel vivent les élèves qu'elle accompagne. En effet, les élèves qu'elle côtoie en éducation prioritaire sont des élèves qui rencontrent majoritairement des problématiques d'origine familiale et/ou sociale. Les problématiques que rencontrent les élèves de Madame Tanis ont un impact sur leur assiduité en classe, leur comportement, leur motivation et leurs résultats scolaires tout comme cela a pu être le cas pour l'enseignante lors de ses années de classe préparatoire. Il semblerait que Madame Tanis ait rencontré un événement dans son histoire personnelle qui a été significatif et qui a (semblerait-il) eu des effets conséquents sur son parcours personnel et scolaire. Cette situation semble s'apparenter à celles que vivent les élèves qu'elle accompagne. Au regard des éléments, il n'apparaît pas que l'enseignante fasse un lien entre son expérience vécue et celle de ses élèves.

Dans son discours, Madame Tanis met en avant le fait qu'elle adapte ses réponses éducatives en fonction des élèves et en fonction de leur histoire de vie et des difficultés personnelles qu'ils rencontrent. Mais il est tout de même intéressant de remarquer que si Madame Tanis adopte des réponses différentes en fonction des élèves, elle n'a jamais évoqué le lien qu'il pourrait y avoir entre les problématiques personnelles de l'élève et leurs répercussions en classe sur le plan scolaire et comportemental. Du moins jusqu'à l'entretien semi-directif qui a eu lieu six mois après le début de ses fonctions au collège. En effet, dans son discours, lors des nombreux échanges que j'ai pu avoir avec elle concernant le cours dans

lequel nous collaborions ensemble, elle justifiait le comportement de ses élèves par différents facteurs, mais jamais par la situation personnelle de ses derniers. Cela peut nous amener à nous questionner sur les raisons implicites de l'adaptation de ses réponses éducatives. Différencier, serait-il pour elle un moyen de permettre à l'élève de progresser au regard de ses difficultés ? ou bien le seul recours qu'elle a pu trouver face à une situation anxiogène qu'elle ne maîtrise pas du fait de l'indiscipline de certains et d'une posture d'autorité pas encore construite et affirmée ? Pour clarifier ses propos, appuyons-nous sur des verbatims recensés lors des échanges informels.

Réussite sociale et excellence scolaire : quel regard sur des élèves aux parcours inverses ?

Lors de nos différents échanges, j'ai profité des débriefings de fin de cours pour recueillir les impressions de l'enseignante sur l'ambiance de classe complexe. Par conséquent de manière indirecte, j'ai cherché à comprendre comment elle vit sa profession. Madame Tanis met en avant le fait que « les élèves ne sont pas méchants » mais ils ne respectent pas le cadre de la classe. Elle ajoute qu'« avec leur comportement ils ne méritent pas qu'on fasse un programme de 5^{ème}, ils méritent qu'on leur fasse un programme du CE2, puisqu'ils se comportent comme des CE2 tu vois, même, ils n'ont pas de respect vis-à-vis du savoir tu vois ». Ce respect vis-à-vis du savoir dont parle Madame Tanis semble représenter quelque chose de fondamental pour l'enseignante. Au regard du parcours d'excellence, du niveau de maîtrise et de compétence dans sa discipline, Madame Tanis porte certainement un regard honorable sur cette discipline puisqu'elle en comprend à la perfection les savoirs, les notions, les concepts et les théories. Elle attend probablement que ses élèves puissent en appréhender une partie, qu'ils puissent s'y intéresser. Comme elle a l'impression que ce n'est pas le cas, elle peut penser que c'est elle qui ne réussit pas, malgré ses nombreuses qualifications et diplôme, à rendre cet intérêt effectif.

Par ailleurs, quand Madame Tanis parle du faible niveau de sa classe, elle ajoute qu'ils « méritent » qu'on leur dispense un programme de CE2. Difficile de ne pas associer le terme de mérite au concept de la méritocratie de la Troisième République. Issue d'un établissement qui prétend former l'élite de la nation, utiliser le terme de « mérite » ne semble pas si anodin. Quelle est la signification de ce terme pour Madame Tanis, à quoi finalement l'associerait-elle ? Quelles seraient dès lors les conditions qui garantiraient aux élèves d'accéder à un programme de leur niveau de classe ?

Nous savons que le niveau en éducation prioritaire n'est pas toujours le même que celui d'un collège de centre-ville, d'un arrondissement parisien de niveau social favorisé par exemple. A ce propos, Madame Tanis expliquera dans l'entretien semi-directif réalisé en mars 2020 :

« La physique-chimie c'est pas forcément une matière très facile d'accès parce que c'est une matière qui en fait, fait entrer en œuvre des compétences transversales c'est-à-dire à la fois des compétences de langage, parce que tu ne peux pas lire un texte un peu compliqué... même les énoncés des exercices ça fait appel à du vocabulaire etc. donc si t'as du mal avec la langue tu vas pas t'en sortir si tu produis une phrase et que tu as du mal avec la syntaxe tu vas pas t'en sortir ».

Madame Tanis explique que sa discipline nécessite d'emblée une bonne maîtrise de la langue et des compétences transversales. Chose qui n'est, pas de prime abord, la particularité des élèves du collège où l'enquête est menée. Elle ajoute qu' :

« Il faut quand même un esprit d'abstraction et d'analyse tu vois, et des capacités de calcul donc en fait ça demande quand même ...c'est pour ça qu'avant on enseignait la physique chimie qu'en 5^{ème} c'est seulement depuis quelques années que c'est devenu en 6^{ème}. Pourquoi ? parce qu'on considérait j'imagine qu'il fallait des bases dans cette discipline, une certaine maturité pour accéder à ça ».

Au début de nos échanges, au mois d'octobre 2019, Mme Tanis semble ne pas avoir pris la mesure des difficultés de ses élèves, quand elle dénonce leur manque de respect à l'égard de sa discipline. Elle semble quelques mois plus tard, mettre en relation les prérequis de cette discipline avec la réalité du terrain qu'elle commence probablement à appréhender. Mais ce discours semble pour autant démontrer une réalité qui a été analysée par la recherche en sociologie de l'éducation : l'Ecole comme reproductrice des inégalités sociales. Puisque l'Ecole enseigne des disciplines qui nécessitent de maîtriser initialement des méthodes et des contenus d'enseignement « qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes⁷⁴ » alors certaines disciplines dispensées induisent une « complicité cultivée » entre les enseignants et les élèves des milieux culturellement favorisés. L'hypothèse d'ESCOL⁷⁵ a par ailleurs mis en avant qu'il existe « une inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, choix des tâches, modes de régulation, etc.) aux caractéristiques de certains élèves les moins performants des milieux populaires⁷⁶ ». Cette hypothèse met en relief les malentendus qui peuvent exister entre les élèves et les enseignants désirant transmettre leur savoir. En somme, les dispositions socio-langagières et sociocognitives des élèves ne sont pas identiques d'un milieu social à un autre. Et lorsque ces derniers doivent identifier les implicites de la discipline enseignée, cela accentue les inégalités scolaires et sociales puisque c'est en partie par la qualité de ces dispositions et des explicitations de l'enseignant, que résulteraient la réussite ou l'échec.

⁷⁴ Troger, V. (2009). L'inégalité des chances : Inégalités scolaires : domination ou choix rationnel ? Dans : Xavier Molénat éd., *La sociologie* (pp.140-140). Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.

⁷⁵ L'équipe ESCOL (Éducation et scolarisation) rassemble des enseignants-chercheurs et des chercheurs de l'académie de Créteil qui mènent depuis 1987 des travaux de recherche sur les processus de production des inégalités sociales et sexuées en matière de scolarisation.

⁷⁶ Bautier, E., Goigoux R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. In : *Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004. pp. 89-100

Bien que chaque discipline nécessite de maîtriser des compétences transversales, n'y aurait-il pas dès lors, un moyen alternatif pour que ces élèves cumulant retard et difficultés scolaires puissent tout de même pratiquer la physique-chimie comme elle se pratique dans d'autres établissements ? Au regard de ce que nous indique l'enseignante, et au regard des observations réalisées en classe, les consignes des exercices donnés n'ont jamais fait l'objet d'une explicitation. N'étant pas spécialiste dans cette matière, j'ai moi-même eu de grandes difficultés à venir en aide aux élèves.

Lors de l'entretien, la question du milieu social dans lequel ces élèves grandissent est évoquée. Madame Tanis émet alors des hypothèses sur le désinvestissement des élèves vis-à-vis de sa discipline :

« Je pense que dans ces milieux là justement, alors comme ils ont pas beaucoup les moyens en termes de temps, d'énergie d'efforts tu vois, parce que peut-être que l'école n'est pas forcément une priorité, peut-être que du coup ils se centrent sur les matières les plus importantes, peut-être que pour les parents c'est les maths le français... je pense, enfin pour beaucoup d'élèves aussi c'est les maths le français les matières qui sont beaucoup plus complexes tu vois. La physique-chimie qu'est-ce que c'est ? Tout le monde n'a pas forcément la culture... ils n'ont pas forcément un peu conscience de ce à quoi ça sert ».

Madame Tanis imagine que l'école n'est pas une priorité pour ces élèves du fait de leurs difficultés sociales. Ils privilégieraient d'autres disciplines plus importantes, « *plus complexes* ». On peut y entrevoir une certaine contradiction étant donné que la physique-chimie est considérée par l'enseignante comme une discipline complexe au regard des prérequis qu'il est nécessaire de disposer pour réussir. Par ailleurs, l'enseignante présuppose que tous les élèves n'ont pas « forcément la culture ». Parle-t-elle d'une culture particulière qui permette de réussir dans cette discipline ou bien de celle qui sous-entend de reconnaître que c'est une discipline qui peut être utile chaque jour même dans des moments quotidiens ordinaires ?

Madame Tanis ajoute ensuite : « Nous on a des codes tu vois c'est une discipline qui est... voilà depuis une centaine d'années on a des codes on a des façons de travailler ». Le « nous » semble faire référence aux enseignants de physique-chimie. Madame Tanis lie le faible niveau de sa classe de 5^{ème} avec la prise en charge l'année précédente, des 6^{èmes} en physique-chimie par une enseignante de Sciences de la vie et de la terre, dans le cadre de l'organisation horaire des sciences expérimentales et de la technologie en classe de sixième (nouvelle organisation du collège qui date de 2015). Elle explique que ce choix se fait en fonction des directions d'établissement et qu'en l'occurrence, dans ce collège, c'est l'enseignante de SVT qui a enseigné sa discipline et celle de physique-chimie. Elle sous-entend que le faible niveau et le

climat de la classe pourraient avoir pour cause, une gestion plus ou moins organisée de l'année de 6^{ème} concernant la discipline de physique-chimie par cette enseignante de SVT.

Posture d'autorité et gestion de l'hétérogénéité comportementale

Madame Tanis attribue d'autres facteurs au chahut de la classe. En plus du faible niveau des élèves et de leur absence de prérequis, elle dénonce leur manque de maturité. Selon elle, ils ne disposent pas de « références » concernant le respect de l'adulte et de leur camarade. Elle donne un exemple d'élève à qui elle dit être venue en aide, mais qui l'a déçue par son attitude ensuite. En début d'année, un élève meneur est venue la voir pour qu'elle contacte son père et demande l'achat d'un cahier. Madame Tanis s'indigne : « : « j'ai appelé, bon il a eu son cahier, tu vois ce que je veux dire ? J'ai donné aussi tu vois ce que je veux dire ?! Et en fait, en retour t'as quoi ? T'as pris du temps et ensuite en 5 minutes... ».

Madame Tanis considère décevante l'attitude de cet élève de retour en classe. Donnant de sa personne dans un contexte qui semble dépasser celui de ses missions – et sans doute de sa réalité quotidienne - elle exprime sa déception au regard du geste qu'elle considère avoir *offert* à cet élève. Ce manque de « références » semble pour elle être inconcevable en classe. Elle ne les associe guère aux conditions de vie de ces élèves qu'elle va découvrir au fur et à mesure des mois.

Travaillant avec cette même classe en cours de mathématiques, j'ai pu observer que le climat de classe y est plus apaisé, moins bruyant. L'enseignante, Madame Corré⁷⁷, professeure principale de la classe et exerçant depuis plusieurs années connaît les élèves et les rencontres plusieurs heures par semaine. Facteurs qui justifient à eux-seuls la nature de l'ambiance de classe ? Il semblerait que d'autres facteurs doivent être analysés dans la pratique de Madame Tanis pour comprendre l'ambiance de classe complexe et sa difficulté à prendre en charge des élèves aux comportements hétérogènes. Madame Tanis doute que ces élèves soient sérieux dans les autres cours. En même temps, elle admet que ces élèves ont la capacité de s'adapter dans les autres disciplines avec d'autres enseignants. On peut imaginer que cela puisse être source de questionnement pour l'enseignante voire d'incertitude vis-à-vis de son identité professionnelle. Cela explique sans doute le comportement de Madame Tanis qui énumère les facteurs externes à sa pratique influençant le comportement des élèves en classe. Notamment, comme vu précédemment, le fait que les élèves ne disposent pas des bagages nécessaires pour reconnaître sa discipline comme légitime ; le fait que ces élèves ne disposent pas non plus des « références » en termes de respect ; l'idée aussi qu'elle ne connaît pas les élèves, étant nouvelle dans l'établissement ou encore que la salle de classe qui lui ait attribuée était une classe de travaux pratiques, donc pas adaptée pour transmettre un cours.

⁷⁷ Se référer au portrait suivant p. 59.

Pourtant, si nous nous appuyons sur d'autres verbatims, nous constatons que d'autres facteurs viennent s'ajouter. Des facteurs propre à l'identité professionnelle de l'enseignante. En l'occurrence, bien qu'ils ne soient pas mis en avant par l'enseignante comme facteurs déterminants, Madame Tanis a, à quelques reprises, notamment dans l'entretien semi-directif, mentionné avoir de réelles difficultés avec cette classe.

Tout d'abord Madame Tanis questionne sa posture d'autorité. Elle semble associer l'autorité au fait de sanctionner et de punir les élèves : « alors je sais que je ne suis pas une enseignante qui exprime une autorité mais je n'ai pas envie de menacer par la sanction, je pourrais le faire mais bon... ». Si exprimer une autorité, voire s'exprimer avec autorité est synonyme pour l'enseignante de « menacer par la sanction », alors Madame Tanis s'inscrit dans ce modèle puisqu'il lui arrive en effet de menacer les élèves d'une sanction si leur comportement perdure. Mais cette idée d'associer autorité à sanction nous amène à nous questionner sur la définition même d'autorité pour Madame Tanis. Cette association ne semble pas totalement inadéquat puisque si la sanction est éducative, alors elle participe à rendre l'élève autonome. Ce qui en revanche peut nous questionner, c'est le fait de réduire l'autorité à la sanction. Les travaux d'Eirick Prairat⁷⁸ montrent que la sanction éducative n'est pas à dissocier de la posture d'autorité de l'enseignant, elle est indispensable au bon développement de l'enfant à condition qu'elle soit explicitée et porteuse de sens. Par ailleurs, elle ne se réduit pas à l'application de la sanction et se construit dans le temps. Madame Tanis semble considérer que l'autorité de l'enseignant est une compétence naturelle, une compétence que l'on a, ou pas. Il est sans doute vrai qu'en éducation prioritaire il faut pouvoir être outillé face au public accueilli étant donné le grand besoin de sécurité que ces jeunes sollicitent. Comme l'a pu attester un élève de sa classe : « vous savez Madame (je suis l'interlocutrice) plus on a des libertés et moins c'est bien...on en profite nous ».

Madame Tanis semble découvrir une nouvelle facette du métier étant donné qu'elle exerce pour la première fois en éducation prioritaire. Ce contexte d'établissement semble solliciter des compétences qu'elle n'a pas encore construit professionnellement.

Concernant les deux élèves meneurs du chahut de la classe, Madame Tanis pense qu'ils « ont besoin d'une autorité très dure tu vois ? ». S'agit-il d'un cadre strict avec une application ferme des sanctions et des punitions ? En tout cas, Madame Tanis semble penser que pour ces deux élèves, ce qui permettrait qu'ils respectent les règles de la classe serait une autorité très dure. Si Madame Tanis semble mettre en avant l'idée qu'elle n'est pas l'adulte adéquat pour endosser ce rôle, elle estime qu'il n'existerait pas d'autre issue pour que ces élèves adoptent un comportement acceptable. Il est alors nécessaire de mentionner que ces deux élèves sont des élèves en décrochage scolaire. L'un d'entre eux est régulièrement absent ; il m'a par ailleurs été confié individuellement chaque semaine durant une heure, afin de le raccrocher aux apprentissages. Le second élève – Icham - est un élève lui aussi en grande souffrance scolaire. Ayant réalisé un bilan psychologique avec la psychologue de l'établissement, cet élève aurait dû être orienté en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Mais les

⁷⁸ Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. France : Presses Universitaires de France.

parents ont refusé cette orientation, car il a été détecté pour une éventuelle carrière professionnelle de footballeur. Cet élève est resté maintenu en 5^{ème}. Durant le cours de Madame Tanis, il ne produit aucun travail et est un acteur principal du chahut de la classe.

A son égard, l'enseignante dit différencier les réponses éducatives. En effet, il fait peu l'objet de sanction durant le cours :

« En fait c'est vrai que Icham par exemple en termes de discipline je le sanctionne moins que d'autres. Bon voilà je sais pas si c'est une bonne chose... non mais voilà il est agité il a du mal à se concentrer mais c'est vrai que je vais laisser passer des choses alors que sur un autre élève je prendrais son carnet et je mettrais une croix tout de suite mais parce que j'ai l'impression qu'il y a une partie qu'il contrôle moins, qu'il peut moins et que du coup ... bon je suis pas sûr peut-être que j'ai tort mais j'ai l'impression que voilà ... ».

Icham est un élève au grand gabarit, il mesure environ un mètre quatre-vingts, ce qui est impressionnant pour ses camarades. Il peut également l'être pour des enseignants. S'il arrive que Madame Tanis réclame le carnet d'Icham, celui-ci peut se montrer récalcitrant. Il est difficile de savoir ce que peut ressentir un enseignant à certains moments de tension avec des élèves mais il n'est pas impossible d'imaginer que pour éviter que des tensions ne s'aggravent en classe, des enseignants préfèrent faire l'impasse sur certains élèves plutôt que de risquer l'inattendu. Au regard des observations réalisées en classe, l'évitement de Madame Tanis à l'égard de certains élèves exprimant une insolence manifeste, peut nous amener à demander si Madame Tanis différencie ses réponses éducatives face à certains élèves par crainte qu'un conflit ne se cristallise davantage ?

A ce sujet, lors de l'entretien semi-directif, Madame Tanis évoque la nécessité par moment de ne pas prêter attention aux conflits qui surgissent en classe. Elle considère que cette stratégie d'évitement peut permettre aux élèves perturbateurs de se contraindre à se conformer aux normes :

« En fait, ce que j'ai appris au fil des mois, c'est que parfois faut pas trop se focaliser sur les problèmes parce que parfois, les problèmes se règlent quand tu les ignores d'une certaine façon. **De quel type de problème tu parles ?** Bah en fait ce que je veux dire c'est que parfois tu as des élèves qui sont... voilà en conflit, ils sont pas motivés, tu essayes de les motiver du coup tu perds du temps. Tu perds aussi la gestion de ton cours du coup, c'est pas intéressant puisqu'ils te fatiguent donc tu as moins d'énergie et puis de toute façon il y a du bruit quand tu t'occupes d'une personne, les autres se mettent à bavarder donc du coup... et parfois vaut mieux se dire d'une certaine façon « je m'en occupe pas je les ignore je raccroche le cours ». Du coup je fais un cours qui est de meilleure qualité. Les autres élèves, c'est-à-dire les élèves qui sont eux indépendants, moteurs, adhèrent et ensuite finalement la personne qui... qui était un

peu en opposition bah elle peut aussi être tirée par le groupe d'une certaine façon tu vois ? »

L'évitement de certains conflits semble avoir des répercussions sur le sentiment de justice scolaire auprès des élèves. Une question posée lors de l'entretien semi-directif a permis d'entrevoir que l'enseignante pouvait exprimer quelques gênes vis-à-vis de l'expression de certains élèves au sujet d'un sentiment d'injustice. La question suivante lui a été posée : « comment gérer le fait qu'ils (les élèves) puissent sentir que c'est peut-être injuste ? Est-ce que toi tu le ressens chez les autres élèves en fait ? ». Cette question fait référence à la différenciation des réponses éducatives en fonction des profils des élèves.

Madame Tanis

« (Silence de plusieurs secondes) alors ouais c'est compliqué, c'est vrai que je pense bon, j'ai pas eu énormément... disons que j'ai pas dans cette classe tu vois cinq ou dix élèves qui sont venus me dire « oui Madame mais Icham fait ça il est pas puni » tu vois donc ça peut... ».

Pourtant, cette hésitation pourrait faire écho aux éléments de réponse observés en classe. Les observations effectuées démontrent qu'une large partie des élèves dénonce justement le traitement différencié de Madame Tanis. Au cours de ma présence en classe, il s'avère que seule une poignée d'élèves fournissent un travail en classe et respectent les règles de vie. Une agitation constante et bruyante règne lors de ce cours. Environ six élèves réguliers sèment le désordre, se lèvent, interpellent les camarades, s'expriment et rient à voix haute, ne fournissant aucun travail. Les autres élèves observent, se prêtant parfois au jeu des sollicitations respectives. Au regard des occasions nombreuses auxquelles ils pourraient être repris ou sanctionnés, il est apparu à plusieurs reprises que ce sont d'autres élèves, habituellement plus silencieux, qui lors d'un acte quelque peu inapproprié, obtiennent un mot sur le carnet.

En voici des exemples :

Observation semaine 8 (extrait)

Une jeune fille qui a répondu « la ferme ! » à un camarade lors du contrôle, est réprimandée par Madame Tanis, elle lui prend son carnet, la jeune fille manifeste son désaccord : « y a que moi ? y a que moi !? »

Journal de terrain (extrait)

Madame Tanis reprend également certains élèves qui interagissent pendant le cours et qui osent lui répondre : « *mais j'ai fait quoi ?!! et eux derrière !?* ». Effectivement, je suis également surprise de la réaction de Madame Tanis bien que n'étant pas à sa place. Du point de vue des élèves, il y a de l'injustice scolaire car au fond de la classe, deux élèves ont radicalement décroché. Ils vaquent à leur occupation bruyamment.

Un autre exemple quelque peu différent :

Observation semaine 8

Madame Tanis est profondément outrée par le comportement d'Ibrahim qui a énoncé à l'enseignante à voix haute pendant l'évaluation « j'ai terminé ». Celle-ci lui avait répondu : « oui okay mais on s'en fiche ». L'élève n'avait rien répondu, avait fini par baisser la tête vers sa copie. Madame Tanis était également déçue par Clément qui l'avait questionnée durant le contrôle quant au fait qu'il n'a pas eu le document de révision concernant une des questions du contrôle, ce qui le mettait en difficulté. Ces deux élèves sont sans doute ceux qui réussissent le mieux dans cette discipline ainsi que dans les autres. Lors du débriefing, Madame Tanis me fait partager spontanément son ressenti quant au comportement de ces deux élèves : pour elle, il s'agit d'un réel manque d'éducation. Car d'une part, elle juge le comportement d'Ibrahim hautain et individualiste. De l'autre, elle considère que Clément se moque d'elle puisqu'il est impossible qu'il n'ait pas reçu au cours précédent le document en question. {...} Je fais part alors à Madame Tanis des deux élèves du fond de la classe qui n'ont cessé de se lever, de s'envoyer des projectiles et de rire aux éclats. Madame Tanis dit n'avoir pas vraiment fait attention aux élèves qui semaient le trouble. Elle ne parle pas d'eux quand il s'agit de faire un rapport contrairement aux deux élèves précédents.

Nous pouvons supposer que Madame Tanis semble être en difficulté au sein de sa classe ce qui fait écho à l'origine de sa demande concernant mon intervention : « j'ai entendu que tu es également éducatrice spécialisée, tu n'as pas de mal à gérer les petits conflits entre les élèves ? ». D'autant qu'il suffit d'une simple altercation entre un élève et l'enseignante pour que l'ensemble de la classe se mette à apprécier ce qui est pour eux un spectacle. Le regard que l'ensemble de la classe porte alors sur l'enseignante, dans son conflit avec un élève, vient renforcer son embarras et fragilise son autorité. Il est sans doute nécessaire de rappeler que Madame Tanis n'a pas souhaité enseigner en collège. En effet, ayant enseigné en lycée durant cinq ans dans une autre académie, elle a souhaité se rapprocher de son domicile :

« J'avoue qu'honnêtement je m'attendais à avoir un lycée quand même. Tu vois enfin surtout après 5 ans d'expérience. J'avais aucune expérience au collège, c'était pas non plus mon souhait j'ai fait aucun collège donc je pensais avoir soit un lycée en poste fixe tu vois, un lycée modeste (...) Du coup j'ai atterri au collège en éducation prioritaire aussi bah... en fait j'avais demandé à être sur un seul établissement, j'en ai deux. Tu sais je suis sur deux établissements. (...) donc en fait tu vois bon, en collège avec zéro expérience alors que ce n'est pas mon vœux tu vois... tu peux ne pas avoir d'expérience mais avoir l'envie et en plus sur deux établissements c'est quand même... c'était vraiment un peu hard quand même voilà ».

De par ces différents facteurs de difficulté que sont l'absence de désir d'enseigner au collège, de surcroît avec un public aux multiples difficultés, et le fait d'être dans deux collèges différents, on peut imaginer que Madame Tanis différencie ses réponses éducatives envers les élèves les plus difficiles pour éviter d'expérimenter des situations bien plus complexes. Devoir appréhender plusieurs compétences nouvelles, dans un contexte nouveau et non désiré, nous fait supposer que Madame Tanis fait finalement comme elle peut et que si ses réponses éducatives sont différenciées en fonction des élèves, c'est une stratégie pour éviter que se dégrade le climat de classe. Cette stratégie d'évitement a probablement pour conséquence la poursuite des incivilités et du non-respect de certains élèves en classe, le sentiment d'impunité pour d'autres, la démotivation de certains qui peinent à se concentrer et le sentiment d'injustice scolaire que plusieurs ont exprimé.

Mais comme le rappelle Anne Barrère « l'hétérogénéité comportementale est une plus grande crainte que l'hétérogénéité scolaire proprement dite, ne serait-ce que parce que l'on ne peut gérer la seconde sans venir à bout de la première⁷⁹ ». En effet, pour parvenir à faire progresser tous les élèves il faut avant tout pouvoir créer un climat serein au sein de la classe. Mais hétérogénéité scolaire et hétérogénéité comportementale sont intimement liées puisque la recherche a montré que les problématiques comportementales de certains élèves peuvent- en partie – s'expliquer du fait que ces derniers peinent justement à progresser. Dans la classe de Madame Tanis, il semblerait que certains des élèves qui participent grandement au chahut de la classe soient en grandes difficultés scolaires, mais ils ne sont pas les seuls. En effet, certains élèves performants semblent prendre part au chahut de la classe. Si on fait l'hypothèse que les premiers décrochent à cause de leur retard scolaire, de la non obtention des compétences transversales complexes nécessaires à la physique-chimie, ou encore de l'échec de l'enseignante à poser un cadre respecté, alors on peut comprendre leur comportement en classe. Mais comment expliquer que certains élèves performants

⁷⁹ Barrère, Anne. « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, vol. vol. 26, no. 1, 2002, pp. 3-19.

participent eux aussi à ce chahut en entraînant d'autres élèves (souvent des élèves de niveau faible) ? Une des réponses semble se trouver dans l'approche pédagogique de l'enseignante. Lors de l'entretien semi-directif, Madame Tanis parle du fait qu'elle considère que pour que les élèves puissent adhérer au cours, l'enseignant joue un rôle majeur. Elle donne dès lors des exemples :

« En fait avec les élèves si tu donnes un contenu soit trop facile soit un peu trop dur le problème c'est qu'ils ne vont pas tout de suite le dire parce qu'ils ne savent pas comment le formuler et ils ne s'en rendent pas forcément compte mais ...ils vont pas adhérer d'une certaine façon tu vois. Si c'est trop facile enfin dans les deux cas ils risquent de ne pas s'investir assez tu vois, si c'est trop facile, c'est-à-dire que si tu passes trop de temps si t'es trop lent dans les détails que ça les stimule pas assez ils vont bâcler tu vois ils vont pas écouter. »

En d'autres termes, si le contenu est d'un niveau inférieur ou supérieur au leur, les élèves risquent de ne pas écouter et donc de se disperser. Pourtant, rappelons que Madame Tanis a à plusieurs reprises évoqué le fait que ces élèves ne méritent pas d'avoir un programme de leur niveau. Elle a à plusieurs reprises mentionné, avant de dispenser son cours, qu'elle allait leur proposer quelque chose de « facile » :

Observation Elle pose sur la table une photocopie recto verso sur le thème de l'argile. Elle me dit « c'est quelque chose de très facile », et que normalement ça devrait leur permettre de se « calmer ». Elle souligne que ce travail est d'un niveau de 6ème.

Observation Quand je lui demande ce qu'elle prévoit pour le cours (juste avant le cours) : « on va y aller tranquille ».

Il est également arrivé qu'un des élèves performants qui initie à chaque cours des ricanements bruyants auprès de ses camarades en classe, se mette à dénoncer la facilité de l'exercice, Mathieu, que j'ai tenté de motiver pour qu'il se mette au travail :

Observation Cours n° 3 (extrait)

Mathieu est enfin lancé, il répond seul aux questions. Puis relève la tête et réagit aux interactions extérieures. Il est une fois de plus happé par l'ambiance bruyante de la classe. Je lui demande pourquoi d'après lui, il peine à s'y mettre. Il me répond agacé (et de manière clairvoyante) : « mais putain c'est trop facile, c'est du niveau de CM2 ! ».

Il semblerait que les exigences de Madame Tanis soient diminuées par rapport aux programmes national de physique-chimie. En classe, nous avons observé que les exercices sont soit trop faciles, soit mal compris. On peut considérer que la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire ne soit pas suffisamment effective. Par exemple, Madame Tanis attend que l'ensemble des élèves finissent l'exercice pour le corriger au tableau. Ce qui donne l'occasion aux plus rapides de s'adonner à d'autres activités pendant que les autres, en difficultés, trouvent diverses opportunités pour ne pas travailler. Cet état de fait peut peut-être expliquer par le manque d'expérience de l'enseignante. La baisse des exigences scolaires semble pour autant s'associer à une baisse des exigences en termes de métier d'élève. *Mais pas pour tous les élèves* comme nous avons pu le montrer précédemment.

Lors de mes échanges avec Madame Tanis, celle-ci est plutôt optimiste quant à la suite de l'année. Elle me souligne par exemple qu'un des élèves meneurs de la classe progresse enfin puisqu'il se met à prendre la correction. Passant tout le cours à rire avec ses camarades mais à travailler sérieusement en mathématiques, le contraste d'investissement est important. Pour autant, Madame Tanis note qu'un progrès est présent. Mais ce progrès ne serait-il pas une manière pour l'élève de se faire en quelque sorte « oublier » afin de poursuivre ses activités récréatives dans la classe ? Un exemple de stratégie de détournement par un élève a été observé dans ce sens : cet élève - Mathieu - est un élève plutôt performant mais initiateur des différentes situations d'amusement avec ses camarades lors du cours de Madame Tanis. Lorsqu'il est repris par l'enseignante, il nie constamment les faits, peut s'amuser d'elle lorsqu'elle a le dos tourné etc. J'ai pu observer longuement cet élève lors du cours de physique-chimie et un évènement est venu quelque peu suspendre les réprimandes de l'enseignante à son égard.

Observation Cours n°5 (extrait)

Lors d'un cours, l'élève (Mathieu) installé au fond de la salle ne cesse de s'amuser avec certains de ses camarades. L'enseignante le remarque quelques fois et lui demande d'arrêter. Mathieu continue et semble s'en amuser. Lors de la correction d'un exercice au tableau, Mathieu se met à recopier la correction sur son cahier. Il demande à haute voix à l'enseignante : « Madame vous avez écrit quel mot au tableau ? ». Madame Tanis lui répond. Quelques secondes après, il ajoute « Madame vous pouvez enlever votre sac, je vois pas la correction ». L'enseignante s'exécute en s'excusant. Il lui répond : « merci Madame » avec conviction. Mathieu note la correction.

Il semblerait que cette attitude soit conscientisée de sorte à faire redescendre la tension pouvant s'exercer sur lui de la part de son enseignante au regard de son comportement reproché. Durant cet instant, Madame Tanis recouvre en quelque sorte une autorité puisque l'élève, de lui-même, se conforme à noter la correction. Durant ce court instant, Mathieu est donc irréprochable, cette stratégie permet à l'élève d'adopter une posture d'élève attendue et

de le montrer à l'enseignante. Quelques minutes plus tard, Mathieu reprendra ses activités récréatives bruyantes en classe sans se faire réprimander par l'enseignante. On peut supposer que cette stratégie soit conscientisée par l'élève à condition probablement que l'élève ait perçu en amont que Madame Tanis y serait sensible.

Madame Tanis donne également des cours à des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles dans un lycée prestigieux de Paris. Le contraste est par définition considérable entre ces élèves et les collégiens qu'elle côtoie chaque jour. Ce qui est intéressant est le fait qu'elle oscille chaque semaine entre deux milieux sociaux et donc scolaires diamétralement opposés. Le milieu des classes préparatoires est un milieu qu'elle connaît et qu'elle a longtemps apprécié. Dans l'entretien semi-directif, elle dit s'être « très bien adaptée » à ce nouveau milieu scolaire et au niveau exigé. Le milieu d'éducation prioritaire est un milieu qu'elle découvre, de même que la tranche d'âge des élèves qu'elle accompagne. Lors de l'entretien semi-directif, elle semble s'être livrée davantage sur les difficultés qu'elle rencontre. Les différentes expériences d'enseignement auxquelles elle a pu s'essayer se sont déroulées auprès d'étudiants adultes à l'université. On peut également émettre l'hypothèse que venant d'un milieu prestigieux, enseigner au lycée plutôt qu'en collège, de surcroît en éducation prioritaire, aurait été davantage gratifiant socialement.

On peut aussi probablement percevoir un sentiment de regret quant au fait de ne pas avoir validé sa thèse. Peut-être que le destin professionnel de Madame Tanis aurait alors été différent bien qu'il ne faille pas sous-entendre non plus que le choix professionnel de l'enseignante ait été un choix par défaut. Ce n'est bien entendu pas parce que Madame Tanis rencontre des difficultés dans sa jeune pratique professionnelle que cela explique qu'elle regrette d'avoir fait le choix d'enseigner dans le secondaire. Mais enseigner en collège, nécessite de devoir réaffirmer le cadre disciplinaire plus régulièrement auprès des élèves.

En conclusion, il est probable qu'enseigner à des élèves désireux d'apprendre la physique-chimie semble être un métier que Madame Tanis apprécie exercer. Mais qu'en est-il lorsqu'il s'agit d'élèves quelque peu différents socialement ? L'idée n'est pas de suggérer que Madame Tanis n'apprécie pas son métier d'enseignante en éducation prioritaire du fait du public accueilli, mais il se pourrait qu'elle n'ait possiblement pas envisagé que le métier d'enseignante puisse être - en partie - différent selon les contextes et les profils des élèves⁸⁰.

⁸⁰ A condition d'admettre que les élèves sont différents d'un établissement à un autre et que par conséquent, le métier le soit aussi ; ce qui peut tantôt entrer en contradiction avec le discours institutionnel prônant une égalité de traitement, tantôt s'accorder avec celui d'une école inclusive qui reconnaît la nécessité de personnaliser le parcours de chaque élève.

Insuffisamment préparée et outillée⁸¹, Madame Tanis semble dès lors découvrir une nouvelle facette du métier d'enseignant au collège, qui requiert une gestion des élèves différente de celle des lycéens de lycées favorisés, d'étudiants universitaires ou de CPGE. Nous pouvons dès lors émettre l'hypothèse que les raisons qui poussent l'enseignante à adopter une gestion différenciée des élèves pourraient trouver leurs origines dans un contexte nouveau et quelque peu anxiogène qui inciterait – du moins par moment - à échapper à l'accroissement des conflits en classe. Éviter de se confronter à certains élèves bruyants lors du cours, et donc ne pas sanctionner ou ne pas rappeler à l'ordre ces élèves en particulier, serait une manière de préserver la tenue d'un cours/la figure d'une enseignante déjà aux prises avec tant d'autres difficultés. Cela n'exclut pas par ailleurs l'idée que Madame Tanis puisse également différencier ses réponses au regard des problématiques personnelles des élèves dans un idéal d'équité, parce qu'elle sait que certains élèves nécessitent une réelle adaptation au risque qu'ils se découragent radicalement. Mais il est possible comme explicité précédemment, que les motivations implicites de l'enseignante en faveur de la différenciation des réponses éducatives, ne se fondent pas toujours sur cet idéal d'équité. Par moment, différencier pourrait être une alternative au débordement qui risque de la submerger.

⁸¹ Lorsque Madame Tanis a entrepris sa thèse, elle a donné des cours à des étudiants de l'enseignement supérieur sans être confrontée à des problèmes de discipline. Elle n'a pas non plus suivi de formation à la gestion de classe dès sa prise de fonction dans le second degré.

b) Madame Corré

Madame Corré – 33 ans - Professeure de mathématiques depuis sept ans dont cinq dans le collège où a été menée l'enquête

(1) Éléments biographiques

Madame Corré est âgée de 33 ans et est enseignante de mathématiques depuis cinq ans dans le collège où a été menée l'enquête. La scolarité de Madame Corré s'est déroulée dans des établissements publics privilégiés de région parisienne. Première de sa classe chaque année, elle a pu me confier de manière amusée avoir dû écoper d'une seule heure de retenue durant toute sa scolarité. En classe de 4^{ème}, Madame Corré a perdu son père. Cet événement, n'a semblerait-il, pas eu d'incidence sur l'excellence scolaire de l'enseignante. Après un baccalauréat scientifique, elle décide d'entrer dans une école d'ingénieurs. A la suite des cinq ans d'étude, elle a travaillé quatre années en tant qu'ingénieure dans une entreprise privée mais cette profession n'a pas rendu pas Madame Corré heureuse. Elle décide alors d'envisager une reconversion professionnelle dans le milieu de l'enseignement. Elle devient ainsi enseignante contractuelle durant deux années, le temps de s'assurer que cette profession est bien celle qu'elle souhaite exercer à plus long terme. Elle enseigne dans un premier temps dans des établissements privés car ce sont les premiers à avoir répondu à sa demande. Ensuite, elle ensuite dans des établissements publics. Au bout de la seconde année, convaincue par ce nouveau métier, elle passe le concours et devient professeure certifiée. Il est intéressant de souligner que Madame Corré n'a pas été formée. En effet, durant ses débuts en tant qu'enseignante contractuelle, elle trouve de l'aide auprès de sa belle-sœur elle-aussi enseignante de cette même discipline. Enceinte, elle n'a pas pu suivre la formation dispensée par l'INSPE⁸² (équivalent de l'ESPE à l'époque où Madame Corré a passé son concours) lors de sa première année de stage. Elle a donc été titularisée sans avoir participé aux formations. Elle travaille dans le collège où a été mené l'enquête depuis cinq ans.

⁸² Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

(2) Climat de classe

Le climat de classe est calme, les élèves n'interagissent peu voire pas entre eux. L'accueil se fait calmement dans le couloir et lorsque les élèves entrent dans la classe, le silence est de mise. Une fois installés, les élèves observent les consignes inscrites au tableau en même temps que leur enseignante les énonce à l'oral. Les élèves participent en levant la main lorsque l'enseignante les interroge. Ils écoutent les consignes et réalisent les exercices sans bruit.

Observation Cours n°1

Une fois les élèves installés, je prends place auprès des deux élèves pour lesquels j'avais pour mission un accompagnement soutenu. Les consignes sont explicitées au tableau, Mme Corré les rappelle à l'orale, elle utilise un ton directif, un vocabulaire technique et un rythme rapide. Les élèves l'observent silencieusement. J'ai quelque peu du mal à la suivre, ne connaissant cependant pas vraiment encore les habitudes de travail et l'objet du cours. Une fois les consignes énoncées, les documents et les tablettes distribués, l'ensemble de la classe se met au travail. Le climat de classe est calme. Les élèves sont actifs durant toute l'heure. (...) Les élèves n'interagissent pas entre eux, ils fixent et manipulent la tablette. J'observe silah⁸³, et me rends compte que pas une fois, il n'aura fait l'objet de remontrance de la part de l'enseignante d'une part, de ses camarades de l'autre. silah travaille et semble imperturbable.

Ce fragment d'observation décrit les élèves de cinquième qu'ont en commun Madame Corré et de Madame Tanis. Ce sont dès lors les mêmes élèves avec lesquelles je travaille en cours de physique-chimie.

Lorsque certains élèves tentent de troubler le cadre de la classe, Madame Corré exprime qu'elle punit rarement les élèves. Elle préfère contacter les parents et s'entretenir directement avec eux.

« Il faut y aller pour que je colle quelqu'un. J'ai dû coller un élève cette année car je colle pas beaucoup, bon voilà parce que les heures de colle quand ils les ont pas faites qu'est-ce que tu fais ? T'en mets une deuxième ? Ils font pas la deuxième qu'est-ce que tu fais ? Tu appelles les parents. Donc au final ton heure de colle elle n'a jamais été faite au bout de trois mois elle n'est toujours pas faite ... derrière c'est pas forcément une sanction donc voilà moi je préfère appeler les parents quoi ».

⁸³ Élève identifié comme meneur du climat de classe au cours de Madame Tanis.

(3) Difficulté(s) rencontrée(s)

Madame Corré dit avoir consacré une large partie de son temps à la préparation de ses cours lors des premières années. Elle explique que cette préparation ne lui permettait pas de disposer de suffisamment de temps pour mettre en place de la différenciation pédagogique, en revanche, elle tentait d'ajuster au fur et à mesure les contenus scolaires au regard du niveau scolaire des élèves. Lors de l'entretien semi-directif, Madame Corré a souligné que la difficulté principale dans son métier d'enseignante est de ne pas réussir à faire progresser tous les élèves. En effet, Madame Corré dit ne pas réussir à « raccrocher » les élèves qui arrivent en 6^{ème} avec initialement de grandes difficultés scolaires. Elle ajoute ne pas avoir trouvé de solution qui puisse inverser la tendance :

« Je n'ai pas l'impression d'y arriver... c'est-à-dire que pour moi, des élèves qui arrivent en 6^{ème} avec des grandes difficultés... j'arrive pas à les raccrocher à aucun moment en fait. Il y a beaucoup d'élèves que tu perds il n'y a pas beaucoup de solution (...) il y en a qui sont faibles parce qu'ils ne travaillent pas. Il y en a vraiment (silence). Ils ont accumulé tellement de lacunes avant. Donc voilà j'ai l'impression qu'il leur faudrait des semaines où on leur ferait que des maths pendant plusieurs mois pour arriver à revenir à niveau quoi ».

Madame Corré et sa collègue Madame Caine, font intervenir des professeurs des écoles au sein de leur cours d'accompagnement personnalisé, durant une heure tout au long de l'année. L'idée étant de multiplier les enseignants auprès des élèves les plus fragiles. Cette aide ponctuelle ne semble pas porter ses fruits en ce qui concerne les élèves les plus faibles. Madame Corré déplore un constat d'échec et met en avant le fait que même parmi les élèves les plus performants, le manque d'autonomie de ses derniers ne permet pas à l'enseignante de s'occuper individuellement des plus en difficulté :

« Pour des élèves en grande difficulté où là franchement ...je ...je vois pas pour le moment...mélangés aux autres tu vois ? En fait le problème aussi c'est que dans des classes, même les élèves forts ne sont pas autonomes donc tu n'as pas assez de temps à consacrer à des élèves faibles ».

Le cours est dès lors dispensé à l'ensemble de la classe. Madame Corré ne pratique pas de différenciation pédagogique. Elle le justifie en soulignant que selon elle, la différenciation pédagogique engage une surcharge de travail supplémentaire pour l'enseignant. Madame Corré prend le soin d'explicitier les consignes de travail. Elle s'assure également que les élèves comprennent les consignes des exercices en venant vérifier le travail des élèves pendant le temps d'exercice. De plus, un cadre pédagogique rigoureux est proposé aux élèves ce qui peut

avoir l'avantage de rassurer les élèves les plus en difficulté. La forme des leçons transmises est toujours la même, les élèves disposent de récapitulatifs imprimés à coller dans leur cahier. Au-delà de l'explicitation des consignes, Madame Corré mise grandement sur le fait de proposer des exercices de révision de manière régulière car elle prend en compte le manque de travail personnel des élèves au domicile. Pour autant, elle affirme qu'elle se doit de suivre le programme scolaire. Par conséquent elle regrette ne pas pouvoir davantage accompagner les élèves qui cumulent le retard et qui ne réussissent pas à le rattraper. En revanche pour les élèves les plus performants, elle garde toujours de côté des exercices supplémentaires pour éviter qu'ils se trouvent dans l'attente de leurs camarades.

(4) Analyse et hypothèses

Égalité de traitement et significativité

Madame Corré se positionne favorablement et fermement du côté d'une égalité de traitement de tous les élèves en classe, quelles qu'en soient leurs problématiques. Elle mentionne qu'elle ne souhaite pas accorder un intérêt aux problématiques des élèves qui monopolisent l'attention en classe au risque que cela puisse octroyer des « *passes-droits* » à certains et provoquer de l'injustice scolaire :

« Chacun ses problèmes. On est à l'école on doit les traiter tous de la même manière et justement pour moi, ce qui pose problème c'est que justement il y en a qui ont des situations hyper difficiles mais on leur laisse des laissez-passer, des passe-droits ce qui crée ...Voilà « pourquoi lui il a le droit de faire ça et moi je parle à peine et je me tape une heure de colle ?! ».

Un exemple d'observation montre la manière dont Madame Corré tente de maintenir les exigences attendues même à l'égard des élèves les plus contestataires.

Pour éviter l'exclusion d'un élève, Ali, il a été mis en place une fiche de suivi. Chaque enseignant doit donc remplir cette fiche avec des appréciations relatives au comportement de l'élève durant le cours, en fonction aussi des objectifs que l'élève s'est donné à atteindre. Il faut rappeler tout de même que cette fiche de suivi est une démarche à laquelle l'élève doit adhérer. Mais d'une certaine manière, on peut comprendre que cette adhésion est contrainte au risque d'exclusion qui plane autour de l'élève.

Observation (extrait)

« A la fin de l'heure, Ali retrouve l'enseignante avec son document. L'enseignante lui attribue un « Bien ». Ali fronce les sourcils, il interroge son enseignante car il ne comprend pas pourquoi il n'obtient pas un « très bien ». Madame Corré lui répond : « la première demi-heure c'était très bien, la seconde tu t'es levé sans qu'on t'y autorise, j'ai dû te dire à plusieurs reprises de rester concentré. Donc c'était bien mais c'était pas parfait. Et tu le sais ». Ali écoute attentivement. Lorsque Madame Corré lui dit « et tu le sais », Ali sourit. Ali récupère son document et part. Nous lui souhaitons une bonne fin de journée ».

Le sourire de l'élève peut évoquer une certaine satisfaction. Celle qui reflète l'idée qu'une même exigence est attendue pour tous les élèves, et que par conséquent, Ali peut être considéré comme un élève ordinaire, malgré son histoire. Dès lors, en maintenant cette exigence éducative, l'enseignante considère qu'Ali est capable de s'inscrire durablement comme un élève ordinaire. Au regard de mes observations en classe, j'ai pu également observer que par moment, Ali était en demande d'une attention particulière et constante de la part d'un adulte en classe. Mais *a contrario*, à certains moments, il la rejetait. Difficile d'émettre une interprétation dans le cadre de cette recherche, mais il est possible qu'en fonction des moments de vie que traverse l'élève, celui-ci exprime par moment le besoin d'être accompagné contrairement à d'autres, durant lesquels il montre qu'il ne souhaite pas exposer aux autres ses difficultés. Dans cet exemple, Ali semble avoir fini par accepter d'être considéré comme un élève et non comme un enfant au parcours de vie fragile⁸⁴.

Si Madame Corré affirme ne pas réussir à traiter les élèves de manière identique, elle semble souhaiter tendre vers une mise en œuvre de cette approche au sein de sa classe :

« Tu accorderais plus un traitement égal de tous les élèves ? Moi j'aimerais vraiment que tous les élèves effectivement soient traités de la même manière (...) Donc moi, si c'était que moi, j'aimerais ne rien connaître et que tout le monde soit sanctionné de la même manière quelle que soit sa vie. Voilà on est à l'école il n'y a pas de différence ».

Si Madame Corré s'exprime au futur du conditionnel c'est parce qu'elle estime que plusieurs raisons l'en empêchent :

Journal de terrain Semaine 5 - échange informel

Elle exprime un point de vue particulièrement intéressant, le fait de ne pas supporter de soumettre les élèves à une inégalité de traitement. Elle me dit, que pour un élève qui ne perturbe jamais le cours, elle se doit de le réprimander, mais qu'en l'occurrence

⁸⁴ Des éléments biographiques sur l'élève sont présentés dans le portrait de Madame Caine p.70.

pour des élèves comme Ali, elle ne peut pas agir de la même manière puisque d'une part, ce serait impossible à gérer, il finirait exclu à tous les cours ; d'autre part la direction impulse l'idée que sa situation personnelle est si complexe qu'il faut adapter, personnaliser.

En effet, Madame Corré énonce deux aspects différents. Le premier est qu'il lui semble difficile dans la réalité de punir un même élève pour un comportement qui ne cesse de bousculer le cadre. En l'occurrence, elle le justifie par le fait que l'élève serait constamment exclu. Par ailleurs on devine que ce serait pour l'enseignant une lutte sans cesse. Le second aspect concerne l'orientation de la politique éducative de la direction. Celle-ci semble selon l'enseignante, privilégier une différenciation des réponses éducatives à l'égard de certains élèves en particulier : ceux qui justement peinent à respecter le cadre. Lors de ce même échange informel, une autre enseignante se joint à nous et ajoute :

« Ils (la direction) disent qu'on est trop strictes, qu'on est trop sévères alors qu'il y a plein d'élèves qui ne respectent pas les règles et qui ne sont pas corrects ».

Madame Corré semble ne pas se sentir soutenue par la direction quant à cette question et évoque le fait que c'est la direction qui décide la manière dont les enseignants traitent les élèves qui perturbent le cours :

« Non parce que tu vois par exemple quand on a parlé d'Adel et de son changement de classe en 6^{ème}1 on a évoqué vite fait le sujet au conseil de classe du premier trimestre et on nous a dit « oh c'est pas le moment de parler de ça et gna gna gna » voilà. Donc non c'est jamais le moment de parler des choses qui fâchent. Donc voilà ça c'est notre point de vue mais après c'est plus haut que ça se décide comment... comment traiter les élèves ».

En plus de ne pas être soutenue par sa direction, Madame Corré explique qu'entre la principale et la principale adjointe de l'établissement, des désaccords dans la gestion des élèves sont présents. Cet élément participerait à semer davantage d'ambiguïté quant à cette question de gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers :

« Tu vois après par exemple entre Madame X et Madame Y il y a des différences. Ça ne traite pas les élèves de la même manière. **Ah oui ?** Madame Y (principale adjointe) est plus simple hein enfin voilà elle sera moins faible avec des élèves que Madame X (principale) ça se voit au conseil de classe. Madame Y félicite des élèves qui ont des problèmes de bavardage dans le bulletin alors que la principale Madame X, c'est hors de question ».

Face à ce qu'elle juge injuste à l'égard des autres élèves qui eux, ne bénéficient pas d'un traitement de faveur, elle propose ceci :

« Tu dis à la classe qu'Ali a un problème et qu'il est traité d'une façon différente et qu'il y a plein de choses qui sont mises en place à côté, et que « vous, y'a pas tout à fait les mêmes règles, on vous laisse rien passer et Ali ben voilà » ».

Pour tenter de comprendre les raisons sous-jacentes qui incitent Madame Corré à plaider en faveur d'une égalité de traitement de tous, une information biographique peut être mise en lien avec cette ambition⁸⁵. Lors d'un échange informel avec l'enseignante, celle-ci se livre sur ses années de collège. En l'occurrence, en classe de 4^{ème}, elle perd son père et ne supporte pas le regard empathique de ses enseignants. Elle dit avoir souhaité être traitée comme tout le monde :

Journal de terrain semaine 5 (extrait)

A ce moment-là, tous les enseignants sont devenus particulièrement attentifs à elle. Elle entendait des « oh la pauvre, oh la pauvre ». Mme Corré me dit ne pas avoir supporté cette situation. Elle dit n'avoir eu qu'une seule envie : « être traitée comme tout le monde ».

Lorsqu'il a été question d'échanger sur la thématique du traitement des élèves, Madame Corré explique : « quand ils seront au travail, quand ils devront chercher du boulot, ils ne vont pas raconter leur vie. Si ça ne convient pas ce sera la porte donc voilà ». D'un point de vue objectif, perdre un parent, d'autant plus durant la période de l'adolescence – période de construction identitaire – est un événement que l'on peut imaginer douloureux. Même si nous ne savons pas comment Madame Corré a traversé cette épreuve, elle associe cet événement biographique à la manière dont elle souhaite que les élèves soient traités à l'école, en fonction de son vécu personnel. Elle met donc en avant le fait que quelles que soient les difficultés personnelles rencontrées, le monde du travail n'accorde pas de traitement de faveur aux jeunes adultes que ces élèves vont devenir. A ce titre, l'Ecole doit, selon l'enseignante, s'aligner sur cette injonction sociale. Cependant un élément peut nous interroger. On peut imaginer au regard des éléments que nous avons en notre possession - en l'occurrence l'excellence scolaire de l'enseignante, son milieu social qui semblerait avoir été plutôt favorisé au regard des établissements privilégiés fréquentés - qu'un cadre *a priori* structuré et structurant a dessiné les contours de son éducation. Madame Corré a sans doute pu jouir d'un

⁸⁵ Le terme d'ambition vient volontairement nuancer l'idée d'une mise en œuvre stricte et réussie d'une égalité de traitement au regard de l'analyse réalisée et des hypothèses proposées.

cadre social favorisé lui permettant de grandir et de se développer dans des conditions plutôt matériellement et affectivement favorables. Bien qu'un contexte social privilégié ne garantisse en rien la bienveillance des parents à l'égard des enfants, nous pouvons tout de même émettre l'hypothèse que les conditions de vie et les conditions de sécurité psychiques dans lesquelles elle a grandi, peuvent être toutefois quelque peu différentes de celles des élèves qu'elle côtoie en éducation prioritaire. Bernard Lahire, dans son dernier ouvrage *Enfances de classes*, montre justement les effets des conditions de vie sur l'évolution de l'enfant. Si nous partons du postulat que Madame Corré a évolué dans un milieu social privilégié, ne manquant de rien et ayant disposé de toutes les conditions matérielles, mais aussi et surtout, affectives favorisant les bases d'une identité psychique solide voire résiliente⁸⁶, alors il est probable que l'évènement survenu en classe de 4^{ème} bien que traumatique, n'ait pas eu d'effet considérable quant à son niveau scolaire ni même quant à sa posture d'élève. Par ailleurs, cette volonté de ne pas bénéficier d'un traitement de faveur vis-à-vis des autres semble démontrer que Madame Corré n'a pas souhaité que ses problèmes personnels pénètrent la sphère scolaire, sphère qu'elle a pleinement investie (voire surinvestie⁸⁷) comme l'atteste sa position de première élève chaque année. Prenant exemple sur son vécu subjectif, Madame Corré semble dès lors ignorer ou écarter le risque des effets néfastes des conditions sociales, psychologiques, familiales et sanitaires fragiles sur la construction d'un moi psychique. De manière générale, ces conditions peuvent être un facteur de difficulté, de décrochage voire d'échec scolaire. Mais aussi, un facteur favorisant une posture d'élève non conforme au modèle attendu. Cette analyse ne sous-entend pas vouloir justifier la nécessité de privilégier, par un traitement différencié, certains élèves mais elle tend à apporter une hypothèse qui pourrait expliquer les raisons qui poussent aujourd'hui Madame Corré, à envisager un modèle de prise en charge des élèves qui s'appuie sur son expérience personnelle.

Égalité de traitement des élèves en classe : condition d'un climat de classe apaisé ?

Au sein de la classe de Madame Corré, les élèves travaillent et participent. Rares sont les élèves qui chahutent. Ce qui est intéressant d'analyser c'est le contraste existant entre le climat de cette classe de 5^{ème} lors du cours de physique-chimie de Madame Tanis et lors du cours de mathématiques avec leur professeure principale Madame Corré. Celle-ci l'explique par plusieurs raisons :

⁸⁶ Loin de nous l'idée d'associer de manière automatique milieu social privilégié et éducation bienveillante et « suffisamment bonne » pour reprendre l'expression du pédiatre et psychanalyste Donald Winnicott.

⁸⁷ Il peut arriver en effet que la scolarité puisse être surinvestie par des élèves en souffrance. Le milieu scolaire devient alors un refuge où l'excellence scolaire constitue la dernière défense avant l'effondrement.

- Madame Tanis est nouvelle dans l'établissement, les élèves ne la connaissent pas contrairement à Madame Corré. Elle les a déjà eus l'an dernier en classe de 6^{ème} ;
- Madame Tanis les rencontre une fois par semaine ce qui n'est pas le cas de Madame Corré qui les rencontre plusieurs heures par semaine ;
- Madame Corré est leur professeure principale ce qui, pour elle, est une raison suffisamment forte pour décourager les élèves à bousculer le cadre de la classe.

Si l'on se concentre sur les élèves qui bousculent justement le cadre et les règles de vie en classe avec Madame Tanis, on remarque qu'il ne s'agit pas uniquement d'élèves qui ont un faible niveau ou qui rencontrent particulièrement des problématiques personnelles. Même si les meneurs sont clairement identifiés, la participation de l'ensemble des élèves est réelle, ce qui suppose que le cadre mis en place est insuffisamment sécurisant pour circonscrire l'excitation des élèves. De multiples facteurs peuvent en être à l'origine, des facteurs internes comme externes à la personne de l'enseignante. Il est difficile de pouvoir identifier les facteurs déterminants, mais nous pouvons cependant mettre en avant le fait que l'application de cadres explicitement délimités éducatif et pédagogique que Madame Corré propose à ses élèves, semblent convertir l'excitation des élèves en une attitude de mise au travail. Lors des observations, il est arrivé une seule fois que Madame Corré lève le ton et se montre insatisfaite à l'égard de la classe. A cette occasion, nombreux ont été les élèves à ne pas avoir effectué leur devoir-maison. Au lendemain d'un conseil de classe pendant lequel de nombreux élèves avaient été repris pour leur comportement auprès des autres enseignants mais aussi pour leur manque de travail personnel.

Ainsi les élèves perturbateurs avec Madame Tanis ne le sont pas avec Madame Corré. **Le traitement des élèves plus ou moins différencié influe-t-il sur la différence de climat de classe entre ces deux enseignantes ?** Il est difficile de pouvoir répondre à cette question étant donné la multiplicité des facteurs pouvant influencer le climat de classe. L'ambition de Mme Corré de traiter les élèves de manière égale sur le plan du comportement peut être un facteur favorable à l'instauration d'un climat de classe apaisé, mais il semble nécessaire de nuancer ce propos.

Égalité de traitement : une illusion ?

Madame Corré défend fermement l'idée que tous les élèves doivent être traités de la même manière. Par conséquent, elle exprime qu'aucune plainte relative à de l'injustice scolaire⁸⁸ n'est exprimée par les élèves de sa classe contrairement ce qui se passe avec Madame Tanis.

⁸⁸ Lors de l'entretien semi-directif : « Donc tu ne ressens pas qu'il y a un sentiment d'injustice scolaire chez tes élèves ? Ben heu ben ... non enfin j'ai pas l'impression bah comme je punis pas trop ...bah j'essaye justement de pas arriver à ce moment là parce que de toute façon quand les élèves pensent ça de toi, c'est à ce moment là où ça va le plus être tendu avec eux et ça risque d'être compliqué. Et là généralement tes cours ne se passent pas hyper bien ». Les observations ne décrivent pas non plus des plaintes ou des signes explicites associés à un sentiment d'injustice scolaire et exprimés par les élèves.

Pourtant, des observations et des verbatims montrent d'une certaine manière comment Madame Corré déroge, avec certains élèves, à cette ambition. En voici des exemples :

- Élève « chouchou » qu'elle admet pouvoir avoir comme « tout enseignant » :

« Oui alors tu as toujours des élèves sans le savoir effectivement un élève chouchou (rire) mais j'essaie de pas...j'essaie de les traiter de la même manière même si effectivement ça me ferait... ouais j'essaie ».
- Élève identifié comme perturbateur que la direction a décidé de changer de classe au risque que celle-ci implose. Madame Corré l'a accueilli dans sa classe et dit avoir volontairement accentué sa sévérité à son égard seulement :

« Maintenant il s'est calmé mais moi le but... enfin j'ai été hyper sévère avec lui je faisais des rapports dès qu'il avait le petit doigt pour ne pas justement qu'il entraîne les autres élèves de la classe et qu'il ne se sente pas « voilà moi je peux faire ça » donc au final il s'est calmé. Maintenant il ne m'embête plus mais il a essayé. (...) voilà il sera traité comme tous les autres élèves »
- Élève performant qui répond en insultant à haute voix un camarade qui s'est moqué de lui. Sanctionné pour cette insulte, il sera récompensé aussitôt pour son investissement scolaire :

Observation Semaine 5 (extrait)

Elle lui explique qu'elle n'a pas le choix que d'écrire une mise en garde mais qu'en contrepartie, « pour compenser » elle note également sur le carnet qu'il a très bien travaillé. L'élève se montre collaboratif et entend que malgré les provocations de ses camarades, l'insulte est proscrite. Lorsqu'il s'en va, elle me dit qu'elle était « obligée » de lui ajouter une croix positive pour son travail, pour « compenser » l'insulte émise en classe.

Dès lors, bien que Madame Corré porte cette ambition d'une égalité de traitement pour tous les élèves, certains élèves obtiennent des réponses quelque peu différentes. Ces réponses différenciées observées, bien qu'elles soient peu nombreuses, semblent s'adresser à des élèves qui suscitent chez Madame Corré des affects singuliers. Ce phénomène que l'on définit en psychanalyse comme *transfert* s'applique à tous⁸⁹. Ce concept psychanalytique peut nous éclairer quant à l'idée que tous les individus ne répondent pas de manière identique et n'éprouvent pas les mêmes affects à l'égard d'une même personne.

⁸⁹ Les notions de transfert et de contre-transfert sont définies dans la première partie du mémoire.

Ainsi, les réponses éducatives singulières que Madame Corré semble apporter à certains de ses élèves viennent manifester une forme nouvelle de différenciation qui ne semble pas partager sur le *fond* et sur la *forme* les mêmes motivations que l'approche différenciée de Madame Tanis. Alors que Madame Tanis semble construire son identité professionnelle, sa posture d'autorité et découvre progressivement la profession d'enseignante en collègue d'éducation prioritaire, les réponses éducatives différenciées à l'égard de certains élèves provoquent explicitement des réactions d'élèves qui dénoncent une forme d'injustice scolaire. Non pas que les élèves de Madame Corré n'éprouveraient pas de sentiment d'injustice à l'égard de la forme que prend la différenciation opérée de leur enseignante, mais ces derniers ne manifestent pas de réaction expressive. Il est probable par ailleurs, que les élèves ne perçoivent pas la différenciation opérée⁹⁰ par Madame Corré, ce qui pourrait expliquer pourquoi ils n'expriment pas de manière manifeste un sentiment d'injustice. Ou encore, que les autres facteurs qui participent au respect du cadre de la classe par les élèves, soient suffisamment significatifs pour qu'ils suffisent à ce que cette différenciation leur soit supportable.

En conclusion, l'ambition d'une égalité de traitement des élèves sur le plan comportemental peut être un facteur d'apaisement du climat de la classe à condition, probablement, que d'autres facteurs y soient associés. Par ailleurs, cette égalité de traitement reste une ambition. Bien que vigoureusement défendue par l'enseignante, elle ne se traduit pas dans la classe – au regard du matériau récolté – comme une réalité effective. En effet, les raisons en seraient comme évoqué précédemment, que d'une part la direction semble ne pas soutenir cette ambition, d'autre part l'enseignante admet la difficulté d'appliquer *stricto sensu* une égalité de traitement à l'égard des élèves qui ne cessent de fragiliser le cadre. Madame Corré semble de plus exercer d'elle-même une différenciation à l'égard de certains profils d'élèves. Finalement, nous pouvons émettre l'hypothèse que Madame Corré porte cette ambition d'égalité de traitement comme un idéal qu'elle admet difficilement réalisable mais elle joue un rôle particulièrement actif dans une forme assumée et consciente de différenciation.

⁹⁰ De manière consciente ou inconsciente. On pourrait d'ailleurs se demander si Madame Corré a conscience qu'elle exerce une différenciation de traitement pour certains élèves. Lorsque par exemple elle aborde la question du « chouchou » des enseignants, elle rit. Ce rire pourrait traduire un certain « aveu » qui trahirait l'ambition à laquelle elle souhaite rester la plus fidèle.

c) Madame Caine

Madame Caine – Professeure de mathématiques – 32 ans - sept ans d'enseignement

Il n'a pas été possible de réaliser un entretien semi-directif à cause de la fermeture des établissements pour le confinement. Cependant, Madame Caine a accepté de me répondre par enregistrement audio à certaines de mes questions. Il existe potentiellement un biais : Madame Caine a pu bénéficier de davantage de temps pour réfléchir à ses réponses que les trois autres enseignantes. Il sera dès lors intéressant de pouvoir confronter les réponses enregistrées aux observations réalisées en classe.

(1) Éléments biographiques

Madame Caine a passé toute sa scolarité dans l'enseignement privé. Elle a su dès le lycée ce qu'elle souhaitait étudier et quel métier elle souhaitait exercer : professeure de mathématiques. Après une licence, elle a donc démarré une préparation au concours d'enseignante qu'elle a obtenu au bout de la troisième fois. Elle explique qu'elle a souhaité devenir enseignante d'une part, pour le goût des mathématiques développé depuis son plus jeune âge « c'est quelque chose qui est vraiment tellement simple pour moi quand j'étais collégienne notamment, je ne comprenais pas que mes camarades de classe ne puissent pas comprendre en fait, c'était tellement logique et évident pour moi », d'autre part parce qu'en classe de 4^{ème} et de 3^{ème}, son enseignante de mathématiques lui a donné l'envie de devenir à son tour professeure : « je sais pas comment dire (...) c'est pas que c'était... c'est pas que je l'idolâtrais ... c'était vraiment mon modèle en fait je trouvais qu'elle était d'une justesse pour tout dans son rapport avec les gens, qu'elle était d'une clarté dans sa façon d'expliquer. Et vraiment, c'était vraiment mon modèle et c'est elle qui m'a donné en 4^{ème} l'envie de devenir professeure ».

Professeure dans l'enseignement public, Madame Caine dit avoir choisi de passer le concours dans le public parce que le nombre de places était plus conséquent que dans l'enseignement privé.

Même si Madame Caine n'a pas choisi d'exercer en éducation prioritaire, elle explique qu'elle se plaît grandement dans ce type d'établissement : « Ma principale satisfaction c'est vraiment l'impression d'être utile à quelque chose, en tout cas dans la vie de mes élèves. Ce que j'avais pas forcément comme sentiment dans mes précédents établissements ».

(2) Climat de classe

Le climat de classe est calme, les élèves interagissent peu les uns avec les autres (peu de bavardages, niveau sonore général de la classe faible). Les élèves de Madame Caine sont des élèves de 6^{ème} et de 5^{ème}. Lorsque le cours démarre, Madame Caine explicite les consignes de travail en les inscrivant au tableau. Madame Caine parle lentement, sa voix est posée, les élèves écoutent. Certains (souvent les mêmes élèves) tentent de bousculer le cadre, parlent à voix haute, mais l'enseignante répond généralement à chacune de leur manifestation, en s'approchant de l'élève concerné et en lui précisant les règles à respecter. Il arrive que pour certains élèves, les plus en difficulté, elle prenne le temps d'analyser s'il est nécessaire intervenir. Les élèves travaillent, se concentrent et participent durant le cours. Il existe une hétérogénéité de niveau de classe. Durant les exercices en classe, l'enseignante aide à tour de rôle chaque élève individuellement et donne du travail supplémentaire aux plus rapides.

(3) Analyse et hypothèses

Gestion de l'hétérogénéité de la classe

Une des plus grandes difficultés de Madame Caine est d'accompagner tous les élèves :

« Les élèves qui sont turbulents et qui demandent une attention constante et je dirais presque une surveillance constante ... autre difficulté liée à ça ... c'est aussi le fait d'avoir l'impression de pas toujours être très juste ... Quand par exemple, quand les élèves lèvent la main, qu'ils ont des questions, si je passe ne serait-ce que deux minutes avec chaque élève deux minutes c'est très très court ça veut dire que le 6^{ème} ou 7^{ème} élève, on va dire qui lève la main, lui il faut qu'il attende dix minutes avant que je puisse passer auprès de lui. Pendant ces dix minutes, là évidemment, soit il est autonome et il va continuer à avancer soit il ne l'est pas et si je passe pas plus tôt... Ces élèves vont commencer à faire n'importe quoi donc c'est vrai qu'on a tendance à demander aux élèves, je dirais plus sages au niveau du comportement, ben d'attendre plus que les autres ».

Madame Caine met en avant la difficulté qu'elle rencontre vis-à-vis de l'accompagnement scolaire de tous les élèves en classe durant le cours. La gestion de l'hétérogénéité scolaire et comportementale semble lui être difficile ainsi que source de frustration étant donné que

certains élèves se montrent « turbulents » et donc demandent une attention et une surveillance régulière. Parce que ces élèves monopolisent plus de temps d'attention, cela l'amène à avoir l'impression de ne pas « toujours être très juste », en faisant patienter plus longuement des élèves « plus sages au niveau du comportement ». Elle a conscience également que faire attendre des élèves pourrait conduire certains d'entre eux à se dissiper. L'enseignante expose un exemple de situation :

« Je sais que par exemple en 6^e, si des élèves comme Sami ou Kevin ou Ali lèvent la main... il faut que je passe très rapidement les voir sinon, ils vont finir par s'occuper autrement et gêner le groupe. Mais ça veut dire que d'autres élèves, qui eux finalement avaient une question avant eux ...bah doivent attendre plus. Donc cette impression... Ouais de pas toujours être très juste... parce que... parce que voilà, il faut avoir une gestion collective du groupe tout en... tout en sachant que voilà à chaque... chaque élève est différent et ... finalement c'est compliqué... de gérer un groupe de manière collective... »

Madame Caine a évoqué lors d'un échange informel, avoir tenté d'agencer l'espace de sa classe sous le mode « ilot » et d'y associer de la différenciation pédagogique. Mais la contrainte de devoir sans cesse réaménager les tables et les chaises après chaque cours l'a découragée de poursuivre cette entreprise. Elle met également en avant le fait que les élèves étaient plus tentés de discuter entre eux, plutôt que de travailler.

Rapport interpersonnel enseignant/élève

Face à l'intérêt porté aux problématiques personnelles de certains élèves, pouvant être à l'origine des faits d'indiscipline, Madame Caine explique qu'elle est plutôt partagée. Elle met en avant que la connaissance de la vie personnelle des élèves peut venir influencer sa pratique :

« Pendant longtemps j'ai participé aux commissions de 6^{ème} qui ont lieu au mois de juin donc ce sont des commissions où on rencontre en fait, les professeurs des écoles qui nous expliquent quel est le niveau scolaire des élèves qu'ils nous envoient et aussi... quelles sont leurs situations familiales, leur comportement (...) En fait je me suis rendue compte, la dernière notamment... que je partais dès la rentrée de 6^{ème} avec des a priori sur certains élèves, uniquement par rapport à ce qu'on m'avait dit... et j'ai trouvé ça dommage notamment pour un élève qu'on nous avait dépeint ... comme un élève vraiment très très difficile à gérer et je me suis rendue compte dès le début que j'étais assez méfiante envers lui et peut être assez sévère envers lui. Et finalement il

s'est révélé être un jeune homme ... très agréable et très facile à vivre. (...) Donc c'est pour ça que l'année dernière par exemple, je n'ai pas... je n'ai pas participé à ces commissions. J'ai consulté, parce qu'on rentre les informations dans un fichier qu'on s'envoie entre nous... j'ai consulté les informations du niveau scolaire des élèves parce que ça, je considère que c'est important de le savoir mais sur la vie des élèves, sur leur comportement, (...) je préfère finalement juger par moi-même ».

On comprend alors que la connaissance des problématiques des élèves peut induire certains *a priori* quant à la personne de l'élève et donc orienter une prise en charge en fonction de la représentation que l'enseignant se fait du comportement de l'élève selon les informations qu'on lui transmet. Mais aussi, en fonction de la représentation de l'enseignant qui est à l'origine de cette transmission d'information qui peut se superposer à celle de l'enseignant qui accueille l'information. On peut sous-entendre dès lors, que la volonté de Madame Caine est de pouvoir accueillir chaque élève sous un nouveau regard, afin de ne pas lui accoler une *étiquette*. Et donc par extension, permettre à l'élève de pouvoir s'extirper d'un certain déterminisme afin d'avoir l'occasion de se (re)présenter à l'autre (enseignant et camarades).

Si Madame Caine tente de proposer à chaque élève l'occasion de se redéfinir, elle expose que dans sa pratique, même si l'idéal d'une égalité de traitement semble être celui pour lequel elle opérerait, elle ne peut faire l'économie des problématiques personnelles que vivent certains de ces élèves :

« J'aimerais ne pas leur accorder de traitement de faveur parce que j'estime qu'il y a des règles précises, des règles de vie que tout le monde doit respecter. Mais d'un autre côté... vu le profil de ces élèves-là, on ne peut pas vraiment ne pas leur accorder un traitement de faveur, c'est très compliqué en classe. Mes attentes ne peuvent pas être les mêmes pour un élève comme Ali... (...) Ali c'est beaucoup plus compliqué à gérer donc évidemment je vais pas avoir les mêmes attentes envers Zaour qu'envers Ali ».

Madame Caine précise qu'elle accorde une attention particulière à certains élèves, du fait des effets en classe que peuvent occasionner les problématiques personnelles des élèves. Ce « traitement de faveur » semble se matérialiser par une attente différenciée en fonction des élèves et donc en fonction de ce que ces derniers seraient en capacité de fournir au regard de leur problématique. Pourtant, cette démarche n'est pas synonyme d'une baisse manifeste des exigences, tant sur la posture d'élève attendue que sur le niveau scolaire. Une observation concernant Ali, l'élève mentionné lors de l'entretien semi-directif, montre que malgré sa difficulté à respecter le cadre de la classe, l'enseignante maintient une certaine exigence à son égard. L'élève, Ali, semble adhérer à cette idée que malgré ses nombreux efforts, l'objectif à atteindre ne l'est toujours pas. Il est probable que l'enseignante ait ainsi réussi à instaurer un climat de confiance entre elle et l'élève de sorte à ce que les efforts restants à fournir soient perçus par l'élève comme justifiés et donc légitimes :

Profil de l'élève Ali
Extrait issu du journal de terrain

Ancien enfant placé en famille d'accueil. Son père a été incarcéré à plusieurs reprises pour violence conjugale. Son comportement au collège n'est pas des plus *exemplaires*. Il se fait remarquer, insulte, menace les filles, s'en prend aux autres de manière générale et s'inscrit dans un type de relation de domination envers ses pairs. Plusieurs fois exclu de l'établissement, il a été envoyé dans un dispositif de la ville pour élèves exclus. En classe, Ali peine à s'inscrire dans un métier d'élève attendu par l'institution. Il fait du « bruit », il intervient de manière intempestive, parle fort, se fait remarquer...mais souvent avec le sourire. Il semble persister à adopter un rôle particulier dans la classe. Il alimente sa particularité, enrichie elle aussi par le regard des enseignants et du personnel éducatif ; ses camarades ont l'air d'avoir pris l'habitude. Lorsqu'en classe, il se manifeste, les élèves le regardent, l'observent, certains sourient, d'autres ne prêtent pas attention, détournent le regard.

Observation (extrait)

Ali s'installe à côté d'un camarade à lui (...) Madame Caine distribue l'exercice à réaliser dans l'heure, il faut respecter une quinzaine d'étapes. Si elles sont toutes respectées, alors une figure de tigre apparaîtra. Madame Caine et moi avons pour mission de venir aider les élèves lorsqu'ils en ont besoin.

Ali démarre d'emblée. Engagé dès le départ. Il se mobilise seul, peut être que le fait d'être installé proche d'un camarade qui travaille l'a entraîné. (...) Il nous interpelle tour à tour durant l'heure, mais moins que d'habitude, il semble motivé, allant plus vite d'ailleurs que ses camarades. Lorsque la consigne lui paraît compliquée, il ne prend pas nécessairement le temps de la décortiquer, il s'agace alors rapidement. Il vacille ainsi entre l'envie de réussir et la tentation d'abandonner. Lorsqu'habituellement il abandonne, il décroche et s'adonne à une autre activité qui n'est pas en lien avec le cours. Ayant terminé la première page de consignes, il exprime à haute voix à Madame Caine : « j'ai fini ! je peux aider ? ». L'enseignante lui rappelle, qu'il y a une seconde feuille de consignes et qu'il n'a donc pas terminé. Il se remet à la tâche. (...) Nous continuons à l'encourager. Il me dit qu'il espère obtenir une « croix positive ». (...) Il termine son travail, ravi de nous montrer la figurine qui est apparue. Puis il se lève,

s'installe ailleurs... s'assoit par terre...il commence à gesticuler... Je m'empresse de lui signifier : « n'oublie pas que tu vises la croix positive ». Ali me répond avec un sourire : « ah oui c'est vrai ! » ; Il se remet de suite à sa place.

La fin du cours approche, l'enseignante dit à Ali en aparté, silencieusement, à l'abri des autres : « si tu pouvais toujours être comme ça en cours, ce serait vraiment bien ! ». Le camarade d'Ali, dit à l'enseignante qu'Ali aimerait obtenir une croix positive. Madame Caine regarde Ali et lui répond qu'elle ne fonctionne pas avec ce système de croix positive car elle considère que cette pratique n'est pas juste. Elle illustre sa réflexion en expliquant : « quand attribuer une croix positive à l'un et pas à l'autre ? » Elle précise qu'Ali a fait de grands efforts et que c'est bien. Mais qu'il s'est relâché à la fin du cours. Ali semble approuver les dires de son enseignante. Les élèves partent, Ali est le dernier à partir. L'enseignante, lui rappelle ô combien il a bien travaillé. Souriante, elle lui dit : « et alors tu vois que tu en es capable, alors que tu répètes que tu ne sais pas faire ». Ali n'a rien à redire, il acquiesce en souriant. Il sort de la classe gaiement.

Madame Caine précise que sa gestion des élèves dépend de nombreux facteurs et du « feeling suivant la situation ». Elle explique qu'il lui arrive de tenter des actions qui ne fonctionnent pas toujours avec certains élèves les plus en souffrance :

« Kylian par exemple, il y a des périodes où c'était pas possible de discuter avec lui d'ailleurs t'as été témoin parfois... du refus ou de son attitude que... que je ne comprends pas en fait et puis trois jours après, il n'y a pas de problème, il écoute il est de bonne ... de bonne composition on va dire. Et finalement ce que je lui dis à ce moment-là, passe. Donc bon je gère un peu au feeling mais ça dépend, ça dépend tellement pas de moi en fait ; ça dépend surtout de comment l'élève à mon avis est réceptif ... au discours qu'on lui donne donc je fais un peu comme je peux (rire) »

Il peut arriver, selon l'enseignante, que des élèves en classe puissent dénoncer la différenciation des réponses éducatives de l'enseignante, perçue par eux comme étant de l'injustice scolaire. L'enseignante explique que ce sentiment est légitime puisque ce sont des enfants, et qu'ils y sont sensibles. Malgré cela :

« Certains ont quand même là maturité, même dès la 6^e, de comprendre que voilà quand on a un traitement de faveur de cet ordre-là, c'est pas forcément très bon signe et ça casse, cache pardon...autre chose derrière, même s'ils connaissent pas forcément la situation de leur camarade ».

Il peut être intéressant de relever le lapsus de l'enseignante : « ça casse » au lieu de « ça cache ». Que viendrait casser le fait de bénéficier d'un traitement de faveur ? Une certaine égalité de tous ? Difficile de proposer une certaine interprétation au risque qu'elle puisse paraître sauvage.

Le sentiment d'injustice que l'exercice de son métier occasionne, de par la difficulté de pouvoir accorder le même temps d'attention à chaque élève, paraît entrer en tension avec la représentation de l'enseignante qui lui a donné envie d'exercer ce métier lorsqu'elle était collégienne. En effet, Madame Caine explicite « qu'elle - son enseignante du collège - était d'une justesse pour tout dans son rapport avec les gens ». Il est alors plausible que traiter tous les élèves avec justice et justesse puisse être un idéal à atteindre mais qui se confronte à divers obstacles.

En conclusion, nous pouvons supposer que Madame Caine prend en compte les problématiques de certains élèves lorsqu'ils mettent en difficulté ces derniers dans l'intériorisation d'un statut d'élève attendu. Madame Caine semble également s'interroger quant au sentiment d'injustice que cela pourrait provoquer chez ses élèves, mais elle précise tout de même que les plus « matures » d'entre eux sont en capacité de comprendre et donc de tolérer un certain traitement de faveur. Pour autant, l'enseignante semble attacher une importance particulière à maintenir une certaine exigence éducative et pédagogique à l'égard de ces élèves qui requièrent un « traitement de faveur ». L'extrait d'observation concernant Ali, montre que, malgré sa difficulté à adopter un comportement d'élève, lorsqu'il fait des efforts, Madame Caine va l'encourager à en faire encore plus plutôt que de le féliciter simplement. Bien qu'Ali ait été conscient de l'effort qu'il a fourni pour s'adapter au cadre durant toute l'heure de cours, il a pour autant réussi à accepter l'idée qu'il lui restait encore des efforts à réaliser pour atteindre de manière idéale, le statut d'un élève comme les autres. Le lien de confiance tissé par Madame Caine avec Ali, le pousse à reconnaître les efforts qu'il lui reste à fournir. Par l'exigence que souhaite maintenir l'enseignante, celle-ci donne à Ali l'opportunité d'être considéré comme les autres, et donc de délaisser temporairement le statut d'un élève en difficulté.

d) Madame Vamille

Madame Vamille, professeure de français – 27 ans – Six ans de pratique dont cinq en éducation prioritaire

Madame Vamille est une enseignante que j'ai eu l'occasion de rencontrer il y a plusieurs mois dans un cadre extra-professionnel. Enseignante dans un autre collège d'éducation prioritaire renforcé de la région parisienne, elle m'a permis de mener des observations durant une demi-journée à ses côtés. Plusieurs semaines après, Madame Vamille a accepté de participer à un entretien semi-directif enregistré.

(1) Éléments biographiques

Madame Vamille dit avoir toujours été bonne élève à l'école - disposant de « facilités » lui permettant de ne pas « trop bosser ». Elle raconte également que ses parents ont toujours veillé à ce qu'elle ait tout pour réussir sereinement. Madame Vamille a toujours été scolarisée dans des établissements secondaires publics. Au lycée, elle dit avoir réussi sans « viser forcément les bonnes notes ». L'enseignante s'est orientée vers un baccalauréat scientifique mais sans nécessairement souhaiter réaliser une classe préparatoire aux grandes écoles, elle explique ne pas avoir beaucoup travaillé : « c'était un jeu, ça m'amusait ça m'intéressait mais pas plus que ça, pas pour en faire un métier ». Après l'obtention du baccalauréat, elle a souhaité entrer en classe préparatoire BL⁹¹ lettres et sciences sociales. Elle n'a pas été acceptée dans les établissements sélectionnés lors de la procédure de vœux post-baccalauréat : « ça a été un peu un coup dur parce que je m'y attendais pas trop ». Elle a donc intégré une nouvelle classe préparatoire dans un établissement privé : « ils m'ont prise parce qu'ils manquaient de monde parce que c'était pas une bonne prépa mais j'ai fait que trois mois ». Malgré l'intérêt porté aux cours, elle dit avoir été déprimée et ne pas véritablement se souvenir de cette période précise. Elle dit avoir beaucoup travaillé et ne pas avoir eu le temps de voir ses amis. Elle entre alors à la faculté de lettres et dit ne pas avoir eu de difficulté à rattraper son retard. Une fois sa licence de lettre obtenue, Madame Vamille traverse une période d'interrogation quant à son avenir professionnel. Elle ajoute qu'il lui a été difficile de continuer à lire étant donné qu'elle avait passé trois années à lire des ouvrages avec la contrainte constante de l'évaluation. Elle décide alors de se réorienter dans le développement social et culturel. Elle a donc postulé pour effectuer des licences professionnelles mais en vain, aucune de ses candidatures ne n'ayant été retenues. Elle s'est donc décidée à s'inscrire à la

⁹¹ Filière exigeante qui réunit les matières enseignées en classes préparatoires littéraires en plus des mathématiques et des sciences sociales.

préparation du CAPES à Paris. Sélectionnée, elle quitte donc sa ville de Nantes et part s'installer à Paris : « j'ai été prise donc j'y suis allée par culot. « Prof », je m'étais dit ça y a longtemps, ouais pourquoi pas prof ? ça pourrait me plaire mais c'était pas du tout...je voulais pas faire ça tout de suite en tout cas et puis c'était pas non plus...Ca ne me faisait pas forcément rêver non plus...mais là, l'année de préparation CAPES a été trop bien ». Madame Vamille a redécouvert le plaisir de la lecture, car elle explique que donner son avis sur les œuvres était justement encouragé. Le concours obtenu, Madame Vamille démarre sa carrière d'enseignante de français à 21 ans.

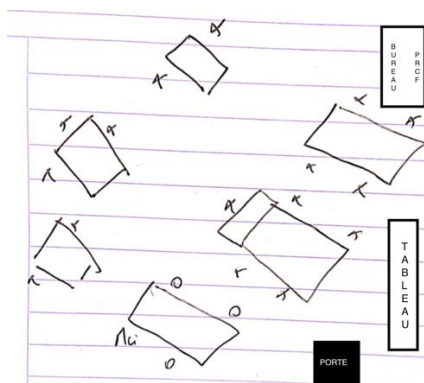
D'abord enseignante stagiaire, elle explique l'aisance qu'elle a pu ressentir face à de jeunes adolescents. Ses expériences passées avec des enfants et des adolescents durant ses études post-baccalauréat (milieu associatif, scoutisme, baby-sitting, colonies de vacances et paroisse) lui ont, dit-elle, facilité les rapports avec ses élèves :

« Ce premier jour de classe où j'ai hyper peur avant ...et en fait en salle des profs, le ventre noué rien n'allait etc. J'avais 21 ans je me retrouve avec des adultes à Saint-Leu-la-Forêt avec que des vieux quoi, des profs et donc j'étais là avec tous ces adultes et donc arriver devant la classe des 4^{ème}, je m'en rappelle, toute la peur est partie puisqu'en fait j'étais habituée au groupe d'ados ».

L'année suivante, Madame Vamille est mutée en éducation prioritaire renforcée dans le collège où elle enseigne depuis cinq ans.

(2) Climat de classe

La classe est disposée en îlot comme le montre le schéma réalisé lors de la séance d'observation.



(Les croix représentent les élèves, les ronds les places libres lors du cours de 5ème)

Observation (extrait)

L'entrée se fait dans le calme, les élèves sont invités à se rendre seuls en classe contrairement à d'autres établissements. L'enseignante les attend, elle ne va donc pas les chercher. Ils entrent dans l'ordre d'arrivée sans avoir besoin de se ranger dans le couloir. (...) Ambiance détendue, conviviale entre les élèves ; les élèves peuvent échanger entre eux durant les exercices. (...) Durant le travail en autonomie : les élèves peuvent échanger. Madame Vamille vient s'accroupir près des élèves pour les guider. Durant ce temps, les autres parlent entre eux calmement, ne travaillent pas toujours, s'évadent et rient sur des sujets de discussions sans rapport avec le cours. L'enseignante se déplace d'ilot en ilot et remobilise les élèves dissipés. Lorsqu'elle s'écarte d'un groupe, les élèves se remettent à bavarder.

L'ambiance de classe est apaisée. Madame Vamille utilise la différenciation pédagogique et le travail en îlot. Elle donne des exercices à réaliser en autonomie seul ou à plusieurs (les élèves ont le choix). Les élèves ont des objectifs à réaliser. Parfois ces activités en autonomie sont chronométrées. Parfois, elle met de la musique ce qui semble enthousiasmer les élèves. L'enseignante vient s'accroupir auprès des élèves pour leur apporter une aide personnalisée. Elle se montre tactile avec certains d'entre eux, elle leur touche l'épaule et y associe un mot d'encouragement. Il arrive que lorsque Madame Vamille est occupée avec un groupe d'élèves, les autres élèves discutent entre eux sur des sujets sans rapport avec le cours. Une fois les exercices en autonomie terminés, l'enseignante fait une reprise en collectif. Elle permet aux élèves de s'exprimer librement sans toujours l'obligation de lever la main. Lorsqu'un élève prend la parole, elle prend le temps de le questionner davantage. Elle utilise la gestuelle pour s'exprimer, mais aussi pour transmettre les émotions et les ressentis des personnages étudiés. Elle sourit régulièrement et utilise l'humour.

Le recadrage des élèves lorsque certains tentent de sortir du cadre posé par l'enseignante, se fait de différentes manières. Si l'enseignante remarque que certains élèves bavardent sur des sujets qui sont sans rapport avec le cours, elle les interpelle et use d'un langage familier : « les gars vous ne parlez pas de ça j'crois, j'me trompe ? » ; « il te reste deux minutes pour faire quatre questions, ça va être chaud » ; « les gars ». « (Prénom) ! tu nous saoules ! ». Il peut également lui arriver de demander à un élève de changer de place. En l'occurrence, une élève ne cessant de bavarder se fait remarquer par Madame Vamille. Elle lui demande à plusieurs reprises de s'arrêter. En vain. Elle finit par lui demander de venir s'asseoir devant. L'élève fait mine de ne pas avoir entendu alors que l'enseignante poursuit son cours :

Observation (extrait)

Les secondes passent, l'élève ne bouge pas alors que l'enseignante continue son cours. L'enseignante ne la perd pas de vue pendant qu'elle continue à échanger avec les élèves. Elle finit par lui dire « s'il te plait » tout en continuant son cours. L'élève ne se lève pas, écrit dans son carnet, regarde discrètement l'enseignante. Mme Vamille lui dit : « s'il te plait je vais pas te le dire quinze fois ». L'élève prend ses affaires et vient se placer devant, seule sur une table.

Il peut également arriver que l'enseignante monte le ton pour manifester son désaccord quant au comportement d'un élève. Pour les deux cours observés, cela est arrivé une fois.

Observation (extrait)

Madame Vamille lève le ton sur un élève qui bouscule le cadre. Il se déplace pour aller discuter et rire avec certains de ses camarades qui travaillent. A plusieurs reprises Madame Vamille lui demande d'arrêter jusqu'au moment où elle décide de lever le ton et de le recadrer plus fermement. Une fois l'élève installé à sa place, l'enseignante va le voir pour lui parler en aparté le temps d'un instant.

(3) Analyse et hypothèses

Pratique enseignante et signature pédagogique

Madame Vamille explique que les élèves qu'elle accueille ont de grandes problématiques personnelles, qu'elles soient d'ordre sociale, familiale, scolaire, éducative ou psychologique. L'enseignante émet l'idée que l'espace de classe doit être un espace en dehors lequel les problématiques doivent rester à l'extérieur. Seulement « la réalité c'est que tous les problèmes à l'extérieur prennent forcément de la place en classe et donc tu fais avec ». Elle souligne alors la nécessité de devoir différencier les réponses éducatives apportées aux élèves en fonction de leur profil personnel : « évidemment que tu différencies en classe par rapport aux problèmes extérieurs ». Elle ajoute qu'elle ne sait pas si elle conscientise cette démarche éducative, elle explique que c'est « sans le vouloir » et en souhaitant expliquer comment, elle répond : « en étant peut être plus cool euh ouais en laissant passer à certains élèves plus de choses qu'à d'autres c'est peut-être injuste mais y a ...je sais pas si c'est injuste en fait ou si c'est l'équité ». Ce qui peut être intéressant c'est que dans un premier temps l'enseignante se demande comment elle traduit dans la réalité cet ajustement. Elle analyse qu'elle allège ses exigences éducatives envers certains élèves. Dans un second temps, elle émet elle-même l'hypothèse que c'est probablement injuste mais hésite dans le même temps avec le fait que

cela puisse tout aussi bien être équitable. Ce questionnement est intéressant puisque lors de l'entretien, c'est Madame Vamille elle-même qui est à l'initiative de ce raisonnement auquel elle ne semble pas avoir de réponse. Elle semble en revanche affirmer que la prise en compte des problématiques des élèves est indispensable dans la prise en charge des élèves au sein de la classe. Elle se questionne également sur la proportion que doit prendre cet ajustement, cette personnalisation pour qu'il ne se fasse pas au détriment du groupe. Elle ajoute par ailleurs que, parfois, certains élèves refusent cette attention particulière, au risque d'être probablement stigmatisés par les camarades :

« Ça me pose question ouais. C'est difficile à dire car oui je pense que je m'adapte beaucoup. Peut-être des fois trop parce que je vais porter plus d'attention à quelqu'un heu...Par exemple (élève) a besoin de plus de confiance en lui donc va falloir vachement encourager va falloir vachement plus s'asseoir à côté etc. Et peut-être que des fois c'est au détriment de d'autres. Euh c'est un peu compliqué hein puis des fois en même temps au contraire il faut essayer de parler avec toute la classe et arrêter de lui donner toute cette attention. Des fois l'élève ne veut pas de cette attention particulière ».

Madame Vamille explicite également comment elle tente d'éviter que certaines tensions se cristallisent en classe. Parce qu'elle connaît ses élèves – et pour la plupart – leur histoire personnelle, Madame Vamille adopte envers certains un ton en fonction du contexte et de la personnalité de l'élève :

Des fois y'en a qui sont en colère tout le temps avec qui je vais en effet ... Je vais pas lui dire les choses sur le même ton je vais essayer d'apaiser le truc car il y a trop de colère ça sert à rien on sait que ...Parce que je sais que derrière il y a rien qui sortira à part se crier l'un sur l'autre et ça n'a aucun sens et d'autres à qui je pourrai parler de manière un peu plus sèche quand quelque chose me déplaît quand ça va pas...(...) je sais quel ton adopter avec chacun et puis des fois au contraire, tu vois que l'élève avec qui tu es un peu trop doux en profite un petit peu et puis là tu peux aussi relever le ton et lui dire « stop ne joue pas aussi là-dessus okay je veux bien être là mais .. ».

Lorsqu'il s'agit de recadrer un élève, connaissant probablement la personnalité de l'élève, elle adapte les réponses punitives. Mais elle avance encore une fois le fait qu'elle ne sait pas si cette mise en œuvre est conscientisée :

« Maintenant, il y a des élèves par exemple que je mettrai plus facilement dehors si heu...à qui je ne mettrai pas de mots parce que je sais que ça sert à rien mais si là, il est pas dans l'esprit d'être en classe et qu'il est là juste pour faire n'importe quoi, je peux passer quinze fois pour aller le voir, discuter de faire avec lui, à un moment s'il ne veut pas et qu'il devient un problème pour toute la classe et ben je passerais pas par

le mot quoi. Alors qu'il y en a d'autres si à un moment donné, ils pètent un plomb parce que je sais pas, c'est pas leur jour voilà, bah là je sais qu'un mot déjà ça va leur faire peur donc déjà tu prends le carnet. Ça va déjà les calmer alors que d'autres pas du tout c'est plutôt le fait d'être dehors qui peut, qui peut un moment le calmer. Mais en fait je crois que ça se fait assez naturellement. Je crois pas que je le conscientise trop ».

Il arrive qu'elle se heurte à des élèves qui remettent en question la différenciation des réponses éducatives que l'enseignante met en œuvre. Lorsqu'elle rencontre en classe des élèves qui expriment un sentiment d'injuste vis-à-vis d'autres élèves moins punis qu'eux, elle apporte à ces élèves une réponse qui semble les satisfaire :

« Généralement s'il y a un élève qui gueule tu lui dis « tu connais pas la situation de cet élève moi je te dis que t'inquiète pas on s'occupe de lui de plein d'autres manières enfin c'est pas injuste d'accord. Là le mot dans ton carnet c'est rien par rapport à je pense tout ce qui se met en place pour cet élève, mais en dehors de l'espace classe en fait » ».

Mais encore, elle avance l'idée que les élèves d'eux-mêmes, par leur sensibilité et la connaissance de leur camarade, comprennent pourquoi cette différenciation est nécessaire :

« Au début j'étais assez stressée par ça. Puis en fait je me rends compte qu'en le faisant naturellement les élèves le comprennent car ils voient très bien ce qui se passe dans la classe ils voient très bien qu'un élève qui est plus en difficulté... qu'il comprend rien dans ce qui est dit ...**pour toi ils savent**. Ouais franchement et s'ils discutent et qu'ils disent que c'est pas normal je les regarde deux secondes et je leur dis « vraiment ? » et en fait okay, en fait ils savent ».

Elle donne l'exemple d'un élève qui pose parfois la question suivante : « pourquoi est-ce que lui il a le droit de dessiner (...) pourquoi il va avoir le droit de se lever ? ». Madame Vamille poursuit : « je le regarde deux secondes, il est vraiment pas idiot et il a juste essayé de de jouer avec moi en fait donc je le regarde deux secondes et je lui dis « tu veux vraiment qu'on en parle ou tu comprends ? » et il me dit « bon d'accord je comprends ».

Il est nécessaire de se demander quelles peuvent être les motivations implicites de l'enseignante quant à ce choix d'un traitement différencié des élèves. En effet, alors que Madame Vamille explique avec sensibilité que les problématiques des élèves pénètrent malgré elle dans la sphère scolaire, il nous est nécessaire de proposer une compréhension plus fine des raisons qui encouragent cette pratique.

Au regard des observations relevées, il existe une certaine proximité entre l'enseignante et ses élèves. Cette proximité induite et entretenue semble permettre

l'instauration d'un climat de classe paisible et participer au renforcement de la qualité relationnelle interpersonnelle. Il nous est difficile de pouvoir affirmer que la proximité instaurée puisse rimer avec le *choix* de la prise en compte des problématiques des élèves. Mais il est probable que cet aspect de la relation interpersonnelle qu'instaure l'enseignante soit favorable aux élèves les plus fragiles et donc à une prise en charge qui soit davantage personnalisée. Cette proximité s'observe de plusieurs manières. Tout d'abord par une certaine aisance de l'enseignante dans les gestes tactiles quand elle tapote les épaules des élèves par exemple, associés à des mots d'encouragement. Cette technique est décrite par l'enseignante comme un moyen d'apaisement pour l'élève : « il y en a qui sont aigris, tendus tout le temps qui ont besoin de calme (rire) non ça peut les aider à respirer d'avoir une main sur l'épaule : « allez on souffle un coup » ». Elle explique par ailleurs que c'est à travers son expérience professionnelle qu'elle a développé cette manière d'apaiser et de rassurer certains élèves, les plus jeunes en général, bien que l'institution n'encouragerait pas - selon elle - cette aptitude : « c'est toute seule avec l'expérience ouais parce qu'on te dit qu'il ne faut pas toucher les élèves généralement mais en fait ... je m'en fous un peu tant que l'élève je sens que c'est pas un problème pour lui ... les grands moins mais les petits c'est vrai que, un moment ça peut les aider à respirer je trouve vraiment que le côté tactile de la main sur les épaules ça peut les apaiser ». La relation interpersonnelle qu'elle tisse avec les élèves s'appuie également sur l'humour. Madame Vamille utilise l'humour, la dérision et plaisante avec les élèves : « par l'humour je pense qu'on peut quand même détendre... enfin justement éviter les tensions quoi, se dire « bon on se marre deux secondes » mais ça ça dépend vraiment de son propre état personnel (...) quand on est cool, en fait le cours est beaucoup plus cool (...) quand moi je suis détendue les élèves le sont ». A ces deux aspects, nous pouvons également ajouter le fait que l'enseignante s'exprime avec les élèves de manière familière lorsqu'il est question de recadrage par exemple ; opter pour un langage familier est possiblement une façon de marquer un point de rupture avec les élèves, une manière de signifier que la limite risque d'être dépassée : « les gars » ; « tu nous saoules ! ». Cela pourrait sembler antinomique avec la discipline enseignée, le « français ». Il me semble que cet exemple montre l'importance de l'expression de la personnalité propre de l'enseignante avec le plus de transparence possible. C'est sans doute aussi une manière de faire adhérer plus facilement des élèves en utilisant un ton et un vocabulaire qui peut leur sembler proche. Finalement si l'enseignante de français se permet de parler de manière familière, cela signifie peut-être pour les élèves que quelque chose de sérieux se passe. Par le choix des mots et le ton utilisé, Madame Vamille semble user de transparence envers ses élèves comme elle cherchait une forme d'adhésion tout en veillant à préserver une certaine maîtrise du langage, afin de ne pas heurter la sensibilité de ses élèves.

Nous pouvons faire l'hypothèse que cette proximité a pour origine les multiples expériences auprès des jeunes que l'enseignante a relatées lors de l'entretien semi-directif. En effet, il est probable que son engagement auprès des enfants et adolescents durant ses années d'études post-baccalauréat, ait contribué à l'élaboration d'une posture éducative et d'un regard sur l'enfant qui soit systémique. Autrement dit, durant ses multiples expériences auprès des jeunes, il est possible que l'accompagnement des enfants dans tout ce qu'il

mobilise et nécessite (écoute, attention, rapport relationnel, posture d'autorité, analyse des difficultés rencontrées, technique d'apaisement, résolution de conflits etc.) ait participé à construire sa pratique professionnelle future d'enseignante. Et donc que la prise en compte des problématiques des élèves soit un élément non négligeable dans la manière de prendre en charge ses élèves. D'autant que comme énoncé précédemment, alors étudiante, Madame Vamille a pensé se réorienter vers le développement social et culturel. La fibre sociale que semble cultiver Madame Vamille dans son parcours étudiant, ne trouverait-elle pas un nouvel espace où s'accomplir ?

Toutefois, comme le rappelle l'enseignante elle-même, bien que ces expériences antérieures lui aient permis de se sentir plus à l'aise avec les élèves à ses débuts et de ne pas éprouver de « peur » à leur égard, elle a rencontré de grandes difficultés de gestion de classe :

« En fait ça me faisait pas peur, surtout un groupe d'ados. Et je pense que ça aide énormément au début parce que quelqu'un qui n'a jamais été face à trente ados, ça peut faire peur mais en fait c'est un poids énorme en moins. Quand ça c'est réglé... quoi bon après ça veut pas dire que l'année s'est super bien passée... si ça s'est bien passé mais c'était le bordel en classe j'ai pas du tout, tout géré. Normal mais en tout cas j'avais pas peur ».

Posture d'autorité et gestion de classe

Madame Vamille donne les raisons de l'importance du cadre éducatif pour des élèves en construction et précise les difficultés qu'elle a pu rencontrer à ses débuts :

« Il faut quand même leur mettre un cadre pour qu'ils soient en confiance. Il faut quand même qu'ils sentent que s'ils dérapent t'es là pour leur dire que « tu as dérapé » quoi, qu'ils dépassent la ligne sinon ils vont continuer à passer la ligne plus loin... ils attendent juste un truc c'est que tu les remettes droit quoi parce que sinon ils sont pas en confiance. S'ils voient qu'ils peuvent faire n'importe quoi et qu'il n'y aura rien derrière ils sont pas en confiance. Et au début c'était vraiment ça le problème puisque ça dérapait complètement dans les classes parce que... j'étais pas capable de mettre cette limite parce que moi-même je ne savais pas où elle était peut-être mais aussi parce j'étais dépassée parce qu'il y en avait trop, parce qu'il y en a un dans la classe ça va mais quand il y en a quinze qui sont... qui partent en...(...) C'est au début de l'année qu'il faut réussir à mettre des règles et à chaque fois, là je galère un peu quoi ».

Dans cet extrait, l'enseignante évoque en effet les difficultés qu'elle a rencontrées à ses débuts mais aussi celles qu'elle rencontre encore aujourd'hui. Il est intéressant et de souligner

le lien qu'elle semble faire entre d'une part, ses difficultés de positionnement et de gestion de classe quant à l'instauration d'une limite à respecter, et d'autre part, le fait de ne probablement pas connaître elle-même cette limite à ses débuts. Ne pas connaître la limite semble cohérent avec le manque d'expérience qu'accompagne l'entrée dans le métier d'enseignant. Et bien que les expériences antérieures avec des adolescents aient été un avantage, la gestion de classe n'implique pas les mêmes contraintes et les mêmes difficultés. En effet, contrairement au milieu de l'animation, le milieu scolaire et la difficulté scolaire suscitée chez certains élèves, a pour effet, parfois, l'expression d'une indiscipline.

Madame Vamille précise qu'il lui a été difficile de délaisser sa posture d'animatrice pour investir celle d'enseignante : « Ca me faisait vachement peur surtout que j'adore la posture d'animatrice donc ça me faisait vraiment chié de la ... de la lâcher quoi parce que c'est super de pas être... Justement quand tu animes tu es ni prof ni parent et C'est ce qui donne cette posture assez particulière de mettre les ados en confiance ».

Concernant le sujet de la discipline, elle explique que l'indiscipline de certains élèves n'est pas dirigée à son encontre personnelle : « ils ne me provoquent pas moi généralement quand ça dérape. C'est pas forcément envers moi, c'est pas « on va saouler la prof aujourd'hui on va lui faire péter un plomb » ça ça arrive pas. (...) c'est plutôt entre eux, juste parce qu'ils ont envie de s'exprimer de chanter de parler très fort donc là ça devient pas possible mais c'est même pas pour m'embêter je pense. C'est pour faire l'intéressant être remarqué et plein d'autres raisons ».

Malgré les difficultés de gestion de classe qu'elle dit encore parfois rencontrer, il semblerait que la posture d'autorité de Madame Vamille se soit élaborée et consolidée, au point de ne pas craindre de devoir par moment poser fermement un cadre à ceux qui tentent de le fragiliser⁹². A la différence de Madame Tanis, bien que Madame Vamille adapte les réponses éducatives en fonction des élèves, elle ne paraît pas faire le choix d'ignorer volontairement⁹³ les conflits qui peuvent émerger en classe. Ce qui, comme nous l'avons vu à travers le portrait de Madame Tanis, semble participer à l'expression d'un sentiment d'injustice scolaire par les élèves. Cela peut s'observer à travers la posture d'autorité de l'enseignante qui, lorsqu'un élève nécessite d'être recadré par une réponse de fermeté (exclusion, changement de place) fait obtempérer l'élève. L'enseignante, comme elle a pu le préciser, connaît les élèves et donc sait quelles réponses apporter à chacun pour une réelle efficacité. Mais ce qu'il est nécessaire de souligner ici, c'est que quel que soit le degré de différenciation, une réponse est apportée⁹⁴. Rappelons toutefois que Madame Tanis travaille en collège et en éducation prioritaire depuis la rentrée 2019, contrairement à Madame Vamille qui termine sa cinquième année en collège REP+. Cette différence d'expérience, bien que toutes deux cumulent le même nombre

⁹² Cf : extraits d'observation ci-dessus

⁹³ Se référer au portrait de Madame Tanis p.40.

⁹⁴ Les observations ne sont pas assez nombreuses pour le confirmer, mais celles des cours observés le confirment toutefois.

d'année de pratique, pourrait avoir un effet sur la gestion de l'hétérogénéité comportementale.

Concernant cette posture d'autorité, bien qu'elle semble s'être construite progressivement, elle permet aujourd'hui de profiter d'un climat de classe apaisé. Mais Madame Vamille explique que sa posture n'est pas suffisamment aboutie puisque au sein de sa classe le silence n'est jamais total :

« c'est jamais calme dans notre classe. Il n'y a pas de grand silence parce que je n'arrive pas non plus ...mais j'ai pas une autorité non plus de dingue je sais pas trop, à être vraiment sévère je ne saurais pas... »

Madame Vamille semble avoir en commun avec Madame Tanis un questionnement concernant la définition d'une posture d'autorité enseignante. Elle semble associer à l'instar de Madame Tanis, la notion d'autorité à celle de la sévérité. A la question « c'est quoi pour toi l'autorité ? » faisant suite à ce verbatim, l'enseignante répond : « Ben je sais pas ouais non c'est vrai, je ne saurais pas avoir en fait une classe silencieuse. Enfin ça peut dépendre mais vraiment euh je galère parce que justement je négocie trop ». Madame Vamille recentre le propos sur le sujet d'une classe silencieuse et sur la négociation à laquelle elle a bien trop l'impression de se soumettre. Une nouvelle fois, je tente d'orienter l'enseignante vers cette association entre autorité et silence de classe afin d'obtenir des éléments sur la représentation qu'elle peut avoir de l'autorité : « j'ai l'impression que tu associes le fait d'avoir une classe silencieuse à une posture d'autorité qu'il faudrait avoir... « ouais pas forcément qu'il faudrait avoir. Là je suis de plus en plus en train de me dire qu'il y a des choses qui peuvent passer super bien. En fait la question c'est juste ...au début, là ça va quand même mieux là-dessus, c'est qu'il faut quand même leur mettre un cadre pour qu'ils soient en confiance ». Madame Vamille précise alors la nécessité d'un cadre pour que les élèves se sentent en confiance et pour qu'ils ne soient pas tentés de réinterroger sans cesse. Elle en vient d'elle-même à réorienter le sujet sur l'association entre autorité et classe silencieuse : « Mais ouais par rapport à l'autorité et au silence non c'est vrai je suis pas sûr que ce soit la solution. Après je vois des collègues pour qui avoir des cours silencieux c'est quand même pas mal, je pense qu'ils (ses collègues enseignants) font quand même passer pas mal de choses. En fait je pense juste que c'est leur caractère (...). Moi j'arrive mieux en passant les (élèves) voir ». Il semblerait que pour l'enseignant, le fait que le silence soit davantage respecté par les élèves lors des cours de ses collègues soit un indicateur positif qui validerait en quelque sorte le signe d'une autorité respectée. Mais des doutes semblent empêcher l'enseignante à réellement valider cette intuition. Du moins, elle précise que si de son côté elle peine à faire respecter un silence général en classe, elle réussit tout de même à transmettre les connaissances de manière plus individuelle. D'autant que le travail de différenciation pédagogique et l'activité en îlot participent aussi à ce que le fond sonore de la classe ne soit pas réduit à néant. Elle pense justement qu'au travers de la différenciation pédagogique, bien qu'elle n'y arrive pas toujours,

les élèves semblent trouver moins d'occasions pour se distraire et donc pour bousculer le cadre de la classe :

« A priori quand tu arrives à bien différencier, parce que j'arrive pas toujours, c'est que tout le monde a quelque chose à faire quoi et donc les élèves qui sont en difficulté qui généralement sont souvent eux qui foutent le bazar euh bah à priori ils ont moins d'excuses de faire le bazar quoi, puisqu'ils ont quelque chose à faire à leur niveau où ils peuvent s'adapter. Puis quand tout le monde est en activité en fait, contrairement à quand tu en a cinq qui dorment c'est tout le monde qui est en activité. L'élève qui veut mettre le bazar il a moins envie puisque les autres ont quelque chose, ils attendent pas les conneries pour se distraire quoi donc ça ça aide aussi quoi, quand tout le monde est au boulot quand il voit que tout le monde est au boulot ben ils peuvent chercher du regard quelqu'un mais ça marche moins quoi. Puisque tout le monde est dans son truc, a envie de continuer et ...et c'est vrai que j'ai l'impression que ça marche moins ».

En conclusion, Madame Vamille a eu des expériences professionnelles antérieures qui pourraient participer à orienter en quelque sorte la personnalisation des réponses éducatives en fonction des problématiques des élèves. L'enseignante souligne néanmoins que prendre en compte les problématiques des élèves est inévitable puisqu'elles entrent qu'on le veuille ou non dans la classe. Cette différenciation n'est pourtant pas si simple à appliquer. En effet, l'enseignante se demande parfois jusqu'où elle peut aller dans la différenciation au risque de semer un sentiment d'injustice vis-à-vis des élèves, ou de stigmatiser des élèves contre leurs avis. Madame Vamille semble ainsi œuvrer en fonction de ses ressentis, qu'elle dit ne pas toujours conscientiser. Mais pour avoir un climat de classe serein, elle a conscientisé des techniques qui permettent d'apaiser certains élèves en fonction de leur profil personnel (notamment l'aspect d'un geste tactile, le ton ou la réponse punitive). Cependant bien qu'elle différencie les réponses, elle semble ne pas volontairement ignorer les tensions naissantes. Probablement qu'à la différence de Madame Tanis, son expérience de cinq années en éducation prioritaire lui permet de moins cumuler les difficultés. Ce qui facilite la prise en charge de chaque évènement pouvant venir troubler le cadre. Face à la question du sentiment d'injustice que les élèves pourraient ou peuvent exprimer, elle met en avant même s'il lui est nécessaire parfois de justifier sa pratique, les élèves comprennent d'eux-mêmes, et n'ont pas besoin davantage d'explication pour intégrer la nécessité de cette différenciation. Il suffit ainsi d'un regard, ou d'une phrase de la part de l'enseignante, pour faire redescendre l'angoisse que l'injustice ressentie pourrait occasionner.

2. Hypothèses

Les portraits nous ont permis d'entrevoir plus en détail la pratique en classe de chaque enseignante, dans le traitement des élèves les plus en difficulté avec le respect du cadre. Pour Madame Tanis, il semblerait que la prise en charge de ce nouveau public, lui pose certaines difficultés en termes de gestion. L'enseignante explique tenir compte des problématiques personnelles des élèves dans un souci d'équité. Mais cette différenciation des réponses éducatives semblerait parfois être contrainte par les difficultés que rencontre l'enseignante dans la gestion de l'hétérogénéité comportementale des élèves. Différencier dans un contexte de tension et de perte de contrôle serait une manière pour Madame Tanis, de préserver un minimum de cadre et donc de garantir la survie de son identité d'enseignante. Mais différencier pour Madame Tanis, c'est aussi faire le choix de ne pas se soucier de certaines tensions et certains conflits, ce qui par conséquent peut susciter chez les élèves, un sentiment d'injustice et son expression durant le cours.

Pour Madame Corré, l'ambition d'une égalité de traitement des élèves est revendiquée. Madame Corré tente de la rendre effective mais nous expliquons que la direction ne semble pas soutenir cet idéal. De surcroît, certains élèves en grande difficulté nécessitent un assouplissement des exigences de l'enseignante au risque d'un épuisement professionnel. Mais ce qui semble intéressant dans l'analyse du portrait de Madame Corré, c'est cette différenciation « arbitraire » qui semble bien s'exercer et concernerait certains élèves précédemment présentés⁹⁵. Pourtant, aucune manifestation de la part des élèves d'un sentiment d'injustice n'est à relever.

Madame Caine fait également le choix de différencier les réponses éducatives, tout en prenant soin de maintenir l'exigence éducative attendue à l'égard des élèves qui peinent à respecter le cadre scolaire. Enfin Madame Vamille prend en compte les problématiques des élèves : elle dit adapter les réponses éducatives en fonction des profils d'élève, mais se questionne sur l'équilibre à trouver pour éviter toute injustice permettant d'éviter toute injustice. Contrairement à Madame Tanis, elle ne semble pas préférer faire l'impasse sur certaines tensions. Ses années d'expérience en éducation prioritaire renforcée et celles dans le milieu de l'animation, paraissent avoir contribué à faire assoir une posture d'autorité, qui participerait à préserver le cadre de la classe.

Voyons à présents les conclusions que l'on peut tirer à partir du matériau récolté et de son analyse.

⁹⁵ Se référer au portrait de Madame Corré p.

a) Des réponses éducatives différenciées : une pratique qui questionne les acteurs

Pour trois de nos quatre enseignantes – Mesdames Tanis, Vamille et Caine - il semblerait que la pratique d'un traitement différencié en fonction des problématiques des élèves soit inévitable. Elle est défendue parce que l'égalité des réponses éducatives, pour tous les élèves, ne leur paraît pas réaliste, au regard des différences entre les élèves en termes de parcours de vie personnel. Pour autant, cette pratique leur pose question ; elle interroge les enseignantes sur la limite de l'adaptation des réponses éducatives, pour deux raisons principales. Le risque d'abord d'occasionner de l'injustice scolaire auprès des autres élèves. La fréquente hésitation ensuite, entre l'idée de devoir privilégier le groupe au détriment de l'individu. Cette réflexion concernant l'oscillation entre le « trop » et le « pas assez », entre « l'individu » et « le collectif », paraît être source d'interrogation permanente puisque cela peut occasionner l'expression, par les élèves, d'un sentiment d'injustice scolaire. Et donc, possiblement agir sur la qualité du climat de classe.

Voici donc des verbatims qui mettent en lumière l'interrogation des enseignantes vis-à-vis de ce que la gestion des élèves différenciée peut occasionner :

Madame Tanis

« En fait c'est vrai qu'Icham par exemple, en termes de discipline je le sanctionne moins que d'autres... bon voilà je sais pas si c'est une bonne chose (...) bon je suis pas sûr, peut-être que j'ai tort mais j'ai l'impression que voilà ... ».

« C'est ça qui est toujours difficile c'est de savoir comment doser en fait dans quel cas tu peux écouter et prendre en compte si tu vois effectivement la difficulté, et dans quel cas il faut que tu te limites à la règle et que « non c'est non » et s'il a pas son cahier tu mets une croix ».

« Est-ce que je vais le juger comme les autres élèves où est-ce que je vais prendre en compte le fait qu'il est tellement mal ? »

Madame Vamille se questionne également quant à sa pratique de traitement des élèves en classe. Elle met, dans un premier temps, elle met en avant l'idée, dans un premier temps, qu'un traitement différencié pourrait occasionner de l'injustice scolaire :

Madame Vamille

« Euh ouais en laissant passer à certains élèves plus de choses qu'à d'autres c'est peut-être injuste. Mais y a ... je sais pas si c'est injuste en fait ou si c'est l'équité ».

Hésitante, dans un second temps elle se ravise et se demande que ce traitement différencié ne s'apparente pas à de l'équité.

Madame Caine

« Comment je gère ce type d'élèves... Je sais pas si j'ai une réponse précise cette question c'est vraiment au feeling suivant la situation, le problème qui se pose en classe... ça dépend de tellement de facteurs ... parfois voilà, je tente des choses ça marche pas du tout et je me heurte à un mur ... »

« Il faut avoir une gestion collective du groupe tout en ... tout en sachant que voilà chaque élève est différent et... finalement c'est compliqué... de gérer un groupe de manière collective ...».

Si nous cherchons à l'analyser davantage, le principe d'équité occasionne nécessairement de l'inégalité, donc de l'injustice, puisqu'il s'agit de donner plus, de traiter différemment ceux qui en ont le plus besoin. Le traitement différencié « en laissant passer à certains élèves plus de choses qu'à d'autres » engagerait une certaine forme d'injustice inévitable mais potentiellement acceptable par les élèves. En cela, bien qu'injustice et équité puissent trouver une certaine correspondance, il est nécessaire de tenter de les différencier en précisant qui parle et quelle semblerait être la représentation et la signification de ce qui est exprimé par les élèves. En effet, la réception d'une réponse éducative différenciée peut être reçue différemment selon les élèves qu'ils saisissent ou pas la tentative d'équité. Transformer ce sentiment d'injustice exprimé par les élèves en sentiment de justice paraît donc être un des défis majeurs pour ces enseignantes. Mais au regard de leurs propres interrogations et incertitudes, il leur paraît déjà complexe de déterminer, d'elles-mêmes, si leur pratique est équitable ou injuste.

Nous pouvons dès lors faire l'hypothèse que les enseignants qui prennent en compte les problématiques personnelles des élèves, s'interrogent quant au caractère arbitraire des réponses éducatives apportées. Ce questionnement intervient puisque la classe est constituée d'un groupe d'élèves, tous censés respecter un règlement intérieur. La différenciation vient donc remettre en question les règles établies auxquelles tous les élèves sont censés se soumettre. La différenciation interrogerait les enseignants sur la question du sentiment d'injustice pouvant être ressenti par les élèves, même dans le cas où cette différenciation pourrait être justifiée comme étant au service de l'équité. Il apparaît toutefois que, lorsque la posture d'autorité de l'enseignant n'est pas encore suffisamment solidifiée, comme il semblerait que cela puisse être le cas pour Madame Tanis, le principe d'équité puisse être employé comme argument-issue à toute occasion de différenciation. Pourtant, pour que la différenciation des réponses éducatives puisse être acceptée par les élèves, il semblerait que

d'autres facteurs soient nécessaires : une posture d'autorité respectée et autorisée par les élèves et donc une maîtrise de l'hétérogénéité de la classe tels que les portraits de Mesdames Vamille, Corré et Caine nous en font la démonstration.

b) Différencier : réduire les exigences attendues ?

S'il y a différenciation revendiquée, alors s'associe-telle à une réduction des exigences ? Qu'elles soient d'ordre scolaire ou comportementale, nous pouvons faire l'hypothèse que parmi les enseignants qui différencient leurs réponses éducatives, le niveau d'exigence n'est pas toujours équivalent en fonction des élèves. Cela n'empêche tout de même pas de le maintenir, en fonction de certains contextes comme le montre Madame Caine à l'égard de l'élève Ali, dont elle attend de lui, des efforts suffisamment importants pour atteindre le même niveau de performance que les autres. Nous pouvons dès lors, proposer l'hypothèse que de manière générale, différencier, et donc prendre en compte les problématiques des élèves, incite à adapter les exigences attendues en fonction du public mais aussi du contexte.

Madame Vamille

« Évidemment que tu différencies en classe par rapport aux problèmes extérieurs. Je pense que c'est... sans le vouloir mais en même temps comment tu différencies...en étant peut être plus cool ».

Madame Tanis

« Je vais accepter un peu des choses que j'accepterais pas chez l'autre élève parce que j'ai l'impression qu'en fait il n'arrive pas, il ne peut pas fonctionner autrement donc du coup vaut mieux qu'il adhère tu vois, l'encourager s'il fait des choses qui sont moyennement bonnes. »

A travers le portrait de Madame Tanis, nous avons également vu que pour tenter d'apaiser le climat de classe général de la classe, l'enseignante choisissait de leur proposer des contenus scolaires d'un niveau inférieur. Pourtant ce qui peut sembler paradoxal est que, lors de l'entretien Madame Tanis souligne le fait que justement, si le contenu dispensé est de faible exigence, alors les élèves pourraient ne pas adhérer :

Madame Tanis

« En fait avec les élèves, si tu donnes un contenu soit trop facile soit un peu trop dur, le problème c'est qu'ils ne vont pas tout de suite le dire parce qu'ils ne savent pas comment le formuler et ils ne s'en rendent pas forcément compte mais... ils vont pas adhérer d'une certaine façon, tu vois. **Si c'est trop facile .. ?** si c'est trop facile, enfin dans les deux cas ils risquent de ne pas s'investir assez tu vois. Si c'est trop facile c'est-à-dire que si tu passes trop de temps, si t'es trop lent dans les détails que ça les stimule

pas assez, ils vont bâcler tu vois ils vont pas écouter. **Oui ils ne vont pas prendre ça au sérieux**, c'est ça tu vois. Du coup ils peuvent aussi avoir une mauvaise note si c'est trop facile tu vois (rire) ».

En proposant des contenus trop « simples » à ses élèves comme les observations l'ont démontré, et en affirmant que finalement, cette technique n'est pas appropriée, pourrait-on faire l'hypothèse que Madame Tanis aurait conscience que le climat de classe actuel serait une conséquence de ce que sa pratique professionnelle induit ?

Madame Caine

« Évidemment je vais pas avoir les mêmes attentes envers Zakaria qu'envers Ali ».

c) Traitement différencié : quelle adhésion des élèves ?

Mesdames Vamille, Tanis et Caine sous-entendent dès lors que lorsque l'enseignant traite certains élèves de manière différenciée, ceux qui en sont témoins auraient la capacité de saisir la nécessité de cette différenciation comme une pratique juste et justifiée. Cependant, l'intervention de l'enseignant semble parfois être nécessaire pour rassurer l'élève quant au caractère d'injustice que la réponse arbitraire de l'enseignant viendrait manifester :

Madame Vamille

« Au début j'étais assez stressée par ça puis en fait je me rends compte qu'en le faisant naturellement, les élèves le comprennent car ils voient très bien ce qui se passe dans la classe. Ils voient très bien qu'un élève qui est plus en difficulté, qui comprend rien dans ce qui est dit... **pour toi ils savent**. Ouais franchement et s'ils discutent et qu'ils disent que c'est pas normal, je les regarde deux secondes et je leur dis vraiment ? et en fait okay. En fait ils savent ».

« Il y en a plusieurs comme ça, Mohamed par exemple (...)il va sortir des trucs comme ça « pourquoi est-ce que lui il a le droit de dessiner ? » - parce que du coup je laisse faire plein de choses - et « pourquoi il va avoir le droit de se lever ? » ou j'en sais rien et en fait je le regarde deux secondes, il est vraiment pas idiot et il a juste essayé de jouer avec moi en fait donc je le regarde deux secondes et je lui dis « tu veux vraiment qu'on en parle ou tu comprends ? » et il me dit « bon d'accord je comprends ».

Madame Tanis

« Tu peux avoir un, oui tu peux avoir... oui ça a dû se passer tu vois un ou deux élèves qui sont venus me voir pour me dire « oui Madame ... mais » donc j'imagine que peut être une partie des élèves... le comprennent, des élèves qui n'ont pas besoin de se comparer à lui etc. Et mais tu as toujours des élèves qui sont plus fragiles en termes d'autonomie qui peuvent être du coup perturbés par ça ».

Madame Tanis nuance son propos. Selon elle, es élèves les plus fragiles en terme d'autonomie, seraient plus sensibles aux différences de traitement. Par ailleurs, elle ajoute que lorsqu'il s'agit d'un élève en situation de handicap dont la visibilité est renforcée par une AESH⁹⁶, le traitement différencié auprès de cet élève est accueilli sans encombre par l'ensemble de la classe. En quelque sorte, les élèves tolèrent cette forme de personnalisation. Alors que l'on pourrait de manière factuelle évoquer une injustice dans les réponses différentes apportées à certains élèves, la classe semblerait selon Madame Tanis, adhérer au principe d'équité et donc à cette nécessaire inégalité qu'occasionne cette différenciation. A condition toutefois, de faire preuve de maturité et de responsabilité :

« J'ai un autre cas par exemple en 3^{ème}, un élève qui a un handicap et qui est donc accompagné par une AVS et qui lui du coup, a un comportement ...qui est voilà ...qui n'est normalement pas acceptable en cours. Parfois il va faire des remarques, des réflexions, il va se lever et en partie c'est lié à son handicap, il contrôle pas tout. **Même en présence de l'AVS ?** Même en présence de l'AVS oui. Et du coup, là, je trouve en fait... là... c'est une classe où je trouve que c'est une richesse d'avoir cette personne parce qu'il est un peu compliqué à gérer mais en même temps il est... bon... c'est quelqu'un qui a un bon fond qui n'est pas méchant et ...et ...qui a une certaine générosité, et du coup les autres élèves l'ont accepté, l'ont compris et comprennent que lui je vais pas systématiquement le punir parce qu'il s'est levé tu vois, ... alors que bien évidemment un autre élève tu vois, je vais être plus ferme avec lui donc là dans ce cas- là... alors peut-être parce que lui il est handicapé et il est labellisé en fait, c'est clair donc du coup les élèves, là, le comprennent et donc là je pense que c'est peut-être une richesse parce qu'il a un comportement qui peut être inadapté ; du coup les autres élèves doivent être matures et responsables et s'adapter. »

Il est par ailleurs probable que les élèves qui adoptent une posture compréhensive aient déjà été, à leur tour, des élèves à qui on a déjà « laissé passer ». Cette probabilité est grande mais il ne nous est pas possible de la vérifier.

⁹⁶ Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap.

Madame Caine

Madame Caine, parle de maturité à l'égard de « certains » élèves-témoins qui adhèreraient à cette différenciation.

« Certains ont quand même là maturité même dès la 6^{ème}, de comprendre que voilà, quand on a un traitement de faveur de cet ordre-là c'est pas forcément très bon signe ».

Le « bon signe » pourrait faire référence au fait que disposer d'une réponse éducative différenciée sous-entendrait que l'élève en question manifesterait certaines fragilités. Et que cette différence qu'elle soit permanente ou ponctuelle, ne serait pas représentative d'une norme socialement valorisée. Par conséquent, bénéficier d'un traitement de faveur ne serait pas un signe positif puisqu'initialement, tous les élèves seraient censés réussir à le respecter le cadre.

« A partir du moment où il y a une règle et que certains se permettent de l'enfreindre et qu'ils ont l'impression que... quand ceux qu'ils l'enfreignent, ils sont sanctionnés alors que cet autre élève qui va faire à peu près la même chose, ne l'est pas. Évidemment que ça crée un sentiment d'injustice ».

Les élèves-témoins semblent adhérer au principe d'une différenciation des réponses éducatives liée aux profils des élèves Mais pour qu'il y ait cette adhésion, il semblerait que certains facteurs soient nécessaires. En l'occurrence, un lien de confiance entre l'enseignant et les élèves qui permette de rassurer ces derniers quant à la légitimité de cet effet arbitraire dans la personnalisation des réponses. Et donc par extension, une autorité enseignante respectée et jugée légitime par les élèves. Cette autorité permettrait à l'enseignant de réussir à rassurer les élèves qui manifestent un sentiment d'injustice scolaire en classe. De plus, on peut imaginer que certains élèves qui expriment un sentiment d'injustice, aient antérieurement été à la place de l'élève recevant une réponse différenciée. Cette expérience antérieure viendrait alors autoriser l'enseignant à pratiquer cette différenciation. Puisqu'antérieurement, ils auraient été eux aussi, à leur tour, les bénéficiaires d'un « traitement de faveur ». La parole de l'enseignant viendrait alors rappeler que l'élève bénéficiant d'un traitement de faveur pourrait être n'importe quel autre élève de la classe. Cette intervention viendrait dès lors, rappeler de manière rétroactive que l'élève qui questionne l'enseignant, aurait bénéficié lui aussi, d'une réponse différenciée dans le passé. Et si cela n'a pas été encore le cas, cette parole enseignante viendrait sous-entendre qu'à l'avenir l'élève pourrait lui aussi, faire l'objet d'un traitement différencié si la situation et le contexte le permettent. Par conséquent, la parole de l'enseignant serait une invitation à la tolérance et à l'adhésion de l'élève vis-à-vis de la réponse éducative de l'enseignant.

d) Différenciation pédagogique au service de la gestion de l'hétérogénéité
« comportementale » ?

Madame Tanis, démarre sa première année en éducation prioritaire et transmet son cours de manière magistrale. Madame Caine a expérimenté la disposition des tables en îlots mais l'a rapidement abandonnée du fait de la contrainte logistique que cela pouvait occasionner à la fin de chaque cours, sans compter les discussions incessantes qu'elle pouvait entraîner entre les élèves. Madame Corré n'a pas expérimenté ce procédé, ni même l'approche de la différenciation pédagogique. En revanche, ces deux dernières prévoient des exercices supplémentaires pour les élèves les plus rapides, donc les plus performants de sorte à les tenir toujours occupés.

Madame Vamille quant à elle, a plusieurs années d'expérience en éducation prioritaire renforcée. Elle a adopté, dans sa routine professionnelle, la différenciation pédagogique avec une installation de tables en îlots et un travail en autonomie des élèves. Elle met en avant l'idée que la différenciation pédagogique contraint les élèves tentés de décrocher du cours - et donc d'échapper au cadre - à se focaliser davantage sur la tâche qui leur est demandée :

Madame Vamille

« A priori quand tu arrives à bien différencier - parce que j'arrive pas toujours - c'est que tout le monde a quelque chose à faire quoi et donc les élèves qui sont en difficulté qui généralement sont souvent eux qui foutent le bazar ... bah à priori ils ont moins d'excuses de faire le bazar quoi, puisqu'ils ont quelque chose à faire à leur niveau où ils peuvent s'adapter. Puis quand tout le monde est en activité en fait, contrairement à quand tu en a cinq qui dorment c'est tout le monde qui est en activité. L'élève qui veut mettre le bazar il a moins envie puisque les autres ont quelque chose, ils attendent pas les conneries pour se distraire quoi donc ça aide aussi quoi, quand tout le monde est au boulot quand il voit que tout le monde est au boulot ben ils peuvent chercher du regard quelqu'un mais ça marche moins quoi, puisque tout le monde est dans son truc, a envie de continuer et ...et c'est vrai que j'ai l'impression que ça marche moins ».

Il aurait été intéressant, sur un échantillon plus large, de vérifier si les écarts de conduite des élèves les plus bruyants étaient moins nombreux lors d'une pratique de différenciation pédagogique. Rappelons que les travaux d'Anne Barrère font état que : « *L'hétérogénéité comportementale est une plus grande crainte que l'hétérogénéité scolaire proprement dite, ne serait-ce que parce que l'on ne peut gérer la seconde sans venir à bout de la première*⁹⁷ ». Dès lors, pour que tous les élèves puissent progresser en classe, il est nécessaire de faire respecter les règles de vie et de droit de la classe et de l'établissement. Et il apparaît d'après les travaux

⁹⁷ Barrère, A. « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, vol. vol. 26, no. 1, 2002, pp. 3-1

de Philippe Meirieu, que la qualité de la gestion de l'hétérogénéité comportementale des élèves dépendrait aussi de la qualité de la gestion de l'hétérogénéité scolaire. Gestion de l'hétérogénéité comportementale et gestion scolaire sont donc intimement liées.

Nous pouvons dès lors émettre **l'hypothèse** que les enseignants ayant une réelle maîtrise de la différenciation pédagogique, rencontreraient moins de difficultés en termes de gestion de l'hétérogénéité comportementale. Mais à condition, que d'autres facteurs viennent s'y associer.

e) Intérêt des enseignants pour les problématiques personnelles des élèves : une garantie d'un climat de classe serein ?

Un des thèmes abordés auprès des quatre enseignantes concerne l'appréciation des problématiques personnelles des élèves. A savoir si, pour l'enseignant, il est nécessaire ou non d'avoir une connaissance de la vie sociale et personnelle de leurs élèves. Cette question semble intéressante puisque l'on pourrait supposer que si l'enseignant attribue un intérêt voire une importance aux problématiques personnelles de ses élèves, alors il développerait des réponses éducatives différenciées en fonction du profil de l'élève. Vérifions ainsi cette hypothèse.

Madame Vamille considère que la connaissance des problématiques des élèves est une nécessité pour éviter toute erreur dans les réponses éducatives apportées :

Madame Vamille

« J'essaie de pas être intrusive non plus donc c'est à eux d'en parler mais du coup je trouve ça hyper important de savoir... d'être un peu au courant de ce qui se passe pour pas... heu taper à côté enfin ouais pour pas faire de bourde pour pas taper à côté pour prendre l'élève comme il est avec ses bagages ses casseroles... et ...ouais ouais je pense que c'est hyper important ouais. Si si je fais attention à ça ».

Pour Madame Vamille, enseignante qui affirme différencier ses réponses en fonction des élèves, la connaissance de leurs problématiques personnelles est une donnée nécessaire.

Madame Corré

« Moi je pars du principe que je n'ai pas envie de connaître la vie des enfants. Chacun ses problèmes. On est à l'école on doit les traiter tous de la même manière et

justement pour moi, ce qui pose problème c'est que justement il y en a qui ont des situations hyper difficiles mais on leurs laisse des laissez-passer des passe-droits ce qui crée ...Voilà pourquoi « lui il a le droit de faire ça et moi je parle à peine et je me tape une heure de colle ».

Madame Corré explicite le fait de ne pas souhaiter connaître la vie de ses élèves. Elle défend l'idée d'une égalité de traitement en classe et explique que c'est parce que l'on permet aux problématiques de l'élève de venir occuper le devant de la scène, qu'un traitement de faveur est plus aisément accordé. Ce qui tend à développer un sentiment d'injustice scolaire auprès des élèves. Dans sa pratique, Madame Corré ne rencontre pas de difficulté dans la gestion de classe. Les observations réalisées appuient cette affirmation. Donc il est dès lors aussi possible, de réussir à faire respecter le cadre par tous les élèves sans nécessairement que l'enseignant apporte une importance particulière à leur vie personnelle. Nous avons vu, à travers l'analyse des portraits, que les élèves les plus en difficulté de la classe de Madame Tanis ne se comportaient pas de la même manière avec Madame Corré. Par conséquent, pour en comprendre les raisons, il faut s'accorder à dire que c'est par l'association de plusieurs facteurs que le climat de classe peut s'avérer serein et respectueux.

Madame Tanis ne mentionne pas explicitement le fait qu'elle préfère connaître les problématiques des élèves mais elle explique que ces problématiques prennent une place bien trop importante au sein de la classe. Elle exprime d'ailleurs ne pas toujours réussir à adopter la distance nécessaire :

Madame Tanis

« Parfois donc je me laisse happer on se laisse happer, toucher tu vois ».

Par ailleurs elle déplore que sa seule compétence d'enseignante ne suffise pas à endiguer les problématiques personnelles des élèves qui rendent difficile leur progression. Elle s'interroge alors sur le fait d'être tentée de les aider quand certains d'entre eux en font la demande de manière inconsciente.

« Parfois t'as le sentiment qu'il n'y a pas assez de ressources d'autres personnes parce que les problèmes auxquels tu es confronté ne sont pas des problèmes purement scolaires ça dépasse le côté scolaire... et que tu as des élèves... bon c'est un peu naturel... qui finalement te demandent de l'aide inconsciemment donc c'est peut-être une erreur parfois tu es tenté de les aider sur des pans qui ne correspondent pas à tes compétences tu vois ».

Madame Tanis semble ainsi, par moment, être dans la volonté de pouvoir venir en aide à des élèves particulièrement en difficulté sur le plan personnel qui lui demanderaient son aide. Engagée dans une certaine écoute et compréhension, les réponses éducatives paraissent différenciées en fonction des profils des élèves. Mais, parfois, il peut arriver que pour des élèves en grandes difficultés, aucune réponse ne leur soit apportée. Certains continuent alors à entreprendre des initiatives qui bousculent le cadre et qui entraînent d'autres camarades moins en difficulté dans le chahut de la classe.

Madame Caine quant à elle, ne souhaite pas connaître particulièrement les problématiques de ses élèves, notamment en début d'année. Elle juge que disposer d'informations sur le comportement de l'élève oriente de fait sa manière de s'adresser à eux. Pourtant, bien qu'elle souhaiterait que tous les élèves puissent être traités de la même manière, elle explique n'avoir pas d'autre choix que de différencier certaines de ses réponses et par conséquent de baisser ses exigences à l'égard des plus en difficulté. Elle prend donc en compte le fait que certains élèves ne réussissent pas à adopter la posture qui leur est demandée. Par ailleurs, les observations démontrent que le climat des deux niveaux de classe observés, est serein et permet la transmission du cours.

Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse qu'il n'existe pas nécessairement une corrélation entre d'un côté la sensibilité et l'intérêt de l'enseignant à l'égard des problématiques personnelles des élèves avec de l'autre, le succès d'un climat de classe serein. Avoir de l'intérêt pour les problématiques des élèves ne garantirait donc pas que ces derniers respectent davantage le cadre. Par ailleurs, il est possible pour des enseignants de différencier les réponses éducatives et d'obtenir un climat de classe serein, sans nécessairement porter explicitement un intérêt particulier pour l'histoire personnelle de l'élève comme cela semble être le cas pour Madame Caine.

f) Traitement égal de tous les élèves : entre ambition et illusion

Madame Corré, est l'enseignante qui affirme explicitement vouloir refuser une pratique de gestion des élèves qui tend à différencier les réponses éducatives en fonction des profils d'élèves :

Madame Corré

« Chacun ses problèmes on est à l'école on doit les traiter tous de la même manière »

« C'était que moi j'aimerais ne rien connaître et que tout le monde soit sanctionné de la même manière quelle que soit sa vie. Voilà on est à l'école il n'y a pas de différence »

« Moi j'aimerais vraiment que tous les élèves effectivement soient traités de la même manière ».

Pourtant comme nous avons pu le voir au travers du portrait de l'enseignante, l'analyse montre qu'il existe une certaine différenciation dans les réponses éducatives qu'elle apporte, cela dans certaines situations et avec certains élèves. Bien que la pratique d'une égalité de traitement rigoureuse soit défendue par Madame Corré, et que de nombreuses situations démontrent d'une certaine fidélité à cette ambition, celle-ci paraît difficilement réalisable. En effet, il s'avère qu'en fonction des élèves et donc des affects inéluctables éprouvés dans toute relation humaine, l'enseignante déroge d'une certaine manière à l'ambition défendue. En l'occurrence, l'élève « *chouchou* » qu'elle admet pouvoir avoir comme « *tout enseignant* » ; l'élève « perturbateur » nouvellement arrivé dans sa classe sur lequel elle renforce la sévérité de ses réponses éducatives ; et enfin le sentiment d'obligation qu'elle dit éprouver lorsqu'il s'agit de compenser par une croix positive, le travail effectué d'un élève performant alors tout juste sanctionné un fait d'incivilité. Cette tendance à mettre en acte une certaine forme de différenciation, ne relèverait-elle pas de la sensibilité de l'enseignante à l'égard d'élèves particuliers ? D'élèves qui, d'une certaine manière ne laissent pas indifférente sur le plan des affects, notre enseignante ? Dès lors, une question supplémentaire se pose : bien que des enseignants puissent défendre le principe d'une égalité de traitement au sein de leur classe, ce principe ne serait-il pas finalement qu'une illusion ? Traiter tous les élèves de la même manière est souvent une ambition associée à l'idée que certains élèves en particulier - ceux qui font du bruit en classe - n'auraient pas à disposer de certains passe-droits vis-à-vis des autres. Mais qu'en est-il des élèves qui répondent réellement ou fantasmatiquement à l'image d'élève idéal de leur enseignant ? Ne bénéficient-ils pas par moment, d'un traitement différencié, d'une attention particulière, de l'expression d'une ambition ou projection d'avenir prometteuse ?

Nous pouvons dès lors émettre l'hypothèse que toute gestion d'un groupe d'élèves en classe occasionnerait une différenciation des réponses éducatives.

A l'échelle d'un échantillon plus large il serait probablement intéressant de vérifier l'hypothèse d'un égal traitement des élèves comme illusoire auprès de ceux qui justement revendiquent cette ambition d'égalité. Et donc connaître si à leur insu, ces enseignants ne finissent pas par différencier les réponses éducatives envers d'autres élèves en particulier : des élèves qui viennent mouvementer quelque chose dans la subjectivité et l'histoire de l'enseignant.

CONCLUSION GENERALE

Le métier d'enseignant implique aujourd'hui, de par l'hétérogénéité scolaire et comportementale des élèves, de mettre en œuvre des compétences de gestion de groupe. En effet, la classe est composée d'élèves différents. Ce sont des enfants aux parcours de vie distincts à qui l'Ecole tente d'apprendre des connaissances communes et des valeurs de vivre-ensemble. Mais comme nous l'avons vu à travers cette enquête, certains élèves peinent à investir pleinement leur métier d'élève. Justement parce que certains facteurs, qu'ils soient internes ou externes à l'institution, viennent enrayer le processus des apprentissages. Les contraintes de l'institution associées à celles de la vie en groupe, viennent parfois susciter chez l'élève un comportement pas toujours conforme aux normes scolaires. Mais nous l'avons vu aussi à travers cette recherche, le climat de classe semble dépendre d'un certain nombre de facteurs parmi lesquels l'expérience et la professionnalité de l'enseignant jouent un rôle non négligeable. En effet, à travers cette recherche nous avons observé que le climat scolaire d'une même classe différait d'un enseignant à un autre. L'objectif de cette recherche, a été de comprendre comment les enseignants gèrent-ils l'hétérogénéité comportementale des élèves et quels effets ont leurs pratiques sur le principe de justice scolaire. Il s'agissait également de savoir si la gestion de classe était influencée par la prise en compte ou non des particularismes des élèves.

A travers un échantillon restreint de quatre enseignantes, il va de soi que les hypothèses présentées ne peuvent pas avoir valeur de généralité. Cependant, cette enquête nous a permis de mettre en relief que les enseignants, même ceux défendant une égalité de traitement pour tous les élèves, exercent une différenciation. Le principe de l'égalité de traitement resterait dès lors, péniblement réalisable. Nous avons également souligné que les enseignants prenant en compte les problématiques des élèves questionnent la limite, difficilement perceptible, de la personnalisation des réponses. Ils se demandent jusqu'où la personnalisation des réponses éducatives peut être mise en œuvre afin de garantir le principe de justice scolaire. En effet une hésitation émerge lorsque la question du sentiment d'injustice scolaire qui risque d'être ressenti par les élèves est posée ; ce qui pourrait amener les enseignants à être perçus comme initiateurs d'injustice alors que le principe républicain qu'est l'égalité ne cesse d'être revendiqué par l'institution. Mais en même temps cette tension peut être compréhensible, puisque bien que l'Ecole doive pouvoir traiter les élèves de la même manière, elle en appelle à devenir pleinement inclusive et doit adopter une nécessaire personnalisation des parcours de tous les élèves. C'est ce qui semble transparaître en partie, lorsque ces enseignants hésitent quant à savoir jusqu'où adapter leurs réponses éducatives. Ils estiment que la différenciation est inévitable pour le bien de l'élève mais que, parce que celui-ci s'inscrit au sein d'un groupe d'élèves devant se soumettre à des règles et des consignes communes, un certain compromis est parfois difficile à trouver. Par ailleurs le regard qu'ils portent sur leur pratique est intéressant. Certains enseignants questionneraient leur pratique quant au fait qu'elle relèverait de l'injustice ou de l'équité. L'équité étant un principe qui, de

fait, induit une certaine inégalité, elle peut être corrélée à une certaine forme d'injustice. Mais il est nécessaire de différencier cette forme d'injustice de celle qui relève davantage du caractère arbitraire occasionné par les affects et les représentations des enseignants envers certains élèves. Différencier n'est donc pas sans risque.

Nous avons également mis en évidence que la différenciation pouvait être pratiquée pour éviter de devoir traiter certaines tensions identifiées en classe. Mais aussi, pour permettre à des élèves de se maintenir en classe et de s'inscrire dans une continuité pédagogique. Il semblerait également, que certains enseignants font le choix de s'intéresser à la vie personnelle de leurs élèves pour pouvoir justement adapter leur pratique. D'autres en revanche, considèrent que la vie des élèves ne les regarde pas et que celle-ci n'a pas sa place durant le temps de classe. Dès lors, bien que les approches puissent être différentes, il n'existerait pas une approche unique qui permette de garantir un climat serein en classe. Mais plutôt une association de facteurs.

Enfin, il semblerait que la qualité de la relation interpersonnelle avec l'élève, mise en œuvre par l'enseignant, puisse trouver une origine explicative dans leur histoire personnelle. En l'occurrence, en fonction de comment les enseignants avaient eux-mêmes été traités lorsqu'ils étaient élèves, certains prendront exemple sur la pratique de leurs anciens enseignants. D'autres, au contraire, tenteront de ne pas reproduire ce qu'ils ont connu. D'autres encore, devront composer avec un contexte complètement différent de ce qu'ils ont eu pour exemple. Pour certains d'entre eux, l'écart culturel et social est d'une telle importance entre ces deux contextes, que l'expérience de la pratique professionnelle pourra ou non, faire tomber progressivement les représentations.

Ce travail de recherche est bien entendu insuffisant pour rendre compte d'hypothèses approfondies. Le maigre échantillon et le matériau récolté ne suffisent pas à mettre en exergue des hypothèses suffisamment affirmées. Les limites sont donc nombreuses. Parmi elles, il manque un regard sur la diversité des classes de chaque enseignante. En effet, le matériau a été principalement récolté sur des classes de deux niveaux différents. Il aurait été intéressant de pouvoir élargir le profil des classes pour chacune des enseignantes.

Cependant, cette expérience de recherche fut particulièrement riche. Elle a permis de pouvoir appréhender la relation enseignant-élève dans un contexte scolaire d'éducation prioritaire. Rares sont les fonctions qui permettent de s'introduire dans le milieu de la classe pour tenter d'y analyser certains enjeux et d'y appréhender certaines pratiques.

De toute évidence, à chaque enseignant sa pratique professionnelle et sa signature pédagogique. Le défi de la gestion de l'hétérogénéité scolaire et pédagogique reste un exercice particulièrement délicat qui nécessite l'association de différents facteurs. Il est probable aussi que des espaces de dialogues au sein des établissements ne soient pas suffisamment proposés pour exprimer les difficultés rencontrées. En effet, la souffrance enseignante reste encore tabou. Il serait ainsi intéressant de se demander comment les enseignants en souffrance gèrent-ils, subjectivement, ces expériences parfois éprouvantes ?

Mais encore, de savoir si l'expression de ces expériences leur est autorisée par l'institution et au sein de celle-ci.

EPILOGUE

Le vendredi 13 mars 2019, dernier jour de classe avant la fermeture nationale de tous les établissements, Madame Corré m'a proposé de faire cours à un demi-groupe de 5^{ème} à la place de sa collègue, absente, Madame Caine. D'ordinaire, elles prennent chacune une moitié de classe en accompagnement personnalisé durant une heure. Madame Corré me propose dès lors de prendre en charge le demi-groupe dans une classe voisine de la sienne. J'accepte. Il faut dire que ma seule motivation était de rendre service à mes collègues en cette veille de fermeture au contexte si particulier, plutôt que de m'exposer seule, devant un groupe d'élèves. Madame Corré, fidèle à sa rigueur d'organisation, m'a explicité à l'avance les consignes de l'activité, et a organisé le matériel pour chaque élève.

Anxieuse toutefois de ce temps de classe, et ne me sentant en aucun cas légitime à dispenser un cours de mathématiques - étant donné les rocambolesques moments scolaires que cette discipline avait occasionnés dans mon vécu de collégienne - je me rassurais cependant en me disant que l'activité que je devais dispenser n'était pas des plus compliquées.

L'heure est donc venue de m'improviser enseignante le temps de cinquante-cinq minutes. Les élèves entrent en classe. Madame Corré accueille son demi-groupe dans la salle voisine. Les élèves s'installent, je leur explique les raisons de ma présence et le déroulé de la séance. Le début se déroule normalement, mais peu de temps après apparaissent les premières difficultés. Bien que l'accompagnement personnalisé soit un temps durant lequel les élèves peuvent travailler en binôme et discuter entre eux, trois élèves du fond gesticulent de manière plutôt bruyante. L'un d'entre eux - Bryan - connu par les enseignants pour être un élève au comportement désinvolte, tente de bousculer le cadre : il parle et rit fort, manque de respect envers ses camarades. De plus, les autres élèves plutôt calmes et respectueux en temps normal, expriment une certaine excitation qui commence à m'être difficile à gérer. Je me sens dès lors à la place d'une jeune enseignante nouvellement en mission, qui flirte avec la perte de contrôle sur la tenue de sa classe. Il faut le dire, je n'éprouve aucun plaisir à vivre ce moment. Je tente de poser un cadre en expliquant aux élèves que l'absence de leur enseignante n'est pas une raison suffisante pour, exprimer plus que d'ordinaire, un comportement individuel et collectif qui ne soit pas conforme aux règles de vie de la classe. Je me doute bien à ce moment-là, que ce changement d'enseignant et l'annonce brutale du gouvernement doit bien participer à une *insécurisation* de ces élèves. Mais Bryan persiste, refusant de changer de place. Ne me sentant pas suffisamment légitime pour imposer des règles strictes étant donné que je ne suis que remplaçante exceptionnelle, je décide d'en informer Madame Corré qui se trouve à côté. Elle entre en classe et me dit : « *et bien tu l'exclues tout simplement* ». Elle me remet le document, le pré remplit et me le tend. Me voilà précisément à un moment qui m'est compliqué à gérer puisque j'avais mené une réflexion tout au long de l'année précédente sur les abus de l'exclusion de cours. Me voilà donc autrice d'une exclusion de cours d'un élève, qui, à mon sens, ne méritait pas nécessairement d'être exclu. Prise dans un réel conflit intra personnel, je décide de laisser une dernière occasion à

cet élève de rester en cours. D'autant que sa réaction à l'idée d'être exclu montrait un grand mécontentement. Je le fais donc venir à *mon* bureau, lui propose de venir s'asseoir à l'avant et de se tenir correctement jusqu'à la fin de l'heure. Bryan refuse en riant. Je lui réponds d'un ton navré que je mets en exécution son exclusion. Il change d'avis. Je juge qu'il est trop tard. Je demande ainsi à la classe qui, parmi les élèves est délégué pour l'accompagner au bureau de vie scolaire. Plus de deux élèves lèvent la main. Certains trouvant amusant de se désigner comme délégué alors que ce n'était pas le cas. Il faut ainsi gérer plusieurs choses : l'élève exclu qui rechigne à ramasser ses affaires et à sortir ; les élèves de la classe qui profitent de ce temps de latence pour se distraire ; ceux qui ont besoin de conseils pour travailler et ma grande interrogation quant au motif à rédiger sur le bulletin d'exclusion. Je mets un temps long à trouver les mots étant donné que je ne suis pas en accord avec cette punition. Je gribouille quelques mots puisqu'il faut bien être dans l'action. Ce qui ajoute un stress supplémentaire étant donné que je sais que ma collègue CPE réceptionnera cet élève et qu'un motif clair lui est nécessaire pour travailler avec l'élève exclu. Par ailleurs, je me sens littéralement mal à l'aise avec le fait d'exclure un élève et donc d'exposer mon incompetence de gestion de classe à ma collègue CPE, avec laquelle nous avons travaillé sur cette question l'année dernière, lors de mon stage.

Une fois l'élève exclu, et les longues minutes que je regarde défiler, l'heure de classe arrive à sa fin. Les élèves ont réalisé le travail, certains avec plus de difficultés que d'autres, le niveau étant particulièrement hétérogène. Les élèves partent, et enfin soulagée à l'idée que ce soit terminé, Madame Corré vient me retrouver. Je lui partage sur le ton de l'humour que pour rien au monde je ne souhaiterais revivre cette expérience mais la remercie puisque ce fut une expérience particulièrement intéressante. En effet, habiller en quelque sorte le costume d'enseignant, permet de vivre de plus près ce que je tente jusqu'à maintenant d'appréhender à travers la maigre recherche de cette année de Master 2. Par ailleurs, si l'occasion se présente d'exercer le métier de conseillère principale d'éducation, il me sera d'autant plus aisé de prendre en compte les difficultés enseignantes pour pouvoir soutenir et accompagner au mieux – par le biais de leviers différents – ces enseignants qui, parfois, ne trouvent plus sens à un métier qu'ils ont pourtant choisi d'exercer.

IV. BIBLIOGRAPHIE

ALAIN. (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.

ANZIEU, D., & MARTIN, J. Y. (1973). *La dynamique des groupes restreints*. Presses universitaires de France.

BARRERE, A. (2017). A l'école des dispositifs. Entretien avec Anne Barrère « les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux ». *Diversité*, n°190, 4^e trimestre, pp.7-11.

BARRERE A. (2002). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, no. 2, pp. 95-116.

BARRERE, A. (2002). « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, vol. 26, no. 1, pp. 3-19.

BARRERE A., SEMBEL, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*, Nathan.

BAUTIER, E., GOIGOUX R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. In: *Revue française de pédagogie*, volume 148, pp. 89-100.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1993). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* : Les éd. de Minuit.

CADY. (2005). « L'école de l'égalité formelle », *La philosophie saisie par l'éducation, Tome 1, Rêver l'égalité, penser la culture*, pp. 93-105.

CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, 1997.

COUDEL, C., & PETIT, P. (1999). *Que vive l'école républicaine ! (Textuel idées débats) (French Edition)* (0 éd.). Textuel.

De MIJOLLA, S., GOLSE, B., de MIJOLLA, A., de MIJOLLA-MELLOR, S., & PERRON, R. (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse en 2 volumes*. Hachette.

DEBARBIEUX, E. (2001). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*, Paris, ESF.

DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

EURYDICE, (1997). « Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne, 1984-1994 », Eurydice, réseau d'information sur l'éducation en Europe, Bruxelles.

GIRAUDON C. (2013). « Personnaliser les parcours scolaires des élèves, un facteur d'émancipation ? Lectures et pratiques enseignantes divergentes », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 25.

GRIMAUULT-LEPRINCE, A. (2011). « La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme », *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, no. 1, pp. 217-235.

JACOMINO, B. (2010). « La controverse française sur l'école : essai de cartographie », *Le Philosophie*, vol. 33, no. 1, pp. 57-70.

LAHIRE, B. (2012). *Tableaux de familles*. Le Seuil.

OZOUF M. (2004). *Ecole et République*, guide républicain.

PAYET J.P. (1997). « Le " sale boulot, division morale du travail dans un collège de banlieue » in *Les annales de la recherche urbaine*, n°75.

PERRENOUD, P. (2017). *Métier d'élève et sens du travail scolaire (Pédagogies références) (French Edition)* (8e édition éd.). ESF Sciences Humaines.

PRAIRAT, E. (2005). « L'école face à la sanction. Punitons scolaires et sanctions disciplinaires », *Informations sociales*, vol. 127, no. 7, pp. 86-96.

PRAIRAT, E. (2011). *La sanction en éducation*. France : Presses Universitaires de France.

SEGUY J.Y. (2007). « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3 | 289-311.

SELLIER, M. (2005). La place de l'élève dans le management de l'école depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989. In : *Politiques et management public*, vol. 23, n° 1, pp. 135-141.

SIROTA, R. (1993). Note de synthèse. In : *Revue française de pédagogie*, volume 104, pp. 85-108

TROGER, V. (2009). L'inégalité des chances : Inégalités scolaires : domination ou choix rationnel ? Dans : Xavier Molénat éd., *La sociologie* (pp.140-140). Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.

VINCENT, G., COURTEBRAS, B. & REUTER, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.

V. SITOGRAPHIE

BO n35 du 29 septembre 2005 - MENP0501863C. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/35/MENP0501863C.htm>

UOC - Universitat Oberta de Catalunya. (2010, janvier 25). François Dubet - Déclin de l'institution scolaire et conflits de principes (1/2, en français). Consulté à l'adresse <https://youtube.com/watch?v=6cs6ZSwvZY0>

CNESCO (2016). Comment l'École amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique. <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

CNESCO (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

CNESCO (2018). Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le CNESCO. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/engagements-citoyens/>

DE VANSSAY S. (2012, octobre 2). École pour tous ? École pour chacun ? L'individualisation en question(s). Consulté à l'adresse <https://ecolededemain.wordpress.com/2012/10/02/ecole-pour-tous-ecole-pour-chacun-lindividualisation-en-questions/>

Enseignement.be - Magazine PROF n°36. (2017). Philippe Meirieu : *l'école doit s'assumer comme un espace de décélération*. Consulté à l'adresse <http://enseignement.be/index.php?page=27203&id=2286>

FEYFANT, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyons.fr/DA-Veille/113-novembre-2016>.

Fiches ressources sur les sanctions disciplinaires. Consulté à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid86010/fiches-ressources-sur-les-sanctions-disciplinaires.html>
Établissements du second degré. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo22/MENE1406107C.htm>

Gestion de la vie scolaire : traitement des situations critiques. (2010). Consulté à l'adresse https://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/10-11/pesce_s/co/pesce_s_vie_sco_situations_critiques.html

Histoire et limites de la sanctuarisation de l'École | L'Autonome de solidarité Laïque. (2013, novembre 27). Consulté à l'adresse <https://www.autonome-solidarite.fr/articles/sanctuarisation-ecole/>

Les Cités éducatives, un label d'excellence. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-cites-educatives-un-label-d-excellence-5093>

ROCHEX, J.Y., « Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe ». (2012, janvier 15). Consulté à l'adresse <https://www.humanite.fr/societe/jean-yves-rochex-%C2%AB-les-inegalites-scolaires-se-construisent-aussi-dans-la-classe-%C2%BB-487646>

Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie. Définition du mot sanctuaire. Consulté à l'adresse <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sanctuaire.htm>

VI. ANNEXES

1. Journal de terrain

Ce journal de terrain est la version authentique rédigée tout au long de l'enquête. Les observations sont comprises à l'intérieur de celui-ci. Y figurent également des prémices d'analyse ainsi que des impressions subjectives.

Semaine 1

Voici la rédaction de quelques notes personnelles. Les propos sont à l'état brut, donc quelque peu maladroits. Mes réponses auprès des élèves en classe lors de cette première intervention sont bien évidemment discutables. Ils sont cependant à replacer dans un contexte que je tenterai d'explicitier afin de percevoir l'ambiance du moment et les conflits intra et inters personnels avec lesquels j'ai dû conjuguer. Évidemment, il n'est pas simple d'observer tout en participant à l'action. Mais cela reste toutefois très intéressant pour ma propre pratique professionnelle.

Présentation : contexte de l'établissement, mission de l'assistante pédagogique.

1^{ère} observation d'une première intervention en classe.

2^{ème} observation lors d'une seconde intervention avec la même classe mais avec un enseignant différent.

Je suis arrivée au collège X deux semaines avant les vacances de la Toussaint. Certains enseignants et élèves me connaissaient puisque l'année dernière j'avais été stagiaire CPE. J'ai souhaité cette année avoir un autre regard de la vie scolaire, celui du « dedans », celui qui permet de comprendre comment les savoirs se transmettent mais aussi et surtout pourquoi parfois, ils peuvent peine à se transmettre. J'ai donc postulé en tant qu'assistante pédagogique au sein de ce collège. Le contexte de cet établissement est le suivant : aucune mixité sociale, très peu de mixité scolaire. Établissement en éducation prioritaire qui aurait pu bénéficier du label « REP » renforcée si les parents avaient été suffisamment accompagnés pour obtenir des bourses dûment mérités au regard de la précarité qui règne dans le quartier. Nous sommes situés dans un quartier d'un arrondissement parisien territorialement ségrégué.

Le collège dispose de nombreux moyens et dispositifs de réussite éducative. Deux CPE accompagnent environ 350 élèves.

Mon contrat est de 18 heures.

Contexte de mon arrivée :

Le collège n'a jamais bénéficié d'un Assistant Pédagogique (AP). Le poste était donc à co-construire avec les équipes.

Durant les deux premières semaines, pour me permettre de faire connaissance avec les élèves et pour expliciter mes missions auprès des futurs enseignants désirant travailler avec moi, j'ai participé à diverses sorties et ateliers avec élèves et enseignants. J'ai également passé du temps en salle des professeurs afin de me présenter progressivement à eux. J'ai aussi rédigé une affiche précisant l'objet de ma mission, la démarche à accomplir (me contacter et contacter la principale adjointe) ainsi que mes coordonnées.

J'ai rapidement eu des enseignants intéressés. Soit par l'idée de me rapprocher d'un élève en particulier de sorte à l'aider dans son organisation personnelle ou bien dans l'objectif d'une remobilisation au niveau des apprentissages. Puis d'autres sont venus me solliciter pour des interventions en classe jugeant qu'être à deux pouvait être plus productif pour les élèves.

Connaissant certains enseignants, j'avais plus ou moins une idée, de ceux qui avaient tendance à régulièrement exclure des élèves de leur cours. Ce ne sont pas ces enseignants qui sont venus solliciter mon appui. Je ne pourrais être sûre de mon interprétation mais il me semble nécessaire de l'explicitier. Mon statut d'ancienne stagiaire CPE aurait-il un rapport avec cette observation ? En effet, il est évident que la question de l'exclusion est une question qui interpelle particulièrement le service de vie scolaire. Qui interpelle, mais qui exaspère également pour les raisons que l'on connaît (accentuation du risque de décrochage scolaire, service de vie scolaire débordé, clivage pédagogie/éducation). Le manque de neutralité du regard que je pourrais ainsi porter sur la qualité de leur gestion de classe pourrait alors les dissuader de me faire entrer dans leur classe (?). Mais encore, entretenant une relation positive avec la CPE ayant été ma tutrice l'année passée et toujours en poste dans ce collège, le risque pourrait être que je puisse rapporter aux « autres », à ceux qui en quelque sorte ne gèrent pas un collectif d'élèves, leurs stratégies pédagogiques, d'exclusions etc et en émettre un certain jugement.

Dans ce collège, il n'y a pas d'axe spécifique de la politique éducative visant à réduire le nombre des exclusions de cours. Les exclusions de cours sont donc nombreuses, particulièrement pour une poignée d'enseignants pour lesquels il m'avait été possible de faire un diagnostic l'année de mon année de stage CPE.

Il existe donc des enseignants qui excluent chaque jour un voire plusieurs élèves. Les élèves exclus sont régulièrement les mêmes élèves mais ne sont pour autant pas exclus dans les autres cours. Ainsi, même si j'interviens aujourd'hui en qualité d'assistante pédagogique, l'ombre d'une CPE potentiellement en devenir n'est pas si loin. Et il ne me semble pas anormal qu'un enseignant qui exclut régulièrement puisse souhaiter préserver ce que cela pourrait dire de lui, de sa pratique...mais aussi de lui à titre personnelle. Car il semble exister un tabou concernant cette fameuse autorité que certains posséderaient et d'autres pas. Cette autorité « naturelle » qui glorifie d'une certaine manière ceux qui réussissent à « tenir une classe difficile » des autres.

Il est évident que participer à des cours dans lesquels la gestion de la classe n'est pas chose aisée, me semble un moyen idéal de pouvoir enrichir mon sujet de recherche. Il me faudra donc procéder de manière différente prochainement afin qu'une relation de confiance puisse s'installer entre ces enseignants et moi, de sorte à leur apporter non pas un regard empreint de préjugés, mais une aide pédagogique bénéfique aux élèves.

Lors de ces premières semaines de prise de contact avec les enseignants, une enseignante s'est présentée à moi pour me proposer d'intervenir au sein de sa classe de 5ème (17 élèves). Nouvelle dans cet établissement depuis le mois de septembre dernier, nous avons peu échangé. Les rares échanges m'avaient semblé plutôt froids (il m'est difficile de l'explicitier si ce n'est que lors des déjeuners, prenant part aux discussions, elle ne semblait pas réceptive à mes rares interventions...)

Par ailleurs, lors d'un déjeuner j'avais évoqué le fait que je préparais le concours de CPE. Je me suis d'ailleurs souvent dit qu'il n'était peut-être pas judicieux de ma part de préciser nécessairement l'objet de ma formation actuelle. Il est de fait probable que certains enseignants puissent se demander ce qui pourrait me motiver à occuper un poste d'AP plutôt destiné à un enseignant en devenir. Il est plus courant que les étudiants MEEF EE occupent des postes d'assistant d'éducation... Là se pose la question de la division du travail puisqu'au regard du nombre d'étudiants MEEF EE occupants un poste d'AED, rare sont ceux occupants celui d'assistant pédagogique. Pour autant, bien que la gestion des temps hors classe constitue une grande partie du travail du CPE, son entrée en 1982 dans le domaine de la pédagogie le concerne tout autant. Il ne devrait donc pas être étonnant de voir des candidats au concours s'intéresser particulièrement à ce qui se passe au sein des classes.

Ce ressenti subjectif n'exprimait-t-il pas sinon l'idée qu'une distinction devait être de rigueur entre un enseignant et un assistant pédagogique ?

Toutefois, bien que ces ressentis soient subjectifs au regard tout de même de quelques vignettes d'observation, cette enseignante est venue me demander trois semaines après mon arrivée, si je pouvais intervenir en classe avec ses 5ème chaque semaine. Elle m'a également demandé : « *j'ai entendu que tu es également éducatrice spécialisée, tu n'as pas de mal à gérer*

les petits conflits entre les élèves ? ». Je fus étonnée de la question pour la raison suivante : cette enseignante s'exprimait en salle des professeurs avec beaucoup de clarté. Une certaine aura se dégageait, laissant présager une certaine forme de rigueur, une confiance en soi prononcée, un certain « charisme ». Tout cela me donnait l'impression de côtoyer une enseignante n'ayant aucun problème de gestion de classe. J'ai donc été surprise du contraste que pouvait laisser sous-entendre sa question. Elle souhaitait donc savoir si j'avais des compétences pour réguler des conflits au sein de sa classe. Ce qui signifiait d'une certaine manière, que d'une part des conflits ou des incivilités se déroulaient en sa présence, d'autre part qu'une aide extérieure pour cette classe en particulier, lui serait bénéfique. Bien entendu, je ne me vexais pas à l'idée qu'elle ne me demanda pas si j'avais quelques compétences que se soient en physique-chimie...pour être honnête, cela m'a plutôt arrangé (!).

Nous avons donc convenu que je démarrerai trois jours plus tard.

Jeudi 7 novembre : première intervention en classe de Madame Tanis - physique-chimie 5ème1

Le matin de ma première intervention, Madame Tanis, me demande si je peux entrer dans sa classe environ 10 minutes après le début afin qu'elle les installe et les prépare à m'accueillir. J'arrive donc, je tape à la porte et j'entre. En face de moi, une quinzaine d'élèves environ sont présents. Tous assis, sauf un qui gesticule et parle à haute voix. A peine entrée, un élève me regarde et me répète à plusieurs reprises « *vous êtes qui ? Madame qui c'est ?* » Je me dirige vers le bureau de l'enseignante. Il faut imaginer une classe de TP de physique-chimie avec des grandes tables blanches et assez hautes pouvant accueillir 4 élèves assis sur des tabourets élevés. Des robinets et lavabos en bout de table. Je suis surprise, alors que je me dirige vers l'enseignante, du bruit de fond que je perçois. Madame Tanis prend la parole en leur rappelant ce qu'elle avait sans doute expliqué avant mon entrée sur l'objet de mon intervention : « *elle vient vous aider* ». Plusieurs élèves me posent spontanément des questions « *comment vous vous appelez ?* » ; « *c'est quoi votre spécialité ?* ». D'autres me reconnaissent de l'année dernière. Madame Tanis me donne la parole au regard des nombreuses questions qui émergent. Je me présente ainsi à eux, leur signifiant avoir été présente l'année dernière dans un autre contexte et appréciant tant cet établissement que je souhaite y revenir pour y apporter une aide pédagogique. J'écris mon nom et mon prénom au tableau. De nouvelles questions viennent me couper la parole mais il ne m'est pas difficile de leur proposer d'y répondre à la fin du cours pour permettre à celui-ci de se dérouler dans son intégralité.

Nous avons convenu avec l'enseignante que je viendrai en aide aux élèves durant le cours.

Je remarque rapidement les élèves les plus agités. Deux garçons assis côte à côte, parlant à haute voix, interpellant leurs camarades devant et derrière eux. Madame Tanis écrit au tableau quatre phrases courtes à trous que l'ensemble des élèves doivent recopier sur leur cahier. Je passe ainsi dans les rangs pour m'assurer que les élèves réalisent la consigne émise par l'enseignante. Mais je m'aperçois que la simple consigne de copie de ces quatre courtes phrases n'est pas respectée par l'ensemble des élèves. Seuls ceux du premier rang ont terminé en quelques minutes. Les autres élèves discutent entre eux, rient, parlent à haute voix. Entre le début de l'émission de la consigne et l'annonce des réponses par l'enseignement des mots complémentaires de ces phrases à trous, environ 15 à 20 minutes sont passées. Durant ce temps-là, j'encourage vivement les élèves à respecter la consigne de copie, passant par la négociation avec certains d'entre eux qui trouvent différents prétextes pour éviter de réaliser cette tâche : « *Mais Madame il m'embête* » ; « *j'ai pas envie* » ; « *ça sert à rien* » ; « *c'est nul* ». Tous les élèves discutent, interagissent avec d'autres, se chamaillent. Une élève me dit « *ils sont chiants* », ce à quoi je réponds : « *mais c'est souvent comme ça dans votre classe ?* », l'élève me répond alors : « *que dans ce cours* ». J'observe alors durant ce premier quart d'heure les multiples interactions entre les élèves. Madame Tanis passe également individuellement auprès des élèves pour les encourager à recopier les quatre phrases courtes du tableau. Je croise à plusieurs reprises le regard de Madame Tanis. Celle-ci semble habituée à ce climat de classe avec ces mêmes élèves.

Je remarque un élève qui n'a toujours pas commencé à écrire. Je l'invite donc à démarrer. Il me répond « non » de la tête. Surprise, je lui demande : « *tu n'as pas envie de le faire ?* », il me répond « *non* » avec un sourire en coin des lèvres. Je me mets à penser que cet élève recherche sans doute une certaine limite et que ne me connaissant pas et n'étant de surcroît par l'enseignante, je n'aurais pas la capacité de le forcer à réaliser son travail. Commençant par à être agacée de l'ambiance de la classe et plus particulièrement de l'absence d'un cadre permettant d'engager le collectif dans une mise au travail (*impression personnelle de devoir subir ce climat scolaire du fait de mon statut d'assistante pédagogique et non d'enseignante ayant une certaine légitimité à modifier ce climat*), je m'approche de cet élève et espère le faire adhérer autrement :

- « *okay, alors tu fais comme tu veux, n'écris donc rien. Dis-moi juste, tu aimerais faire quoi plus tard ?*

- *je sais pas*
- *tu as raison de ne pas savoir, tu as encore du temps devant toi, mais est-ce que tu aimerais plutôt choisir ton métier ou bien que quelqu'un choisisse à ta place ?*
- *Choisir mon métier*
- *alors tu vois, là tu refuses de respecter la consigne de ton enseignante. Sauf que si tu ne te mets pas au travail, tu vas prendre du retard dans tes cours. Alors probablement, tu n'auras pas de supers résultats, ce qui veut dire que tu n'auras pas le luxe de choisir ce que tu veux faire donc tes profs décideront à ta place. Mais si tu ne veux pas recopier ces 4 phrases...après tout... ».*

Je finis ainsi par me détourner de cet élève pour me diriger vers un autre tout en observant discrètement la réaction de l'élève. Celui-ci se mis à écrire.

(Il est clairement évident que l'on pourrait rediscuter de cette intervention quelque peu maladroite auprès de cet élève... mais au regard de la tension ressentie dans la classe qui dépassait de loin mon seuil de tolérance personnelle, j'admets ne pas avoir franchement trouvé autre chose qui puisse fonctionner... alors effectivement cela a permis à l'élève de se décider à écrire, mais au fond...tout comme la question du mérite, il ne sera pas seul responsable de son orientation... ! Bref...une intervention plutôt maladroite qui pointe toute mon impuissance à ce moment-là (!)

Je me dirige alors vers Samuel. Un élève qui a terminé d'écrire. Il discute avec sa camarade et répond aux interactions des autres. Il me dit : « *vous savez Madame plus on a des libertés et moins c'est bien..on en profite nous* ».

D'autres élèves, notamment les deux les plus agités et bruyants n'avaient comme d'autres, pas encore démarré. Madame Tanis prend le carnet d'un des deux. Nommons le Icham. Icham, grand jeune homme, à la stature imposante se met en colère. Madame Tanis met son carnet sur son bureau en guise d'avertissement au prochain écart de conduite. Madame Tanis s'éloigne de Icham. J'en profite alors pour m'approcher de lui afin de calmer ses ardeurs. Icham, à haute voix me dit : « *c'est pas juste, c'est lui là ! (Designant son camarade) Elle a pris mon carnet ! Y a pas que moi !* ». Je rappelle quand même à Icham que depuis mon entrée dans la classe, j'ai moi aussi remarqué que son comportement était loin d'être exemplaire et je lui signale que cela fait plus de dix minutes que la consigne a été donnée, que je lui précise à plusieurs reprises tout comme Madame Tanis qu'il serait temps de la respectée alors qu'il n'a toujours rien produit. Et que, par conséquent, il n'y avait rien d'étonnant à ce que son carnet soit demandé. Je l'invite donc à recopier ces quatre phrases du tableau et de « *passer à autre chose* ». Il répète, étonné et amusé « *passer à autre chose* ». Ce à quoi je réponds : « *oui tu passes à autre chose, tu vas pas rester bloqué sur ça, tu recopies et tu passes à autre chose, ce sera ta seule chance pour éviter un mot dans ton carnet* ».

Puis je pars vers un autre élève, son camarade assis près de lui et que j'avais repéré dès mon entrée dans la classe. Un petit garçon vif, souriant, gesticulant et n'hésitant pas à se lever pour interpeller ses camarades. Lui non plus, n'avait toujours pas démarré la rédaction du texte. Je lui propose de changer de place, jugeant que le duo formé avec Icham n'avait absolument pas d'effet positif sur eux deux. Il refuse, puis réussissant plus ou moins à le convaincre, je lui dis : « *allez, je ne vais pas te prendre par la main, on va s'installer ensemble et je vais te filer un coup de main* ». Il se lève et me suis, on s'installe légèrement en retrait des autres. Je fais un signe à Madame Tanis pour avoir son autorisation. Celle-ci me répond : « *oui bien sûr, tu peux* ».

même le prendre et aller dans une autre classe ». Jugeant, qu'il me semble compliqué de convaincre cet élève de quitter son groupe pour venir seul avec moi d'autant que je ne saurais pas vraiment quoi faire avec lui étant donné que je ne connais ni le cours ni les consignes, je lui réponds que cela n'est peut-être pas nécessaire et que je vais m'installer avec lui en retrait des autres.

Entre temps, je surprends deux jeunes filles en train de s'adonner à un atelier coiffure... Je les invite à cesser leur nouvelle activité professionnelle pour réaliser leur exercice. Aucune résistance n'est à relever.

Je prends ainsi le temps de discuter avec Silah. Je lui demande ce qu'il souhaite lui aussi faire plus tard. Il me fait comprendre qu'il ne veut pas me le dire. Je lui réponds qu'il est dans son droit mais qu'il faut qu'il se donne les moyens de choisir son orientation quand le jour viendra. Je lui demande s'il rencontre des difficultés dans cette matière. Il me répond par l'affirmative. Je l'invite alors à profiter de l'enseignante pour qu'elle puisse lui expliciter le cours à chaque fois qu'il rencontre des difficultés. Ayant du mal à se mettre à l'écrit, je lui propose de l'aider à recopier à condition qu'il me dicte les quatre phrases. Ce que l'on fait. Son regard oscille entre notre activité et ses camarades de classe. Il semble hésiter entre la mise au travail et donc l'occasion de quitter momentanément la dynamique néfaste du groupe et le regard que peuvent porter ses camarades sur cette mise à l'écart pour la réalisation de l'activité scolaire. Je lui demande alors de lire l'énoncé, et d'essayer de comprendre le sens du cours pour réaliser le premier exercice donné par Madame Tanis. Silah ne comprends par la consigne de l'exercice. Je me sens également en difficulté étant donné que je n'ai absolument aucune notion de physique-chimie à mon actif. J'ai donc l'idée de demander conseils aux trois élèves les plus proches de nous, qui à leur tour me répondent qu'ils ne comprennent pas l'exercice. A cet instant, Madame Tanis rend les évaluations réalisées avant les vacances. Silah récupère sa copie, il est indiqué la note de 0 sur 10, avec en appréciation « *essayer !* ». L'élève me dit qu'il n'a pas compris le cours. Je l'encourage alors à manifester son incompréhension aux adultes de sorte à pouvoir lui venir en aide.

Madame Tanis écrit la correction de l'exercice au tableau. N'ayant pas entendu les explications, et étant trop loin du tableau pour lire les réponses j'invite Silah à prendre place, devant, près d'une élève qui est seule. Celle-ci refuse qu'il s'installe près d'elle. Silah se met donc à rire, et à vouloir regagner sa place initiale près de Icham.

Au regard de cette cacophonie, et du sentiment d'impuissance à laquelle il m'était devenu au bout de 30 minutes insupportable de me soumettre davantage du fait du respect pour la légitimité du statut qu'endosse l'enseignant en sa qualité de « *cheffe* » de classe, je finis par demandais à Madame Tanis si je peux faire une intervention à la classe afin d'imposer un silence général.

Madame Tanis me fait un signe de la tête que j'interprète comme un « *tente toujours* ».

Tout en me dirigeant vers le tableau je commence à hausser le ton en leur exigeant le silence. Je démarre ainsi un discours explicitant mon étonnement. En effet : *« cela fait 30 minutes que je suis entrée dans votre classe ! Mais quelle est donc l'image que vous me montrer à voir de vous ? Madame Tanis vous a donné une consigne simple, celle de recopié 4 phrases au tableau, vous avez eu plus d'un quart d'heure pour le faire. A la place, ça chahute, ça parle, ça se lève, ça décide de faire ou de ne pas faire »*. Le silence s'est imposé rapidement. Un élève a parlé à haute voix, un autre lui a ordonné de se taire. *« Vous n'êtes pas ici pour travailler mais pour apprendre des choses. Vous en êtes tous capables ! Aucun élève n'est « bête » dans cette classe. Madame Tanis a pleinement envie de vous transmettre des choses passionnantes et qu'est-ce que je vois ? [...] Chacun ici est responsable ! Il n'y a pas de « c'est pas moi, c'est lui, c'est elle ! »*. Je vais vous expliquer comment les choses se passent dans la réalité : *c'est simple, vous êtes en 5ème. Dans un an il faudra réfléchir à votre orientation. Sauf que, clairement, si vous ne vous donnez pas les moyens de travailler, vous n'aurez pas le choix de votre orientation. On vous enverra là où il y aura de la place, là où vous n'aurez pas envie d'aller. Vous en avez pas encore conscience, mais c'est aussi à vous de faire un effort. Et si vous ne comprenez pas, Madame Tanis est là pour vous aider, tout comme moi »*.

Le ton employé est directif au début de mon intervention, puis s'apaise progressivement.

Après d'autres remontrances, la sonnerie retentit. Icham et quelques autres expriment leur joie. Je finis rapidement mon propos et laisse les élèves repartir. Je me dirige vers un élève, Samuel. Il me demande si je reviens la semaine prochaine. Je lui réponds par l'affirmative et lui demande quelle est la raison de sa question : *« non mais c'est bien si vous êtes là »*. Je comprends alors que les élèves sont en demande d'un cadre éducatif au sein du cours, un cadre qui leur permette de se sentir sécurisés afin de ne pas se laisser envahir par un trop plein de possibilités d'agir.

Une fois les élèves sortis, je me dirige vers Madame Tanis et lui lance un regard dubitatif quant à l'heure qui venait de se dérouler. Nous prenons un moment pour débriefer et échanger autour de cette heure qui m'avait parue à mon sens épuisante et quelque peu « surréaliste ».

Je m'excuse auprès de Madame Tanis d'avoir pris la parole de la sorte mais à mon sens, il n'était pas permis que la classe puisse se dérouler dans ces conditions, d'autant qu'en tant que membre de la communauté éducative et non en tant qu'observatrice, il m'était nécessaire de participer à l'arrêt de cet enchaînement d'événements. Madame Tanis me dit qu'effectivement ces élèves ne sont pas *« méchants »* mais qu'ils ne respectent pas le cadre de la classe, de plus elle exprime ceci *« alors je sais que je ne suis pas une enseignante qui exprime une autorité mais je n'ai pas envie de menacer par la sanction, je pourrais le faire mais bon... »*.

Je crois comprendre qu'« avoir de l'autorité » pour Madame Tanis signifie (au conditionnel) une pratique de menace et d'application de punitions et de sanctions. Je ne préfère pas entrer dans ce débat, jugeant qu'il est délicat de ma part, n'étant pas enseignante, de lui exprimer mon opinion quant à cette question. En revanche j'émetts l'idée que je pourrais peut-être l'aider à construire le cours de la semaine si besoin.

Je lui donne ainsi l'exemple du temps, selon moi, bien trop long pour que les élèves recopient le texte au tableau en lui expliquant que cela dessert ceux qui attendent parce qu'ils ont fini, puis ceux qui retardent le moment pour commencer puisqu'ils comprennent qu'une nouvelle activité ne démarrera pas tant qu'ils n'auront pas terminé.

Madame Tanis exprime plusieurs idées quant aux raisons qui peuvent expliquer les difficultés rencontrées avec cette classe :

« Avec leur comportement ils ne méritent pas qu'on fasse le programme de 5ème, ils méritent qu'on leur fasse un programme du CE2, puisqu'ils se comportent comme des CE2 tu vois, même ils n'ont pas de respect vis-à-vis du savoir tu vois ».

J'ai mis en évidence le fait que ces élèves, en fonction du contexte de l'établissement et de la précarité qui règne dans leur environnement familial, n'étaient pas tous disposés à recevoir ce savoir. Remarque qu'il me sera nécessaire de réinterroger car, le lendemain, j'assisterai à un cours de mathématique avec la même classe mais avec une autre enseignante. Aucune perturbation de cours ne sera relevée. Et pourtant, les mêmes élèves de la veille seront présents.

A cela, Madame Tanis déclare : *« je pense qu'ils n'ont pas idée de l'importance que ça a sur leur orientation ».*

L'enseignante reste surprise par l'attitude de ces élèves, qu'elle considère comme immature au regard de leur niveau de 5ème. Et que même si les élèves n'ont pas envie d'aller à l'école il est nécessaire de fournir un effort.

Madame Tanis met également en avant le fait que deux élèves soient meneurs et participent activement à cette ambiance de classe. Il s'agit de Icham et Silah. Elle m'a ainsi demandé comment s'était passée le moment en aparté avec lui. Suite à mon récit, elle dit : *« j'pense qu'ils ont certainement besoin d'une autorité très dure tu vois ».* Ce à quoi je réponds que je ne suis pas sûre que c'est là où se trouve en premier lieu l'enjeu. Du moins, j'entends que pour Madame. B une « autorité très dure » symbolise le fait de sanctionner au moindre faux pas. Madame Tanis me parle alors du fait qu'elle a fait des choses pour cet enfant au début de l'année. En effet, n'ayant pas de cahier il lui avait demandé d'appeler son père pour qu'il lui en achète un pour le cours. Madame Tanis me dit qu'elle a répondu à la demande de Silah : *« j'ai appelé, bon Silah a eu son cahier, tu vois ce que je veux dire ? J'ai donné aussi tu vois ce que je veux dire ?! Et en fait, en retour t'as quoi ? T'as pris du temps et ensuite en 5 minutes... ».*

Pour Madame Tanis., il existe un manque notoire de maturité chez ces élèves, ils n'ont par ailleurs pas les « *références* ». (Une des caractéristiques du parcours de l'enseignante qui m'a été rapportée par la CPE, est que Madame Tanis a fait toute sa scolarité à Louis Legrand ainsi que sa prépa. Elle donne des cours en prépa actuellement).

Elle met également en avant le fait que ces élèves s'adaptent aussi puisqu'ils ne sont pas les mêmes dans les autres cours. Madame Tanis ajoute qu'elle les voit qu'une heure par semaine et c'est aussi une raison qui pourrait expliquer l'attitude de la classe. En plus du fait, que nouvelle, elle ne les connaisse pas depuis l'année dernière, par conséquent elle a « *moins de prise sur eux* ». Pour finir, elle met en avant le fait que c'est une matière qui pourrait aux yeux des élèves avoir moins d'importance et que la classe de TP qu'on lui a attribuée n'est pas faite pour transmettre un cours en classe entière. En effet, la classe de TP donne l'occasion aux élèves d'expérimenter concrètement la théorie transmise. Madame Tanis insiste donc sur le caractère d'autonomie relative à une salle de TP : *en TP, on manipule, on a le droit de circuler, de se lever, de discuter avec son voisin etc.* La disposition est différente d'une classe traditionnelle ce qui pour Madame Tanis est un facteur ne favorisant pas l'attitude similaire attendue dans des salles ordinaires.

Ainsi, de nombreux facteurs extérieurs à l'organisation du cours, ou à sa posture d'enseignante sont évoqués pour expliquer l'ambiance de la classe et l'attitude de certains élèves.

Madame Tanis trouve dommage que certains élèves décrochent aussi vite, que certains ne prennent pas plaisir à apprendre. Elle l'explique par un manque de travail personnel, un manque de volonté dans la persévérance scolaire.

Elle se demande également si la charge de travail globale au collège n'est pas trop importante pour eux.

Selon mes observations j'ai tenté d'analyser de manière objective les propos de l'enseignante qui auraient pu avoir un impact sur le déroulé du cours.

Les élèves ne sont pas suffisamment mis en situation d'action. La première activité nécessitait de recopier quatre phrases courtes au tableau. Cela représentait environ 24 mots. Le temps donné pour la réalisation de cette activité ainsi que pour le collage d'une illustration a été d'environ 15 minutes voire plus. La seconde activité consistait en la réalisation de deux exercices d'un polycopié distribué. La correction fut donnée par l'enseignante quelques temps après mais la plupart des élèves n'avaient pas compris l'exercice, ils ont ainsi attendu les réponses qui ont été données par l'enseignante à l'oral et inscrites au tableau. Durant cette attente, les interactions n'ont pas cessé de même pendant la diffusion des explications. Assise avec Sihah au fond de la classe, nous n'avons pas perçu le moment où la correction a démarré. D'une part nous n'avons pas entendu l'enseignante, de l'autre je n'ai pas senti de différence en termes de rythmes de gestion de classe entre la fin du temps de réalisation de l'exercice et

le début de la correction. J'ai observé que la majorité des élèves a recopié les réponses. La majorité des élèves ne m'a pas semblé investi dans la réalisation des exercices.

Impressions personnelles : *difficile pour moi de subir ces longues minutes en classe durant lesquels il est nécessaire de faire en quelque sorte de la discipline. Ce qui est contrariant n'est pas le fait de faire de la discipline, mais le fait de subir un cadre qui n'est pas clairement posé par l'enseignant et qui par conséquent m'oblige à devoir gérer les multiples interactions. Il est donc difficile de devoir se soumettre au cadre dans lequel l'enseignant intervient. Ce fut difficile car mon seuil de tolérance à l'irrespect du groupe classe à l'égard des adultes présents avait été dépassé dès les premières minutes de mon entrée en classe. De plus, lors de ma prise de parole auprès des élèves, je cible directement les élèves, il est bien entendu qu'intimement, bien que le comportement des élèves ne soit pas adapté, il est selon, moi, une conséquence directe d'un manque de cadre sécurisant de l'enseignante.*

Lorsque je me suis présentée aux élèves, j'ai tout de suite perçu que le cours n'allait pas être de tout repos. Cela est problématique parce que c'est à l'enseignant que revient l'autorité et l'instauration d'un cadre de travail. C'est l'enseignant qui doit pouvoir incarner cette autorité éducative afin de permettre un climat de classe propice à la progression de tous. En prenant la décision d'intervenir, le risque est que la reconquête de l'autorité de Madame Tanis par Madame Tanis soit difficile. N'ai-je pas participé indirectement à une action qui vient confirmer aux yeux des élèves que Madame Tanis ne dispose pas d'une autorité suffisante permettant l'instauration d'un climat de classe paisible ? Dilemme donc.

Par ailleurs, Madame Tanis se trouve en difficulté face à cette classe, je vais ainsi tenter d'en comprendre les raisons. Lors du premier débriefing, Madame Tanis a émis des raisons qui sont extérieures à son intervention personnelle. Elle a tout de même parlé du fait qu'elle « manquerait » d'une certaine autorité, et qu'elle ne souhaitait pas incarner cette autorité qui sanctionne et punit. Madame Tanis semble avoir une seule définition de l'autorité, une autorité autoritariste ? (Robbes)

Une dernière chose concerne effectivement mon intervention auprès des élèves. A plusieurs reprises j'évoque la question de l'orientation. Probablement un peu trop « ancrée » dans cet enjeu sensible qu'est l'orientation subie en éducation prioritaire, j'ai espéré une prise de conscience des élèves. J'ai conscience que cela se joue à différents niveaux, c'est une démarche systémique qui inclut plusieurs paramètres : personnalisation des parcours, prise en compte du contexte familiale, climat scolaire etc...etc...etc..

Seconde observation et intervention : Vendredi 8 novembre – mathématique : 5ème 1

L'objet de mon intervention au sein de cette même classe n'est pas le même que celui avec Madame Tanis. En effet, Madame Corré m'a sollicitée car deux élèves d'UPE2A ont intégré leur classe de 5ème ordinaire en mathématique. Seulement, concernant ces deux élèves, l'un parle parfaitement le français mais du fait d'une déscolarisation durant plusieurs années en Algérie, il a accumulé un retard conséquent ; l'autre, venant d'Ukraine, ne dispose que de quelques mots de vocabulaire en français. Ces deux élèves peinent donc en mathématique. J'interviens ainsi en classe spécifiquement auprès de ces deux élèves.

Pour autant, curieuse de retrouver les 5ème¹ de la veille avec un enseignant différent, je fus sensible au contraste qui régnait entre le climat de classe de la veille et celui auquel je participais avec Madame Corré

Une fois les élèves installés, je prends place auprès des deux élèves pour lesquels j'avais pour mission un accompagnement soutenu. Les consignes sont explicitées au tableau, Madame Corré les rappelle à l'orale, elle utilise un ton directif, un vocabulaire technique et un rythme rapide. Les élèves l'observent silencieusement. J'ai moi-même quelque peu du mal à la suivre, ne connaissant cependant pas vraiment encore les habitudes de travail et l'objet du cours. Une fois les consignes énoncées, les documents et les tablettes distribués, l'ensemble de la classe se met au travail. Le climat de classe est calme. Les élèves sont actifs durant toute l'heure. Les objectifs semblent être motivants pour les élèves. En effet, il s'agit de réaliser des exercices sur tablette avec un niveau donné. Si l'élève réussit à obtenir la moyenne, il peut augmenter la difficulté de l'exercice. Les exercices numériques sont ludiques. Les élèves n'interagissent pas entre eux, ils fixent et manipulent la tablette. J'observe silah, et me rends compte que pas une fois, il n'aura fait l'objet de remontrance de la part de l'enseignante d'une part, de ses camarades de l'autre. silah travaille et semble imperturbable.

Semaine 2

Cours de Madame Tanis.

En salle des profs, un peu avant le cours de Madame Tanis je vais la voir, elle me demande si je viens aujourd'hui en cours. Je lui réponds « oui si tu veux bien sûr ». J'ai senti une certaine froideur, une distance du fait de la dernière fois. Elle m'a répondu : « *et bien c'est comme tu veux* » les yeux baissés vers le sol. J'ai ressenti ce moment comme tendu. Elle m'a tout de même montré ce qu'elle comptait leur faire faire aujourd'hui :

Elle pose sur la table une photocopie recto verso sur le thème de l'argile. Elle me dit c'est quelque chose de très facile, et que normalement ça devrait leur permettre de se « calmer ». Elle souligne sur ce travail est d'un niveau de 6ème. La seconde partie du cours sera destinée à une évaluation prévue. Je comprends que Madame Tanis souhaite qu'ils puissent se sentir performants via une activité facile. Et en même temps, je sens que pour l'enseignante, parce qu'ils seraient performants et dans la réussite, alors ils seront à l'écoute.

Début du cours n°2

Installation : les élèves attendent dans le couloir plus ou moins rangés par deux. Ils sont invités à entrer dans la classe. Les élèves discutent, s'interpellent, rient entre eux tout en se dirigeant vers leur place. Ils se tiennent debout et attendent que l'enseignante les autorise à s'asseoir.

Le temps qui s'écoule entre le rangement dans le couloir à l'annonce d'une première consigne-question par Madame.B est de **4min 30** : « *Est que tout le monde a son cahier d'ouvert ?* ». Madame Tanis demande à ceux qui ont oublié leur cahier, puis fait l'appel. Pendant ce temps, les élèves discutent entre eux, certains parlent à haute voix et s'interpellent. Les élèves rient entre eux à haute voix.

Environ **8 minutes** après leur entrée en classe, Madame Tanis leur explique le déroulement de la séance. Le silence n'est pas perceptible. Les élèves continuent d'interagir entre eux. Madame Tanis répond individuellement à certaines questions et interactions puis tente à nouveau de capter l'attention collective : « *ça y est* » ? Le niveau sonore descend, Madame Tanis explique la consigne de la première partie du cours. Il s'agit de visionner un extrait d'un documentaire vidéo et de répondre à 5 questions. Elle explique également qu'elle repassera les séquences vidéo une seconde et une troisième fois. A l'issue de cet exercice, une correction sera donnée.

Avant de démarrer, Madame Tanis demande si un volontaire peut venir effacer le tableau. Plusieurs mains se lèvent. Les élèves du premier rang.

Madame Tanis distribue les documents et annonce que « *Si quelqu'un parle je prends le carnet* ». Les élèves ne cesseront de bavarder.

Début de l'exercice-vidéo-question environ 15 minutes après l'entrée en classe

Madame. Tanis lance la vidéo. Les élèves observent et entrent pour la plupart dans l'activité. Madame Tanis repasse 4 fois le premier extrait vidéo qui dure environ moins de 30 secondes. Durant la suite de l'activité, les élèves reprennent leurs interactions à voix haute.

10 minutes environ après les extraits, Madame Tanis passe à la correction. Elle interroge les élèves un à un à partir des élèves assis au premier rang...puis ainsi de suite.

Madame Tanis écrit la correction au tableau. De nombreux élèves trouvent qu'il ne leur est pas nécessaire de la recopier sur leur copie. Je les encourage vivement à le faire.

Évaluation :

Madame Tanis décide du moment de l'évaluation et demande aux élèves de ranger leur cahier dans leur sac. Certains élèves vont s'asseoir à des tables vides. Les élèves ne s'exécutent pas tous. Madame Tanis distribue les copies. Durant l'évaluation, le silence a dû se faire perceptible environ quelques minutes.

En fin de cours, des élèves sont allés demander une croix « positive ». Madame Tanis distribue des croix positives aux élèves qui se comportent bien. Elle est envahie par les élèves à la fin du cours. Des élèves viennent donc lui demander des croix positives. Parmi les élèves, nombreux sont ceux qui font partie des plus bavards. Madame Tanis leur répond par la négative pour certains - ceux pour lesquels elle juge qu'ils ne méritent pas une croix positive. Silah, a été moins agité que la semaine dernière, il a été placé à une autre place et non à côté d'Ali, sans doute l'élève le plus meneur. Silah est donc allé demander une croix positive riant en même temps de la situation quelque peu surréaliste de la situation. En effet, la plupart des élèves sont venus quémander en quelque sorte cette « récompense ». Il semble que beaucoup parmi eux y tiennent particulièrement.

Débriefing :

Madame Tanis semblait plutôt satisfaite de cette séance de cours. Je ne me suis pas du tout mise en avant, j'ai laissé faire, pour que Madame Tanis reprenne intégralement les rênes de son cours et de sa classe. A ma place, il est difficile d'intervenir ou d'énoncer une certaine critique. Je préfère dans ce cas, la laisser prendre confiance en elle. Après ce cours, nous avons pu échanger tout au long de la journée plus sereinement. Nous avons échangé sur la séance prochaine. J'ai senti Madame Tanis beaucoup plus rassurée, peut-être avait-elle peur que j'intervienne à nouveau. Je vais profiter de cette passivité pour observer davantage.

Semaine 3

Cours art plastique avec Madame O. Classe de 5^{ème}

3 parties dans ce cours bien distinctes, bien rythmées.

1^{ère} partie : rappel du premier cours avec participation des élèves

2^{ème} partie : Madame O. nomme un secrétaire qui note les noms des élèves qui participent. Il n'y a aucune mauvaise réponse, l'important est de participer. Les élèves lèvent donc la main pour donner une réponse en fonction des questions de l'enseignante et des illustrations projetées au tableau.

Tous les élèves participent, prennent le temps de construire une réponse. Les mains se lèvent activement, presque toutes les mains se lèvent en même temps à chaque question.

3^{ème} partie : présentation de la consigne avec apports techniques et mise en situation des élèves (réalisation d'un dessin sous un angle de vue différent)

La classe physique de Madame O. est particulièrement accueillante. Elle se situe au dernier étage du bâtiment, sous les toits ce qui lui donne un certain charme avec ses grandes fenêtres penchées. Une grande peinture à l'entrée de la porte nous immerge déjà dans le monde de l'enseignante et dans sa discipline. Les tables sont organisées en îlots. Un coin matériel est présent.

Madame O. est dynamique. Lorsqu'elle interroge les élèves, elle leur demande de préciser leur réponse, elle prend le temps de les laisser s'exprimer et leur donne l'occasion d'enrichir leur réponse. Les élèves sont attentifs aux autres. Madame O. donne du rythme au déroulé du cours. Pas de temps morts, on distingue par la voie et sa posture physique les différents temps du cours. Elle est dynamique dans sa voix comme physiquement.

Gestion de la discipline :

Lorsque les élèves manifestent un peu d'agitation, elle leur demande de se calmer mais il est arrivé environ 5 fois qu'elle cible un ou plusieurs élèves en particulier en mentionnant le ton levé : « *vous voulez que je prenne votre carnet ?* » ; « *Troisième fois je prends le carnet, t'auras consommé deux jokers* ». « *Ibrahim carnet* » (elle prend le carnet).

Le carnet symbolise alors le risque éventuel d'une punition, d'un mot, d'une « croix ». Lorsque est mentionné avec fermeté cet avertissement, les élèves se calment, les bavardages sont suspendus.

Une particularité de Madame O. : **l'humour**. Madame O. use de son humour, second degré, avec les élèves. Ce sont des petites interventions qui viennent colorer l'ossature du cours. Rares mais suffisamment pertinentes pour rendre la relation prof/élèves « agréable », le cours sans « enjeu ».

Madame O. a toutes les classes du collège, donc 16 classes/16 heures. Habitant à environ 1H45 du collège, elle réussit à rassembler ses heures sur trois jours. La principale, connaissant sa situation, l'arrange. Travaillant alors les lundis, mardis et mercredis, pour éviter les trajets le soir car épuisée de ses longues journées, elle dort chez des amis les nuits du lundi et du mardi.

Cours avec Madame Tanis.

Installation des élèves :

Durant l'installation Madame Tanis rappelle que les manteaux sont interdits (sur les élèves). Je suis toujours aussi étonnée par cette consigne. Je la trouve intrusive.

Cours

Madame Tanis prend le temps de s'installer, elle s'assied face à son écran et le fixe. Elle jette quelques regards vers l'ensemble des élèves et répond à l'oral aux quelques sollicitations de certains. Elle ne manifeste pas ou peu d'égard envers les discussions qui émergent entre les élèves ou la vie collective qui semble s'installer au sein de la classe. Les élèves discutent entre eux, échangent mais sans aucune animosité. Les élèves assis devant sont silencieux, sortent leurs affaires machinalement. Les élèves du fond sont au nombre de trois : Ali, Yasmine et Mathieu. Yasmine et Mathieu sont assis à côté, Ali est assis devant Mathieu mais se tient assis dos au mur de sorte à voir un regard périphérique sur l'ensemble de la classe et notamment sur ses deux camarades de derrière Ali et Yasmine.

Madame Tanis demande aux élèves de rappeler ce qui a été fait au cours de la semaine dernière. Certains lèvent la main pour être interrogés. Il est difficile d'entendre les élèves qui s'expriment. Madame Tanis de son bureau, près du tableau plisse les yeux et les traits du

visages pour percevoir clairement ce qui se dit. Elle regarde les autres élèves qui interagissent entre eux. Étant assise au fond de la classe, je n'entends pas clairement ce qui est dit non plus.

Au même moment, Yasmine énonce à Madame Tanis qu'elle a mal au bras gauche. Elle souhaite se rendre à l'infirmierie. Celle-ci manifeste avec un sourire partagé à ses deux camarades, qu'elle a mal au bras. Une complicité se fait tout de suite ressentir entre Ali, Mathieu et Yasmine par rapport à ce nouvel *évènement*. Mathieu, amusé et septique quant à la douleur de Yasmine exprime à haute voix qu'en réalité Yasmine n'a pas mal. Celle-ci lui répond de « *la fermer* ». Madame Tanis lui énonce que si la douleur n'est pas supportable elle peut se rendre à l'infirmierie. De nombreux élèves se proposent – à haute voix et simultanément - de l'accompagner. Madame Tanis demande ainsi à la classe quels sont les délégués pour qu'un des deux l'accompagne.

A cet instant-là, je ressens une ambivalence. Je me sens *malheureusement* soulagée du départ de cette élève qui va permettre de briser en quelque sorte le trio perturbateur. Seuls ces trois élèves manifestent avec le plus d'ardeur une certaine résistance à l'installation d'un cadre scolaire. Les autres élèves, bien que bruyants et dissipés, ne se font pas autant remarquer qu'Ali, Mathieu et Yasmine. Mon soulagement - pour tenter de l'analyse - reflète un apaisement vis-à-vis du fait que parce que le groupe se défait, je n'aurais pas à répéter inlassablement les mêmes rappels de travail et de comportement que l'enseignante ne formule pas d'elle-même. Pour autant, à y réfléchir plus sérieusement, ce qui me dérange n'est pas le fait de devoir intervenir (puisque si j'avais été l'enseignante je l'aurais fait d'une manière qui m'est propre) mais de me contraindre à me soumettre à une autorité d'adulte *évacuée* (Robbes). En effet, dans ce cadre-là je ne peux agir comme je l'entends puisque j'ai décidé d'endosser le rôle d'une assistante pédagogique fidèle à sa fiche de poste. Les raisons sont les suivantes : permettre au cours et à la classe l'expression d'une franche authenticité au service de mon travail d'observation ; puis attribuer pleinement en quelque sorte les *pleins pouvoirs* à Madame Tanis.

C'est en effet à elle d'actionner les leviers pour installer un climat de classe propice aux apprentissages. Mais pour préciser l'ambivalence énoncée précédemment, je suis également déçue que Yasmine s'extirpe du cours, car d'une part cela la propulse encore plus vers le décrochage dans lequel elle semble déjà s'inscrire, d'autre part... son absence ne va pas dans le sens de mon intérêt personnel pour mon travail de recherche.

Après un temps d'installation logistique, Madame Tanis lance la suite de la vidéo du cours précédent. Les élèves sont rapidement captés par l'image. Je circule auprès des élèves pour m'assurer qu'ils n'aient pas besoin d'aide. J'encourage certains à rédiger. Yasmine revient en classe, l'infirmière n'est pas là, elle retrouve sa place ce qui permet au trio de se reconstituer.

A plusieurs reprises (environ 3 fois), Madame Tanis repasse les séquences vidéo. Mathieu répond succinctement aux questions avec une écriture peu lisible. Il montre peu de motivation.

Une fois terminé, Madame Tanis décide de passer à la correction. Elle demande aux élèves volontaires de répondre. Plusieurs mains se lèvent, des « *moi Madame !* » s'expriment. La correction est faite dans une ambiance de classe dissipée. Au fond, le trio interagit ensemble, parfois d'autres élèves se mêlent à leur discussion. Madame Tanis se déplace vers les élèves du fond et confisque le carnet de Yasmine en lui disant : « *je prends ton carnet c'est un avertissement* ». L'élève rétorque quelque chose, Madame Tanis se détourne d'elle en esquissant un sourire.

Madame Tanis distribue un QCM. Deux élèves s'interpellent plus sérieusement. Le ton monte entre Ibrahim et son camarade de devant. J'interviens pour demander à l'élève de se retourner vers le tableau, et tente de calmer Ibrahim qui finit par se mettre à rire...

Madame Tanis distribue les contrôles de la semaine dernière. Des élèves expriment à haute voix leur joie quant à la note obtenue. Je me dirige vers Mathieu qui obtient 7 sur 10. Je le félicite. Seulement, en comptant les points il remarque qu'il y a une erreur, il est compté 3,5 points. Il se met donc à rire pensant que l'enseignante s'est trompée, mais tient à vérifier avec elle cette potentielle erreur. Il me donne l'impression qu'il la soupçonne de lui avoir attribué des points qu'il ne mérite pas : « *c'est bizarre* ». Il interpelle ainsi l'enseignante en se levant mais Madame Tanis est occupée par plusieurs autres élèves aux « *Madame elle m'a tapé* » et aux interactions incessantes pendant ce temps « mort » entre deux activités. Je retrouve Mathieu, souriant, qui m'explique qu'en fait l'enseignante a noté sur 5 et donc a multiplié par 2 pour obtenir une note sur 10. Il paraît soulagé.

Les notes semblent importantes pour les élèves. Icham qui n'avait rien produit, a obtenu 0 sur 10. Amusé à la réception de son contrôle, il ajoute rapidement un 1 devant le 0 et s'exprime à haute voix, sa copie levée « *J'ai eu 10 !* ».

Madame Tanis leur distribue un QCM. Les copies sont transmises par les élèves de table en table. Certains élèves ne reçoivent pas de document.

Mathieu met beaucoup de temps à s'y mettre, il cherche son stylo 4 couleurs qu'il ne trouve pas. Il se lève, s'agace, observe Ali qui est allé s'asseoir plus loin, exprime à voix haute que quelqu'un le lui a volé. Il s'agace encore, je tente de l'encourager à travailler. Il trouve un stylo, observe sa copie puis lève le regard vers les multiples interactions qui s'expriment. Je l'encourage à nouveau et lui fais remarquer ô combien il lui est difficile de se concentrer. *A vrai dire, d'un point de vue personnel, les conditions ne le permettent pas.*

Mathieu est enfin lancé, il répond seul aux questions. Puis relève la tête et réagit aux interactions extérieures. Il est une fois de plus happé par l'ambiance bruyante de la classe. Je lui demande pourquoi d'après lui, il peine à s'y mettre. Il me répond agacée (*et de manière clairvoyante*) : « *mais putain c'est trop facile, c'est du niveau de cm2 !* ». *Je ne peux m'empêcher de partager son opinion, moi aussi agacée par cette tendance professorale à donner des exercices faciles aux élèves. Madame Tanis l'avait exprimé la semaine passée : « ils n'ont pas le niveau 5^{ème} hein, donc pour les... (signe des mains qui descendent vers le bas) hein,*

je vais leur donner des exercices de niveau 6^{ème} ». En d'autres termes, baisser le niveau de sorte à acheter une certaine paix sociale avec les élèves. Malheureusement, certains élèves comme Mathieu ne sont pas dupes. Cela n'a à priori aucune conséquence positive, même si Madame Tanis trouve que l'ambiance de classe est meilleure.

Mathieu répond aux questions avec aisance mais butte sur l'une d'entre elle. Ne pouvant pas l'aider, car partageant son interrogation (les illustrations du photocopié portent à confusion pour réaliser une question), je lui suggère de demander à la professeure. Mathieu lève la main, interpelle Madame Tanis à haute voix. Celle-ci est déjà en train d'intervenir auprès d'autres élèves qui lui demandent des informations complémentaires. Il tente à plusieurs reprises, puis réussit à capter son attention : «

- Madame, vous pouvez venir j'ai une question ? »

Hésitante, Madame Tanis lui répond : « *on va passer à la correction* », tout en se dirigeant vers le tableau. Elle semble quelque peu dépassée par les nombreuses demandes.

Mathieu réagit vivement à ce refus. Il dit : « *Voilà ! à chaque fois c'est la même chose ! Elle vient jamais nous aider !!!* » Je suis moi aussi déçue pour Mathieu qui s'était mis sérieusement au travail et qui souhaitait comprendre son incompréhension.

La correction se poursuit dans une ambiance bruyante jusqu'à ce que la sonnerie retentisse.

Vers la fin du cours :

→ **Vers une posture d'élève normative ? conformiste ?**

Les élèves les plus perturbateurs (Ali et Mathieu) ont tenté d'inverser une tendance. Pendant le cours, le meneur Ali me regarde et déclara à voix haute : « *Madame elle a dit une insulte, c'est pas bien Madame, c'est de l'in-jus-tice* » (le terme *injustice* est particulièrement marqué à l'oral). Mathieu aura également une remarque similaire : « *mais Madame ! elle m'a insultée !* ». Il y a comme cette volonté de basculer vers la figure de l'élève « modèle », comme si cela permettait d'annuler la représentation qu'ils ne cessent de donner d'eux-mêmes depuis le début du cours et dans laquelle ils s'inscrivent. On passe d'une position d'élève que l'on ne cesse de reprendre et qui tente d'imposer son *ambiance*, son cadre dans celui d'une classe dont on ne perçoit aucunement les limites, à la position d'un élève à défendre dont on n'aurait professionnellement tort de ne pas reconnaître (en référence avec « *c'est de l'in-jus-tice* »). Cette remarque me renvoie à plusieurs éléments :

- Les élèves ont conscience qu'il existe une posture d'élève différente de celle qu'ils adoptent principalement dans ce cours. (Pour rappel, ils n'adoptent pas la même posture dans les autres cours)
- Les élèves revendiquent que cette posture soit à juste titre *reconnue*.

- Les élèves ont conscience qu'insulter, etc. n'est pas tolérable. Pour autant, ils ne s'en privent aucunement au quotidien.
- Les élèves tentent de se conformer à cette position d'élève « sans histoire » le temps d'un instant ; je me demande s'il n'existe pas une réelle jouissance personnelle à se sentir légitime de l'incarner. (Voir sociologie dans les différents dispositions, *l'homme pluriel* de B. Lahire ?) Un plaisir légitime de pouvoir incarner celui qui n'est pas attaqué, celui qui ne perturbe pas et que l'on doit reconnaître comme tel. Car, ils ont conscience que c'est celle-ci qui est revendiquée et valorisée au sein de l'institution. C'est implicitement et explicitement celle-ci que nous nous efforçons d'instaurer.
- Bien que les élèves puissent en jouer et en manier habilement les ficelles (*c'est de l'injustice*), l'attente de cette reconnaissance semble plutôt sincère.

Il est à préciser qu'Ali dispose d'une fiche de suivi qu'il doit faire remplir par chaque enseignant à la fin de chaque cours. Ali fera le point avec un tuteur adulte en fin de semaine. L'outil de la fiche de suivi sera supprimé lorsqu'une amélioration notable fera consensus entre les enseignants. Alia donc tout intérêt à progresser quant à son attitude en classe.

Ma réponse laisse présager une absence de naïveté à leur égard. Je suis d'ailleurs surprise et agacée par le culot de cet élève qui me regarde de manière amusée quant à l'injustice qu'il exprime ressentir. Agacée puisque que d'une certaine manière je milite pour le respect de la parole de l'élève et contre l'injustice scolaire... alors effectivement, je trouve cela quelque peu « ironique ». Finalement, cela fait écho à ces enseignants que j'ai déjà entendus se plaindre au sujet des élèves qui *connaissent les rouages du droit scolaire* : « *il ne faut plus rien leur dire, ils te disent tout de suite que t'as pas le droit* ». Difficile pour moi d'interpréter finement ces attitudes, mais pour autant, elles me sont particulièrement intéressantes et aussi symptomatiques (de quoi... ? difficile à préciser. D'une parole non suffisamment prise en compte d'ordinaire ?).

Lorsque la sonnerie retentit, je me dirige vers un petit groupe de trois élèves filles. L'une d'entre elle me dit :

- « vous savez Madame, ça sert à rien de nous dire d'arrêter parce que ça va recommencer à chaque fois avec cette classe
- Oui je remarque que c'est compliqué, mais comment ça se fait d'après toi ?
- ben ici on s'ennuie
- et ça se passe comme ça dans d'autres classes ?
- Non ! pas du tout ! ya qu'ici et en histoire
- Ah bon en histoire aussi ? mais pourquoi en histoire aussi ?
- La prof, elle punit pour rien ! et elle exclue même pour rien !

Une de ses camarades intervient avec énergie pour confirmer ses propos.

Débriefing avec Madame Tanis.

A la fin du cours, je m'entretiens avec l'enseignante concernant l'heure passée. Je lui explicite le fait qu'il est nécessaire, selon moi, de casser la dynamique instaurée par le trio du fond de la classe. Je lui suggère si elle ne juge pertinent, de mettre en place un plan de classe. Madame Tanis met en avant le fait que pendant la vidéo les élèves étaient concentrés mais que dès qu'il y a une tâche à réaliser (coller un document, etc..) les élèves n'y arrivent pas, se dispersent.

Elle est confiante « *on va y arriver petit à petit* ».

Je lui fais remarquer que certains élèves discutent lorsqu'ils ont fini... qu'ils *attendent* la suite en quelque sorte. Et que finalement, c'est une attitude plus ou moins normale.

Madame Tanis. pense que les élèves de cette classe manquent de sérieux, qu'ils n'ont pas conscience de la situation et que le conseil de classe va avoir un effet positif ainsi que le bulletin accueilli par les parents sur l'ensemble de la classe.

Je mets en avant l'idée de proposer une heure de vie de classe avec la CPE et/ou la professeur principale (PP) pour faire un point avec la classe et pourquoi pas mettre en place une charte à laquelle les élèves s'engageraient.

Madame Tanis et moi nous déplaçons dans une autre salle pour accueillir d'autres élèves dans le cadre du dispositif Devoirs-Faits. Une fois installée dans la salle, je suis surprise du bruit qui retentit de la classe d'à côté. Je me demande ainsi ce qui s'y déroule et avec quel enseignant...

Nous poursuivons avec Madame Tanis la discussion. Elle dit ne pas savoir comment ça se passe dans les autres matières et **admet avoir du mal à croire qu'ils soient sérieux dans les autres matières**. Quand j'évoque qu'en mathématique avec Madame Corré la classe a une attitude différente, Madame Tanis me rappelle qu'ils ont affaire à leur PP et qu'au collège, cela a une valeur particulièrement symbolique.

Madame Tanis exprime le fait que dès qu'on laisse aux élèves un peu de marge de manœuvre, alors c'est tout de suite compliqué. Je lui réponds que selon moi, ces jeunes ont besoin d'un cadre sécurisant bien au contraire. Madame Tanis ne perçoit-elle pas l'intérêt d'être sécurisé à cet âge et encore plus spécifiquement pour ces élèves livrés à eux-mêmes ?

Madame Tanis s'absente un instant avec un élève, je me retrouve donc seule avec une élève. Le bruit d'à côté m'interpelle davantage. J'entends que la porte de la classe s'ouvre et que deux élèves sont à l'extérieur. Je sors pour observer ce qui se passe dans le couloir. Monsieur F. insiste auprès d'une élève à retourner en classe. L'autre élève, un garçon est assis dans le couloir. La porte se referme, l'élève reste assis dehors silencieusement. Le bruit des élèves dans la classe se poursuit. J'entends Monsieur F. parler à très haute voix.

Étant donné le bruit de la classe d'à côté et des cris qui ne cessent, j'en profite pour questionner l'élève avec laquelle je suis dans la classe au sujet de l'enseignant d'à côté :

(Verbatim approximatives)

- « *Dis donc le cours d'à côté c'est quand même un peu bruyant*
- *Oui je sais pas quel est le prof*
- *C'est Monsieur F. je crois*

- F. ? bon c'est normal, enfin c'est normal... je l'ai jamais eu mais c'est pas le prof qui se fait respecter
- C'est vrai ? pourquoi d'après toi ?
- Je sais pas. Il fait pas peur j'en sais rien mais je l'ai jamais eu...
- Tu penses que pour qu'un prof se fasse respecter il faut qu'il fasse peur ?
- Nan pas peur mais par exemple...y a des profs qui sont petits vous voyez et ils font peur vous voyez, ils ont de l'autorité ».

Discussion avec Madame Corré

En fin d'après-midi, je rencontre Madame Corré professeure principale des 5^{ème} et enseignante de mathématique. Au sein de sa classe, aucune difficulté de gestion de classe n'est à remarquer. Je lui demande ainsi si elle a autrefois rencontré des difficultés avec ces élèves :

- « Aucune, mais je suis leur PP
- Tu penses que ça joue ?
- Oui et je les ai tous eu en 6^{ème} »

Madame Corré affirme qu'elle connaît les élèves et qu'en plus de représenter leur professeure principale cela facilite la gestion de classe. Elle m'indique également que Madame Tanis exerce pour la première fois dans ce collège, avant elle exerçait en lycée.

La question de la fréquence est également posée. Madame Corré rencontre les élèves plusieurs fois par semaine pour le cours de mathématique, contrairement à Madame Tanis qui les voit une heure en classe entière et une heure en demi-groupe. Selon elle, effectivement, la fréquence est un facteur qui facilite un cadre de travail en classe serein. Elle met en avant, qu'au fur à mesure de l'année, ils la connaîtront et qu'il est **nécessaire de laisser le temps pour que les élèves la découvrent**. Je pense alors à Monsieur F., professeur de français qui semblait en grande difficulté en classe avec ses élèves précédemment, et qui de par sa discipline, rencontre les élèves de manière assez fréquente. *Enseignant au collège depuis plusieurs années, il fait partie des enseignants qui excluaient régulièrement les élèves l'année dernière. La CPE a pu me confirmer que cette année, le nombre d'exclusions avait diminué le concernant. Plutôt discret en salle des professeurs, j'ai perçu par les dires de la CPE, qu'il était en grande difficulté en classe (Quid de la hiérarchie ? quid d'un soutien quel qu'il soit ? à approfondir). Dans tous les cas, je ne suis pas persuadée que la raison du « temps pour découvrir l'enseignant » évoquée par Madame Corré soit véritablement garante d'un futur climat de classe apaisé. Bien au contraire.*

Un élément intéressant au sujet du **rythme** dans le cours

Madame Corré met en avant l'idée que si durant le cours, elle attend que tous les élèves aient terminé de répondre à une consigne, ou bien de réaliser un exercice alors elle sait que les élèves faibles qui ne savent pas faire ne réaliseront pas l'exercice. Les forts, eux, auront terminé et seront dans l'attente. Madame Corré explique que le plus difficile à gérer c'est l'hétérogénéité en termes de niveau scolaire. **Et que c'est à ce moment-là que les bavardages interviennent.** Quand les élèves trouvent les exercices trop durs ou quand ils ont terminé et qu'ils n'ont plus rien à faire.

(Concernant cette classe, Madame Corré trouve le niveau assez faible. Ils ne travailleraient pas à priori au domicile).

Semaine 4

Intervention avec les 4^{ème} 2 pour la première fois avec Madame D.

Différenciation pédagogie : je dois m'occuper des 4 élèves qui ont réussi le contrôle (sur 10 élèves). L'objectif est qu'ils se mettent par deux et organisent un cours des notions comprises pour leurs camarades. Ce seront eux les enseignants le temps d'un cours. Ils choisissent le support de cours, les exercices. Doivent veiller à la compréhension, à leur prise de parole etc. on s'installe au fond de la classe, les élèves sont motivés, je leur donne des temps limités pour les étapes de la réalisation pour éviter qu'ils se dispersent. Les étapes ont été rédigées par l'enseignante, imprimées et distribuées aux 4 élèves.

Contente de cette initiative de l'enseignante, je me rends ensuite en salle des profs et expose le déroulé à deux enseignants : Madame Tanis et Monsieur B.

J'expose le fait que 4 élèves des 4^{ème} 2 avaient pour mission de préparer le cours prochain. Les deux enseignants, à priori profs de cette classe, me demandent quels sont les élèves. A l'énonciation de deux d'entre eux, ils se mettent à rire laissant sous-entendre qu'il y aurait eu tricherie lors du contrôle, en tout cas, leur réaction me mette mal à l'aise. Aucun commentaire sur l'initiative de l'enseignante. Réaction plutôt froide.

Ces deux enseignants → gestion difficile en classe.

N'y a-t-il pas eu un sentiment de jalousie quant à mon enchantement vis-à-vis de ce qui se passe en classe avec Madame D. ?

4^{ème} intervention chez Madame Tanis.

J'arrive en salle des profs juste avant le cours de Madame Tanis, Madame Tanis me remarque arriver et dit à haute voix et avec le sourire : « au moins Morane a l'air contente de venir en classe avec les 5^{ème} 1 ! ». Je lui demande ce qu'elle a prévu de faire en classe. Elle me dit que sera un cours light aujourd'hui, elle est un peu fatiguée de sa semaine. *(je me fais la réflexion que les cours précédents m'avaient semblaient déjà bien « light »...)* La sonnerie sonne, il est l'heure de récupérer les élèves et d'aller en cours avec les 5^{ème} 1.

L'entrée en classe est particulièrement bruyante. Ali est le premier élève à entrer dans la classe, celui-ci lance un son spontané. Madame Tanis l'observe et lui demande le silence. Aucun élève ne manque à l'appel. Au fond de la classe se retrouvent les 4 principaux meneurs. Deux au dernier rang et deux devant. Ce sont des tables de classe physique-chimie, peu d'espace entre les tables de devant et celles de derrière.

Les élèves s'installent dans le bruit, chacun interagit avec son voisin, parfois avec un camarade plus éloigné. L'installation dure environ 5 minutes, Madame Tanis compte les élèves de loin pour faire l'appel. Un élève arrive en retard. Il entre discrètement, observe l'enseignante et la rejoint. *Cet élève (Louis) que j'avais déjà observé est un élève particulièrement discret. Il est habituellement assis au premier rang à côté de son camarade et probablement copain Richard. Tous deux, n'ont jamais fait l'objet de remarque de la part de Madame Tanis et Madame Corré.* Louis s'entretient alors avec Madame Tanis, celle-ci l'invite à aller s'asseoir mais elle observe qu'il n'y a plus de place au premier rang. Habituellement Louis est devant près de Richard. Elle remarque alors qu'une place est libre près de Fatima au milieu de la classe. Elle lui propose donc d'aller s'installer à côté d'elle. Fatima s'insurge devant la classe en refusant que Louis s'installe près d'elle : « *nan mais Madame on va faire que se disputer !!!* ». Fatima campe sur sa position, ce à quoi Madame Tanis lui répond : « *Ok Fatima, sois gentille il a le droit d'avoir une place non ?* ». Fatima refuse catégoriquement en levant le ton à nouveau. Louis silencieux, finit par se diriger au fond de la classe sur une table installée à la verticale contrairement aux autres rangées, Madame Tanis n'insiste pas davantage.

Je me dirige alors vers Louis en lui demandant où est sa place habituelle. Il me répond devant. Je lui demande si ça ne le dérange pas de s'asseoir au fond, il me répond d'un ton calme qu'il préfère s'installer ici.

(Je ressens à cet instant là une véritable colère à l'égard de Madame Tanis. Comment a-t-elle pu accepter que Fatima décide des règles du jeu ? Je trouve la scène particulièrement humiliante pour Louis). Quelques minutes après je me dirige vers Fatima, avec une pointe d'ironie je lui demande si j'ai le droit de m'asseoir près d'elle. Elle ne répond pas vraiment clairement, mais enlève les affaires pour que je puisse m'installer. Je lui demande pourquoi elle ne souhaite pas que son camarade s'installe près d'elle. Elle me répond qu'ils se connaissent depuis le cm2 et qu'ils ne s'entendent pas. Ses deux camarades de derrière en profitent pour confirmer ses propos tout en riant. Je leur fais remarquer que ce n'est franchement pas « sympa ».

De longues minutes passent, les élèves poursuivent leurs interactions. Comme à son habitude, Madame Tanis reste assise et attend le silence. Les élèves se calment, le silence

émerge par à-coup. Des bavardages interviennent à nouveau. Madame Tanis se décide alors de démarrer le cours. Elle prend la parole en leur rappelant qu'ils avaient une activité à préparer chez eux sur le soleil. A cette annonce, les élèves réagissent de manière vive. Certains étonnés, s'expriment à haute voix quant à leur incompréhension. En passant dans les rangs, de nombreux élèves n'avaient pas réalisé les exercices. La plupart me dit qu'ils n'étaient pas au courant. Un élève demande à haute voix s'il peut lire les réponses.

Les élèves continuent d'interagir à haute voix. Madame Tanis passe dans les rangs pour vérifier si le travail a été fait. J'observe silah et Ali qui récupère le cahier de Yasmine. Ils s'empressent de recopier les réponses. Le bruit est incessant. Madame Tanis demande à Ali d'enlever son manteau.

Madame Tanis défile donc dans les rangs. J'en fais de même. Je me dirige vers le premier rang, et je demande aux élèves s'ils ont fait leur exercice. Les deux élèves me répondent que non. La première me dit qu'elle n'avait pas compris qu'il fallait les faire. Son camarade pareil, mais lui tente de noter à la hâte les réponses sur son cahier. La jeune fille ne semble pas inquiète de ce que pourrait dire sa professeure. Je lui suggère d'être honnête. Les élèves qui n'ont pas réalisé leur exercice donnent le carnet à Madame Tanis. Celle-ci notera à la fin du cours un mot stipulant que le travail n'a pas été fait.

Madame Tanis retourne s'installer à son bureau. Elle demande à Icham de lire le texte afin de corriger les questions : « *Icham tu commences à nous lire le texte* ». Icham, surpris, refuse. Madame Tanis insiste et reformule sa demande. Le bruit n'a toujours pas cessé, les élèves interagissent entre eux. Icham répond qu'il ne sait pas lire. Madame Tanis lui répond qu'il sait lire et que s'il ne lit pas il sera exclu et ira dans le bureau de la Principale. Icham pousse un « *quoi ????!* » à haute voix. A cet instant-là, de nombreux élèves lèvent la main et expriment en même temps : « *Madame ! je peux l'accompagner ?* ». Le volume sonore davantage. Madame Tanis répond à ses élèves qu'Icham sait lire et qu'il va lire le texte. Des rires surviennent, des élèves demandent s'ils peuvent lire. D'autres s'ils peuvent l'accompagner. Aline ne s'exécute toujours pas. Je passe près d'un groupe de filles dont deux insistent pour l'accompagner. Je questionne les raisons de cet empressement. Une élève – déléguée - me répond : « *c'est pour éviter le cours, ça permet de sortir, de pas être là, c'est bien de prendre les escaliers quoi* ». Je leur demande de cesser leur demande, car de toute façon Icham n'est pas encore exclu. Madame Tanis prend une feuille blanche et décide de l'exclusion d'Icham. A cet instant celui lui répond à haute voix : « *C'est bon je lis c'est bon je lis* ». Madame Tanis maintient sa décision, elle rédige sur sa feuille blanche. Les élèves parlent entre eux de plus en plus forts. Certains rient à haute voix. Icham interagit avec d'autres. Des cris surgissent de plus en plus fort ; des élèves exhortent l'enseignante de pouvoir accompagner Icham. Un élève délégué est désigné. Celui-ci s'exécute directement. Icham est invité à se lever et sortir. Les élèves rient, Icham sourit, une complicité entre lui et les élèves s'exprime. Icham sort en attirant tous les regards des autres. Ces derniers – amusés- lui disent « au-revoir ». Icham sourit et sort.

Madame Tanis lève alors le ton et impose le silence en leur disant que le prochain qu'elle entend, peu importe la raison, une croix sera inscrite dans le carnet. Elle invite les élèves au respect.

Une excitation se diffuse dans la classe. Madame Tanis rappelle que dans un établissement scolaire il y a des règles et qu'il faut les respecter, tout comme elle obéit à ses supérieurs hiérarchiques. Madame Tanis commence alors à appliquer des retenues aux élèves qui bavardent puis reprend la correction. Le ton est directif. Le silence s'est imposé.

Les élèves sont donc invités à lire à haute voix le texte, chacun leur tour. Lorsqu'un élève bute sur des mots et que les autres en rient, Madame Tanis dénonce avec fermeté qu'il y a des élèves qui se croient supérieurs aux autres. Pour autant, les bavardages et les rires reprennent, bien que de manière modérée. Madame Tanis attend que les élèves se taisent et propose à un autre élève de continuer la lecture et de répondre à la première question. Le bruit persiste, Madame Tanis demande le silence posément, en expliquant que le carnet sera exigé en cas de bavardage.

Les interactions se poursuivent et s'enrichissent à nouveau pendant que l'élève rédige sa réponse au tableau.

Plusieurs minutes passent, Madame Tanis s'entretient individuellement avec les élèves qu'elle interroge. Puis, la porte de la classe s'ouvre : la Principale entre avec Icham, l'élève exclu.

Tous les élèves se raidissent et se lèvent brusquement, les tabourets se bousculent.

La Principale leur demande de s'asseoir, elle entre avec Icham et explique que : « *ce jeune homme, ne voulait pas lire. Alors il va aller s'asseoir et il va lire, il se dépêche ! Et si j'entends le moindre commentaire, c'est dans mon bureau jusqu'à 19h ce soir* ». (Je me sens particulièrement mal à l'aise à cet instant). Icham, le regard sérieux, se rend à sa place, s'installe. Aucun bruit, aucun bavardage. Icham demande jusqu'où il doit lire le texte. La Principale lui répond : « *tu as envie de lire Icham n'est-ce pas ? tu as envie de lire ?* » d'un ton directif, Icham répond par l'affirmative de la tête. La Principale lui répond « *très bien* ».

D'une voix monotone, Icham démarre sa lecture dans un silence total, il peine à lire, bute sur les mots. Madame Tanis observe Icham. La lecture n'est pas fluide. Au bout d'une phrase, Silah se met à glousser. La Principale exige de lui son carnet et rappelle à la classe leur faible niveau. La Principale se tourne vers Madame Tanis et lui demande : « *ça vous convient Madame ?* ». « *Oui* » répond Madame Tanis.

La Principale s'adresse à Icham et lui exige de ne plus être exclu pour ce genre de chose. (*Peut-on y sous-entendre un message subliminal pour l'enseignante ?*).

Elle s'adresse ensuite à Silah en lui exigeant de passer à son bureau avant de quitter l'établissement, elle ajoute « *ce soir, tu resteras* ». La Principale quitte la classe seule.

Les élèves lâchent un soupir de soulagement.

Mathieu s'empresse de chuchoter à sa camarade Yasmine : « *comme ça a calmé tout l'monde !* »

Les élèves restent silencieux le temps d'un instant. Mathieu ajoute : « *c'est sur elle est pas partie ! elle est derrière la porte !* ». Il jette alors derrière lui son stylo, faisant mine qu'il est

tombé par accident pour se lever et aller observer par la fenêtre pour vérifier que la Principale regagne bien son bureau de l'autre côté de la cour.

La correction se poursuit tantôt dans le silence tantôt dans le bruit qui reprend progressivement.

Je passe près d'un groupe de trois filles, l'une d'entre elle, la déléguée me dit que Madame Tanis n'a pas d'autorité. Qu'elle *ne fait pas peur*.

L'exercice a été corrigé au bout d'environ 40 minutes de cours. Il s'agissait de 4 questions pourtant sur un texte d'une demi-page.

Dans le temps restant, Madame Tanis leur distribue une nouvelle feuille d'exercice. Nous n'entendons pas s'il faut effectuer les exercices. Les élèves ne savent pas trop quoi en faire. Madame Tanis passe ainsi dans les rangs pour leur expliquer qu'il faut coller la feuille. silah et Icham ne s'exécutent pas, ils réagissent aux interactions des autres.

Une élève s'agace parce qu'elle juge que Madame Tanis ne donne jamais les consignes.

La sonnerie retentit, certains élèves se dirigent vers le bureau de Madame Tanis pour récupérer leur carnet. Madame Tanis prend le temps de rédiger un mot dans le carnet de ceux qui ne se sont pas comportés correctement. Madame Tanis demande des explications à un élève concernant le fait qu'il n'ait pas réalisé ses devoirs. Celui-ci tente de trouver des excuses. Ismael est très en colère, car il juge injuste le mot de Madame Tanis. Celle-ci lui reproche d'être très agressif avec les autres. Ismael se défend en disant qu'il est l'un des seuls à travailler dans ce cours et que les autres élèves sont rarement punis alors qu'ils ne cessent de faire du bruit. En effet, c'est sans doute l'élève le plus pertinent, toujours volontaire pour participer. Ismael s'en prend alors à un camarade, le contacte en vient aux mains, je les sépare avant que ça ne dégénère. Les élèves sortent de la classe, le cours est (enfin) fini.

Ce cours m'a paru extrêmement long et vide de contenu. J'en ressors désespérée et lassée de devoir répéter les mêmes choses aux élèves. Lassée que Madame Tanis ne mette rien en place.

Madame Tanis et moi débriefons :

Madame Tanis me fait remarquer le changement du comportement d'Icham et des élèves après l'intervention de la Principale. Pour ma part, cela n'a duré que 5 minutes. Je n'ai pas trouvé que le changement avait été si marqué que cela durant la suite du cours. Madame Tanis est satisfaite de l'intervention de la Principale. Et ne semble pas offensée à l'idée que la Principale lui ai ramené l'élève. Elle explique qu'elle n'apprécie pas exclure les élèves et que son but est que les élèves intègrent un cadre et des limites, pas qu'ils ratent son cours. Elle juge que c'est grave de refuser la consigne d'un enseignant. (Je me questionne quant à cette

question, si un élève ne souhaite pas lire devant la classe, je ne vois pas en quoi cela est dramatique, lire devant les autres c'est s'exposer aux autres, je comprends que des élèves refusent).

Je lui explique je ne savais pas trop ce qu'il fallait que je fasse aujourd'hui lors de ce cours (puisque la seule activité de ce cours aura été de corriger 4 questions). Elle me répond que j'ai très bien fait de passer auprès des élèves. A vrai dire, je n'ai pas servi à grand-chose, mise à part leur rappeler de se tenir correctement.

A ma grande surprise, Madame Tanis est satisfaite du cours (!). Elle me dit que les élèves ont très quasiment tous répondu juste à la première question. Pourtant, nombreux sont les élèves qui ont copié les réponses sur leurs camarades à la dernière minute. Elle ajoute qu'elle les a trouvés pertinents dans l'analyse des documents. Je fais donc un effort démentiel pour me montrer en accord avec elle. Elle conclut qu'ils ne sont pas si en difficulté que ça finalement. Madame Tanis ne tolère pas que les élèves s'imposent par la force, en hurlant par exemple pour participer. (Mais comment peut-elle tolérer cette ambiance de classe ? comment peut-elle tolérer qu'une élève décide qui a le droit d'être installée à côté d'elle ?). Madame Tanis déplore le mauvais esprit de la classe en termes de moqueries des uns envers les autres. Ce qui peut inhiber les autres.

Je lui suggère à nouveau l'heure de vie de classe, Madame Tanis, considère que pour pouvoir parler, les élèves doivent déjà avoir un minimum de maturité... Je lui rappelle, qu'ils pourraient très bien préparer cette heure de vie de classe pour pouvoir avoir un échange avec l'enseignante et ensuite s'engager collectivement et individuellement sur une charte co construite, bien qu'il y ait des règles qui ne soient pas négociables. Elle répond qu'elle préfère attendre encore un peu.

Je lui parle alors de Louis, et du fait que Fatima ait refusé qu'il s'installe à ses côtés. Madame Tanis me répond que cela est inacceptable (comment lui faire entendre qu'elle y a indirectement aussi participé ?). Elle a trouvé cela très violent.

Je lui ai rappelé l'idée du plan de classe, elle répond que l'on pourra le construire ensemble. Madame Tanis finit par accepter cette idée au regard de mes nombreux arguments. En effet, il faut casser le groupe des 4 élèves du fond.

Madame Tanis me dit également qu'elle est satisfaite de la qualité du cours, car au regard du niveau de la classe, ils ont corrigé l'exercice, ils ont eu le temps de noter. Je suis abasourdie par cette vision qui m'a l'air des plus sincères. Durant une heure, les élèves ont corrigé un exercice de 4 questions. En mathématique, les élèves produisent 5 fois plus.

Selon Madame Tanis les élèves n'ont pas le niveau. Mais finalement, elle considère que le niveau est si bas que la moindre production lui paraît être une performance de la classe.

Madame Tanis me dit être totalement optimiste, elle trouve que depuis 3, 4 séances, les choses bougent (*je dois réaliser un réel effort de comédienne pour ne pas trahir mon ressenti de surprise ; d'ailleurs n'étant pas vraiment sur du terme employé et le confondant avec « pessimiste » je lui demande de le répéter...*).

Pour Madame Tanis, il y a un progrès énorme. Madame Tanis trouve que les élèves dépassent leurs difficultés. Je peine à y voir clair dans son discours. Sa réalité subjective est plutôt positive finalement. Nous n'avons absolument pas la même perception. Elle explique qu'au début de l'année les élèves avaient peut-être trop de travail et avaient du mal à se confronter à leurs difficultés scolaires. Aujourd'hui elle dit qu'ils les dépassent. Mais en même temps, Madame Tanis leur propose des exercices assez simples.

Je la félicite d'avoir posé le cadre à un moment donné, ajoutant que cela avait permis aux élèves de se calmer (même le temps d'un instant).

Semaine 5

Problématique : la gestion de l'hétérogénéité à l'épreuve de la personnalisation des parcours

Je suis intervenue dans une classe avec Madame Corré en cours de math. Madame Corré faisant du co-enseignement avec Madame Caine, celle-ci étant absente ce jour-là, Madame Corré n'a pas eu le choix que de la remplacer avec une classe de 6^{ème} qu'elle n'a pas en suivi.

Madame Corré appréhendait beaucoup puisqu'au sein de cette classe il y a deux élèves « perturbateurs ». Auparavant il y en avait trois, mais le troisième a été changé de classe, il est dans la classe de 6^{ème} dont Madame Corré est PP. C'est d'ailleurs très compliqué pour elle, car elle explique que cette classe était vraiment agréable ; qu'en cours elle se permettait d'avoir un rythme plus soutenu et d'user de beaucoup d'humour et de complicité avec les élèves. Depuis que cet élève a changé de classe et a pris place dans celle-ci, Madame Corré ne laisse plus rien passer avec l'ensemble des élèves de peur que l'élève en question ne « détourne » d'une certaine manière tous les autres de leur métier d'élève déjà bien ancré. Elle regrette donc cette intégration de cet élève. Cet élève pour en dire quelques mots est suivi par un pédopsychiatre au CMP depuis des années. Sa problématique relève du soin psy. Au collège son mode de relation ne se traduit que par le conflit. Incapable de créer du lien avec autrui, il ne vit qu'à travers des relations conflictuelles avec autrui. Ce qui a été particulièrement compliqué dans sa classe de départ puisque deux autres élèves en grandes difficultés sur le plan du comportement étaient présents au sein de cette classe. La compatibilité était donc explosive.

Avant que les cheffes décident de ce changement de classe, les enseignants n'approuvaient pas nécessairement cette décision. La majorité était pour la saisie d'un conseil de discipline. Une enseignante pouvait dire aux autres en salle des professeurs : « *il me l'a dit, il veut se faire exclure du collège* ». Évidemment, selon moi, si sa seule manière d'être en relation avec les autres consiste à être rejeté, il n'est pas surprenant que cela s'inscrive aussi à l'échelle du système qu'est le collège.

Ses comportements se manifestent par des insultes à l'égard des enseignants et des élèves. Ce qui tend les relations avec ses pairs. Les élèves exaspérés, en viennent rapidement aux mains. L'histoire familiale semble très complexe. Très complexe et conflictuelle.

L'ayant déjà aidé en classe, il m'arrive de le croiser dans les couloirs. La première fois, je lui ai dit bonjour. Surpris, il m'a regardé et a esquivé mon regard. Une seconde fois, deux semaines après, nous nous sommes croisés dans les couloirs, il m'a vu et a spontanément lancé un « bonjour ». Ma place n'est bien sûr pas celle d'une enseignante, j'ai donc un regard différent, une certaine distance et beaucoup moins de préjugés.

Je reviens à mon propos de départ. Madame Corré appréhendait donc cette heure de cours au regard de ces deux élèves perturbateurs. Parmi eux, se trouve Ali. Élève de 6^{ème} qui est dans un perpétuel rapport de force avec l'adulte. Cet élève a été placé en famille d'accueil il fut un temps. L'histoire familiale semble compliquée. Au collège, c'est un élève qui manque de confiance en lui dans les apprentissages, mais il ne manque aucunement de pertinence. Il ne travaille pas, voire peu. Il aurait besoin d'une présence permanente. Il est bruyant en classe, il tente d'attirer l'attention des autres et de l'adulte de manière permanente. Il a déjà été exclu de l'établissement durant une semaine mais a bénéficié d'un accueil dans un dispositif d'accueil pour les élèves exclu, dispo de la réussite éducative.

Je l'ai déjà accompagné en classe, le fait de l'encourager vivement, de lui montrer qu'il est capable, de relever un défi fonctionne bien. Il « *marche à l'affect* » comme le dit la CPE. En effet, si le cadre est ferme mais juste (quelle est leur vision de la justice ?), il coopère.

Le cours démarre, Madame Corré est une enseignante qui aime son métier et qui apprécie le contact avec les élèves. Son cours est toujours bien organisé, les consignes sont claires, écrites au tableau. Pour intervenir avec elle en classe, elle manie aisément la gestion de classe.

Je me place au fond de la classe, près d'Ali qui s'installe au dernier rang, seul, près du mur. Madame Corré a choisi de leur faire faire du calcul mental chronométré et à l'écrit (pour que l'heure se déroule sans encombre d'après l'enseignante). Ali ne semble pas motivé, il s'exaspère. Je l'encourage, je tente de m'asseoir près de lui. Il refuse, comme s'il ne voulait pas être montré du doigt comme un élève « particulier ». Il bénéficie de l'aide d'une AVS de temps en temps quand celle-ci est présente et qu'elle accompagne un autre élève pour lequel elle est embauchée. Cela le rend-t-il sensible vis-à-vis du regard des autres ?

Durant toute l'heure Ali a tenté de répondre à l'écrit. Investi en pointillé en quelque sorte. Un coup il répond, un coup il prend son tube de colle, en découpe un gros morceau, emprunte le crayon de sa camarade de devant, le casse en deux pour mélanger la potion qu'il vient de réaliser. Puis lève la main pour demander s'il peut aller jeter son tube de colle à la poubelle. Ce à quoi l'enseignante lui répond qu'il pourra le faire à la fin de l'heure, et qu'il n'a pas à s'inquiéter de cela (propos tenus de manière calme et apaisante).

Ali, a du mal à se concentrer, il gesticule, interpelle discrètement les autres. Lorsque Madame Corré interroge à l'oral il répond sans lever la main. Madame Corré lui demande de lever la

main, lui rappelle que « *la règle est la même pour tout le monde* ». Il lève ainsi la main, et l'enseignante remarque cet effort, elle finit alors par l'interroger. L'heure se déroule dans un climat plutôt positif mais je sens tout de même une tension, celle-ci : « *comment répondre à cet élève sans risquer que la situation se cristallise ?* ».

Lors du second exercice distribué et à réaliser à l'écrit, je décide de m'asseoir à côté de lui. Ali a répondu à quelques questions. Il consulte son agenda, ne prêtant plus attention à son exercice. Il feuillette son agenda aux pages de la carte de France puis me dit qu'il connaît Saint Brieuc. Je lui demande pour quelle raison. Il me dit qu'il y va de temps en temps, que sa tante vit là-bas. J'entame ainsi une conversation avec Ali bien que le cadre ne soit pas le plus adéquat. Je lui demande s'il a été ailleurs en France, il me montre ainsi les différentes villes, me demande la distance entre l'une et l'autre puis me dit qu'il a déjà été en Suisse. Surprise je lui réponds : « ah oui ? ». Ali me dit spontanément : « *oui j'étais en famille d'accueil, c'était trop bien* ». Je ne cherche pas à en savoir davantage. Il continue à me parler un peu de lui, de son envie de rentrer chez lui après les cours, de se reposer, il dit être fatigué. Je lui conseille de tenter de finir son exercice, en lui disant qu'il ne reste plus beaucoup de temps. Il ferme son agenda, et se met à poursuivre son travail. Puis arrête à la moindre difficulté. Je lui dis :

- « *allez réfléchissez un peu, ça tu sais faire (en lui désignant les questions les plus faciles).*
- *Non je sais pas*
- *Mais si tu sais*
- *Non je suis nulle* »

Surprise de cette réponse, du moins en apparence, car je me doute bien qu'Ali a peu d'estime de lui, je lui demande pourquoi il pense cela. Il me répond : « je sais que vous pensez que je suis nulle ». Cette fois, je suis réellement surprise. Je lui dément ses propos, en lui disant qu'à chaque fois que je le croise (ce qui est vrai) je l'encourage et le motive. Il me répond que tous les autres profs lui disent qu'il n'est pas nul. Je lui confirme ainsi qu'il devrait commencer par les croire... J'ajoute que rien ne peut s'acquérir par un claquement de doigt.

Il reste dix minutes, la correction démarre. Un élève (très performant) est interrogé à l'oral, mais pendant qu'il répond, un autre se moque de lui discrètement. Ce premier lui répond par un « ta gueule ». Madame Corré intervient fermement et réclame le carnet en rappelant que les insultes sont interdites.

Ali a du mal à tenir, il tente de répondre, mais n'a pas la réponse, il gesticule etc. La sonnerie retentit, je lui souhaite un bon we et un bon repos.

DEBRIEFING

Les inégalités de traitements : parfois, pour faire vivre le principe de l'égalité des chances, il faut introduire le principe d'équité → justifier des inégalités justes.

Mais comment le vivent les enseignants lorsqu'il s'agit non pas de transmission de savoir, mais du métier d'élève en termes de comportement ? (l'équipe ESCOL (Stéphane Bonnéry, Jean-Yves Rochex, Elisabeth Bautier, etc.) établit une différence entre « métier d'élève » et

« travail d'apprenant » / les élèves en difficultés remplissent pour certains leur métier d'élève sans s'apercevoir que ce que l'institution attend d'eux est qu'ils fassent également leur « travail d'apprenant » / les élèves en difficulté reçoivent plus souvent des gratifications pour leur comportement que pour leurs « performances » ; ce qui peut les conforter dans leur vision (ils font ce qu'il faut pour réussir) et donc les « leurrer »)

Je retrouve Madame Corré qui prend le temps de discuter avec l'élève dont elle a pris le carnet. Elle lui explique qu'elle n'a pas le choix que d'écrire une mise en garde mais qu'en contrepartie, « pour compenser » elle note également sur le carnet qu'il a très bien travaillé. L'élève se montre collaboratif et entend que malgré les provocations de ses camarades, l'insulte est proscrite. Lorsqu'il s'en va elle me dit qu'elle était « obligée » de lui ajouter une croix positive pour son travail, pour « compenser » l'insulte émise en classe.

→ Compensation : un avis positif pour annuler en quelque sorte la réprimande ? de l'affect est ressentie par l'enseignante. Ce qui engendre la discussion au sujet des inégalités de traitement qu'elle a du mal à justifier.

Nous débriefons avec Madame Corré je lui traduis les différentes étapes avec Ali durant ce cours. Elle exprime un point de vue particulièrement intéressant, le fait de ne pas supporter de soumettre les élèves à une inégalité de traitement. Elle me dit, que pour un élève qui ne perturbe jamais le cours, elle se doit de le réprimander, mais qu'en l'occurrence pour des élèves comme Ali, elle ne peut pas agir de la même manière puisque d'une part, ce serait impossible à gérer, il finirait exclu à tous les cours ; puis la direction impulse l'idée que sa situation personnelle est si complexe qu'il faut adapter, personnaliser.

Madame Corré donne un exemple personnel. Elle explique que lorsqu'elle était en classe de 4^{ème}, elle a perdu son père. A ce moment-là, tous les enseignants sont devenus particulièrement attentifs à elle. Elle entendait des « *oh la pauvre, oh la pauvre* ». Madame Corré me dit n'a pas avoir supporté cette situation. Elle dit n'avoir eu qu'une seule envie : « *être traitée comme tout le monde* ».

Cela nous amène à discuter de ces inégalités de traitement :

Punir ou réprimander un élève qui pose rarement problème en classe c'est une chose qui questionne l'enseignante par rapport à un élève comme Ali qui « prend la parole intempestivement » dont on finit par s'habituer et à ne pas sanctionner. Madame Corré ne comprend pas comment on peut sanctionner un « petit bavardage » d'un élève quand on ne sanctionne pas Ali qui va prendre tout le temps la parole. Elle explique que c'est pour cette raison que les « *classes dérapent* » parce que les enseignants acceptent beaucoup trop de choses de la part de certains élèves : cela crée de l'injustice scolaire.

Une autre enseignante (de français) se joint à notre discussion : « *ils (la direction) disent qu'on est trop strictes, qu'on est trop sévères alors qu'il y a plein d'élèves qui ne respectent pas les règles et qui ne sont pas correctes* ».

Pour les deux enseignantes le fait de laisser passer beaucoup de choses pour certains élèves est un passage obligé pour éviter la surcharge de travail (la rédaction des rapports, la perte de temps que cela occasionne sur le cours...), il faut donc prendre sur soi MAIS cela incite les autres élèves à « tenter plus de choses » vu que certains ont tous les droits...alors au fond pourquoi pas eux ? Ça devient alors compliqué de sanctionner les petits bavardages par exemple si certains s’y autorisent sans être réprimandés. (On ne peut pas tout sanctionner fort heureusement...). Le temps joue, on s’y habitue, on ne sanctionne plus, on ne fait plus de rapport, on s’use me disent les deux enseignantes.

Madame Corré propose alors une solution : « tu dis à la classe qu’Ali a un problème et qu’il est traité d’une façon différente et qu’il y a plein de choses qui sont mises en place à côté, et que vous, y’a pas tout à fait les mêmes règles, on vous laisse rien passer et Ali ben voilà ». Pour Madame Corré cette solution pourrait se comprendre à condition de l’expliquer à la classe. Madame Corré compare cette situation à celle qui concerne l’élève qui a changé de classe. Elle explique que l’ambiance de classe n’est plus la même depuis l’arrivée d’Adam. Et qu’il faudrait soit traiter Adam comme les autres soit expliquer à la classe qu’il bénéficiera d’un traitement de faveur.

Le risque de présenter cela ainsi c’est bien entendu la stigmatisation mais aussi le fait d’accorder à l’élève la possibilité de développer un sentiment d’impunité. L’élève a un effort à faire, il doit y être accompagné, s’il n’a pas appris à le faire dans son environnement.

C’est la question de l’accompagnement éducatif en dehors des temps de classe, est ce que le service de vie scolaire, met en place un partenariat avec les parents ? des partenaires extérieurs ? l’équipe socio-médicale ? les autres enseignants ? est-ce que cela est parlé en équipe de sorte à ne pas laisser les profs dans cette incompréhension ?

*C’est aussi une tension qui ravive l’ancien débat entre « les pédagogues » d’une part, les « républicains ». Aujourd’hui on ne parle plus en ces termes mais l’article de Camille Giraudon démontre que deux catégories d’enseignants sont opposés vis-à-vis de la question de la personnalisation des parcours depuis la loi Chatel de 2010 - réforme du Lycée avec l’exigence de la personnalisation (Camille GIRAUDON, « **Personnaliser les parcours scolaires des élèves, un facteur d’émancipation ? Lectures et pratiques enseignantes divergentes** », *Tracés. Revue de Sciences humaines*).*

Les deux enseignants sont d’accord sur l’idée que les classes les plus difficiles sont celles où il y a un ou deux élèves qui ont ce profil.

En guise d’exemple. Madame Corré énonce qu’une élève a mal parlé à une enseignante : une journée d’exclusion. Adam quant à lui a insulté Madame Corré de « pute et de connasse dans son dos » (ce sont les élèves qui ont rapporté cela, Madame Corré ne le précise pas explicitement mais moi je le sais) : aucune sanction, l’élève n’a rien eu.

→ **Habitude** des acteurs ????

« y en a des mignons, ils vont faire un truc mauvais, direct une journée d’exclusion ».

Madame Corré insiste : on doit être très dur avec les élèves très mignons qui dérapent une seule fois, mais pas assez dur avec ceux qui dérapent tout le temps.

Je leur donne mon avis sur le fait que la personnalisation des parcours entre en tension avec une école qui est censée être la même pour tous où des valeurs communes doivent se partager laissant les spécificités de chacun de côté. Finalement, est ce que l'école n'amplifie-t-elle pas les différences ?

Les deux enseignantes me disent « *on n'arrive pas à résoudre le problème* », elles ne savent pas comment gérer cette question du traitement des élèves différents. Elles s'entendent sur le fait qu'Ali par exemple est un enfant très « *abimée* ».

(Pour le cas d'Ali, l'avis d'un autre élève commence à intervenir avec lui). L'adjointe va proposer un aménagement de la scolarité à la mère d'Ali ainsi qu'une commission éducative).

Je demande si ce genre de situation est parlé avec le service de vie scolaire. Elles me répondent « très peu ». Le temps manque et lors d'un conseil pédagogique, ce n'est pas ce genre de sujet qui est abordé à l'ordre du jour. C'est donc lors de temps informel que les acteurs échangent. Vu qu'il n'y a pas vraiment de lieu où parler de cela, Madame Corré évoque le fait que la semaine dernière lors du conseil de classe concernant les 6^{ème} à laquelle Benoit fait partie, elle a exprimé qu'elle avait perdu plaisir à enseigner à cette classe. L'adjointe lui aurait répondu que son propos est exagéré. L'ambiance était tendue, a priori il ne fallait pas trop parler de ce changement de classe de cet élève. Madame Corré considère cela à tort puisque c'est justement une instance durant laquelle il est aussi nécessaire de parler du collectif-classe. D'ailleurs, le cas de Benoit aurait été passé assez rapidement. Tel un sujet tabou...

Mon intervention est appréciée au sein de la classe de Madame Corré mais elle regrette que je sois monopolisée par les deux élèves qui sont les plus en demande d'attention. Elle aimerait que les autres élèves puissent aussi en profiter (*il est vrai que je m'attarde sur ces élèves, mais pas exclusivement*).

La CPE nous rejoint, elle nous explique que concernant la situation d'Ali... c'est médical. Elle aborde la sphère familiale. Elle a longuement discuté avec la mère d'Ali, qu'elle croise occasionnellement dans la rue. Elle dit que Madame dit avoir tout mis en place, se sent démunie et qu'elle a conscience que son fils a besoin de soin, que c'est plus fort que lui, et qu'elle ne sait plus comment faire. La CPE met en avant ce constat mais aussi celui qui déplore qu'il faille aussi protéger le collectif, car Ali terrorise des filles qui arrivent en pleurs dans son bureau. Il est constamment dans un rapport de domination avec les autres, bien que très apprécié par ses pairs. La CPE rappelle qu'il a eu un parcours de vie fait de ruptures et qu'il existe bcp de dispositifs pour les élèves de plus de 14 ans...

Il y a de l'empathie pour cet élève de la part des trois adultes (la CPE dira « *c'est un pauvre gamin* », mais cela ne peut pas s'excuser par le mauvais traitement qu'il inflige aux autres).

Je me suis entretenue avec la CPE suite à cette discussion pour avoir son avis sur la question du traitement des élèves. La CPE me dit que selon elle, il n'est pas question de traitement égal mais équitable. Elle explique alors qu'avec un élève comme Ali, il n'est pas possible d'être égalitaire au regard de sa situation.

A cet instant, une autre enseignante arrive dans le bureau de la CPE, nous poursuivons ainsi la discussion à trois. Cette enseignante d'allemand a eu un élève en grande souffrance l'année dernière dans sa classe, souvent absent. Les élèves se moquaient de lui, elle leur expliquait que si cet élève était comme ça c'est parce qu'il y a des raisons, que c'est dur pour lui. Sa technique était de développer l'empathie des élèves pour qu'ils comprennent le traitement de faveur qu'elle avait sans doute instituée.

Pour la CPE, cette question-là est une « fausse question » puis que les élèves qui sont en cours avec ces élèves particuliers (handicap, ou autre), savent qu'ils sont différents. Pour elle, les élèves savent qu'on ne peut pas traiter tout le monde de la même façon. Elle ajoute qu'ils savent même mieux que « nous ». Cependant, elle ajoute que bien qu'il faille partir de ce principe-là, il y a des choses sur lesquels on ne peut pas transiger : la violence. Que les élèves par exemple ne puissent pas venir à l'école sereinement. Il faut entendre que certains ont peur de venir à cause des autres. Et il faut verbaliser à l'élève que ce n'est pas acceptable. *On parle donc de rappeler le cadre ici, de le poser et de sanctionner peu importe la spécificité de l'élève*, car il y a des choses qui ne sont pas acceptables. Donc pour la CPE c'est un faux débat. L'enseignant d'allemand explique qu'il est nécessaire qu'un accompagnement éducatif soit mis en place en dehors de la classe. Mais qu'il est impossible de traiter les élèves de manière égale au regard de leur situation personnelle. Pour elle, les élèves ne naissent pas égaux, et mm lorsqu'un prof transmet la mm chose à tous, les élèves ne retiennent pas la mm chose. Il y a donc forcément des différences de par l'environnement, la singularité de l'élève etc. Pour elle, l'inégalité se crée chaque instant.

De son point de vue : c'est malhonnête et culpabilisant de dire : on va faire pareil pour tout le monde.

Je retrouve donc d'un côté des enseignants qui prônent une égalité de traitement, de l'autre un traitement équitable du point de vue non pas de la transmission pédagogique, mais de la posture d'élève et plus précisément du comportement à l'égard d'autrui.

Cela est passionnant !

Bienveillance et exigence ? comment trouver le juste milieu pour ne pas sacrifier ni l'individuel ni le collectif et préserver un école qui unit et non qui diffère et qui amplifie les différences ?

Semaine 6

Cours avec Madame Tanis.

Un vrai bazar au fond de la classe. Mathieu n'arrive pas à se poser mais je le comprends. Le cours est vide, il s'ennuie. Je m'ennuie. Dire aux élèves de se concentrer n'a pas de sens, aucun sens. Je suis moi-même consciente de l'incohérence de ce que je demande aux élèves. Les élèves poursuivent leurs interactions, négocient, parlent forts, se déplacent. Samira prépare le conseil de classe du soir et demande donc aux élèves ce qu'ils souhaitent dire à titre individuel.

Un nouvel élève a rejoint la classe, c'est un élève UPE2A, qui avait un aménagement partagé entre sa classe de référence et le dispositif. Depuis une semaine il a quitté le dispo, il est donc à temps plein avec sa classe de référence. Arrivé en classe de physique chimie, il s'installe au fond, je fais en sorte qu'il ne soit pas proche des élèves qui interagissent. Au bout de quelques minutes, il me dit : « mais c'est quoi ici ? ». D'une part, il n'a aucune idée de ce qu'est cette discipline, d'autre part, il me paraît être surpris de l'ambiance chahuteuse de la classe... (mon sentiment subjectif). Intéressant d'observer quel regard porte un nouvel élève dans ce cours.

Mon ressenti : je commencer à m'agacer de mon impuissance. Je reprends les élèves sur leur comportement mais à quoi bon finalement puisque rien ne leur est proposé en retour d'un point de vue purement pédagogique. Leur dire : concentrez-vous, arrêtez de vous lever, n'a rien de logique étant donné qu'il n'y a pas de contenu. Je me rends donc compte de cette incohérence, alors j'ajoute : « même si vous vous ennuyez, ne vous faites pas remarquer ». Je suis profondément agacée puisque mes remarques n'auraient de sens que si je pouvais leur proposer quelque chose sur lequel apporter de l'attention. En attendant il n'y a rien. Et d'une certaine manière, je les comprends.

Une remarque que je me suis faite : je m'habitue à cette ambiance. Le premier regard que j'avais porté lors de ma première intervention était un regard objectif et sans doute « normal » au regard du comportement des élèves. J'étais donc choquée et abasourdie.

Progressivement, j'ai compris les raisons qui invitent la classe à se comporter ainsi : l'absence de cadre de Madame Tanis et l'absence d'exigence pédagogique + sans doute la croyance qu'il leur faut « du temps » pour recopier les réponses au tableau .

Alors étant donné que cela n'a aucun sens que de rappeler les élèves à travailler puisqu'il n'y a pas de travail (!) j'ai beaucoup de mal à percevoir le sens de mon intervention.

Débriefing avec Madame Tanis :

- Je reviens pour la troisième fois sur cette question de plan de classe. Madame Tanis entend mais ne semble toujours pas prendre la mesure de cette problématique.

- J'exprime clairement l'idée que Mathieu s'ennuie en classe...Madame Tanis me dit : mais en même temps, « il faut qu'ils aient le temps de recopier au tableau ». Je suis abasourdie par cette remarque. Madame Tanis ne semble pas réaliser à quel point le cours est vide de contenu et de dynamisme. Elle ne prend pas en compte l'hétérogénéité du groupe.

Semaine 7

Cours avec Madame Tanis

Pendant le cours : au fond de la classe, trois élèves qui font concrètement leur vie. Ils se lèvent, se jettent des projectiles, rient à haute voix, tentent d'interagir avec les autres élèves de la classe, ils sont amusés. Ne suivent pas le cours. Positionnée près deux, je fais la police, je les mobilise pour l'exercice ou la prise de correction. Lassée, épuisée d'incarner ce rôle, même si passionnée de pouvoir observer ce qui est en train de se dérouler, je suggère à Madame Tanis de déplacer trois élèves. Elle me dit : « *oui bien sûr, fais comme tu veux* ». Je ne laisse pas le choix à deux des élèves. Les deux râlent, mais s'exécutent. La dynamique est cassée. Un des deux, se met même à participer à la correction. Une des élèves à qui j'ai demandé de faire de la place pour son camarade, n'avait pas franchement envie d'accueillir Mathieu. Pas le choix, je lui explique « ce n'est pas négociable ».

(Madame Tanis me délègue temporairement son autorité... mais pour frustrer les élèves, ce qui l'exempte de cette corvée).

Madame Tanis reprend également certains élèves qui interagissent pendant le cours en prenant leur carnet ou en les menaçant d'écrire un rapport. Ces élèves sont surpris et osent lui répondre : « *mais j'ai fait quoi ?!! et eux derrière !?* ». Effectivement, je suis également surprise de la réaction de Madame Tanis bien que n'étant pas à sa place. Du point de vue des élèves, il y a de l'injustice scolaire. Au fond de la classe, deux élèves ont radicalement décroché. Ils vaquent à leur occupation bruyamment. D'ailleurs, étant donné que la correction se fait dans le bruit et dans un rythme lent, je me surprends à dire à ces élèves : « *si cela ne vous intéresse pas, je vous demande simplement de ne pas déranger les autres* ». Encore une fois, comment mobiliser des élèves s'il n'y a rien à réaliser et si de surcroît l'ambiance de classe ne s'y prêtent pas car absence de cadre.

Stratégie d'élève :

Un des deux, Mathieu a l'art et la manière de leurrer l'enseignante. Il perturbe clairement le cours (il y participe...même s'il n'est pas moteur de cette ambiance, pour moi c'est le cadre de

l'enseignante qui l'est) en parlant tout haut avec son camarade etc... puis à certains moments lorsqu'il sent que l'enseignante risque de le reprendre, il la réquisitionne. Par exemple, il lui demande : « *Madame, vous avez écrit quel mot au tableau ?* » ; « *Madame votre sac à main me gêne pour recopier la correction* ». Madame Tanis s'exécute, elle lui répond tout à fait normalement. Comme si l'image du Mathieu perturbateur venait de disparaître, d'être supprimée en un claquement de doigt. Et surtout, comme si l'attention demandée par Mathieu (pour moi c'est une stratégie de détournement pour amadouer l'enseignante au moment où elle risque de sévir sur lui) lui permettait de se sentir enfin légitime dans son rôle d'enseignante.

→ Remarquer qu'un élève prend la correction donc s'intéresse au cours : voilà une gratification précieuse pour Madame Tanis qui la renvoie à la légitimité de son statut d'enseignant (vulgairement : je sers à quelque chose).

Mathieu est un élève fin, intelligent mais qui s'ennuie en classe. Selon moi cette stratégie est calculée, Mathieu tire les ficelles, il sait comment faire, et cela fonctionne à la perfection. J'en suis épatée. Une preuve d'intelligence.

A la fin de l'heure, je me dirige vers Madame Tanis pour débriefer, je lui explique pour la 4^e fois, que ce serait intéressant de faire un plan de classe afin de casser la dynamique du fond. Pas de réponse développée. Elle dit : « *mais tu vois, y en a qui progressent, regarde Silah, il prend la correction ! tu te rends compte !?* ». Je me décompose à l'intérieur de moi-même. Mais je fais mine d'être d'accord avec elle, je suis sans doute une très mauvaise actrice mais je donne tout ce que je peux pour acquiescer ses propos. Au fond, je suis particulièrement agacée. D'une part, d'adopter ce rôle de « flic ». De l'autre, comment peut-on se satisfaire d'un élève qui -enfin ! – prend la correction. N'est-ce pas le minimum syndical ? Cet élève participe grandement aux interactions, il n'a aucun handicap, comment peut-on le féliciter qu'il daigne enfin écrire dans son cahier ? Je suis donc abasourdie mais ravie de me rendre compte que finalement, bien que les élèves soient en tort, le rôle de l'adulte y est pour beaucoup. C'est donc à prendre en compte.

Ali cours de Madame Caine – Math. Sur la non prise en charge de la spécificité

Cours de math avec Ali, élève de 6^{ème} au contexte familial compliqué. Ancien élève en famille d'accueil. Son comportement au collège n'est pas des plus exemplaires. Au collège, il se fait remarquer, insulte, menace les filles, s'en prend aux autres de manière générale et s'inscrit dans un type de relation de domination sur ses pairs. Plusieurs fois exclu de l'établissement, il a été envoyé dans un dispositif de la ville pour élèves exclus (sous-traitance ? Moignard et Rubi). En classe, Ali peine à s'inscrire dans un métier d'élève attendu par l'institution. Il fait du « bruit », il intervient de manière intempestive, parle fort, se fait remarquer...mais souvent avec le sourire. Il semble persister d'une certaine manière à adopter

un rôle particulier dans la classe. Il alimente sa particularité, enrichie elle aussi par le regard des enseignants et du personnel éducatif ; ses camarades ont l'air d'avoir pris l'habitude. Lorsqu'en classe, il se manifeste, les élèves le regardent, l'observent, certains sourient, d'autres ne prêtent pas attention, détournent le regard. La CPE me dit : « *les élèves ont compris, ils ne sont pas bêtes* ». Autrement dit, les élèves comprennent qu'Ali est un enfant quelque peu différent, alors ils accepteraient que le traitement des adultes à son égard soit différent. *En sommes-nous certains ?* Que comprennent-ils vraiment ? et que comprend Ali de ce que comprennent ses camarades ?

Ce cours du vendredi s'organise de la manière suivante. Madame Caine et Madame Corré pratiquent du co-enseignement. Durant le temps de l'Ap du vendredi, elles prennent chacune un demi-groupe des 6^{ème} 4. En fonction des besoins, je suis amenée à intervenir avec l'une ou l'autre, en fonction du groupe, du contexte etc. Ce matin, Madame Caine me dit qu'a priori, vu qu'Ali a été particulièrement difficile la semaine, je serais dans son groupe pour l'épauler davantage.

(La semaine dernière passée, le cours s'était déroulé en classe entière exceptionnellement, je suis donc restée près d'Ali, il manifestait beaucoup d'agitation. Difficile de le garder concentrer durant 55 minutes, il se décourage à la moindre difficulté).

Je m'attends donc à rencontrer un élève agité, encore plus en cette veille des vacances.

Je rejoins donc la classe en demi-groupe l'après-midi avec Madame Caine

Évènement marquant en ce début d'installation en classe : les élèves sont en train de s'installer, Amadou, un petit garçon vif gifle sa camarade de derrière. Fier de lui, il arbore un grand sourire. La jeune fille, nommée là Céline reste debout, stoïque. N'osant probablement pas répondre, elle finit par s'asseoir, sûrement humiliée par l'acte de son camarade, de surcroît devant ses amies. J'observe Amadou et lui dis fermement que cela se règlera à la fin du cours. Madame Caine n'a pas observé la scène. Perturbée par ce que je venais de voir, je vais tout de même prévenir l'enseignante. Elle me dit de descendre voir l'adjointe avec le carnet de l'élève pour qu'elle le garde jusqu'à ce soir. Je me rends chez l'adjointe, qui était accompagnée de la principale. Je lui explique la scène. Elle me répond : « *encore lui ?! oh mais Morane je ne suis pas CPE !* ». La principale, me dit « *c'est vrai on passe notre temps à ne faire que ça* ». L'adjointe ajoute, « *je n'ai pas passé le concours de CPE que je sache* ». Au-delà du fait que je trouve sa remarque totalement inadaptée (CPE = police ?), je lui réponds que c'est l'enseignante qui m'envoie. L'adjointe, n'ayant toujours pas déjeuné, certainement épuisée, me demande de le lui envoyer. Je remonte donc, et annonce que Amadou est convoqué. L'élève, contrarié à l'extrême, prend ses affaires et me suit. Il me réclame son carnet, que je lui rends. Il accélère le pas, contrarié. Effectivement, le sourire arboré suite à la gifle avait bel et bien disparu. Je l'accompagne chez l'adjointe en lui signifiant la raison de cette convocation, il ne semble aucunement disposé à m'écouter. Il entre dans le bureau, l'adjointe lui crie « *encore vous ! je dois vous voir tous les jours !?!* ». Je sors rejoindre la classe.

Après le cours de math, je descends voir l'adjointe pour lui demander ce qu'il en est de cet élève. Amadou est assis près de la secrétaire, dans la pièce principale qui juxtapose la pièce de l'adjointe. En passant devant lui, il me remarque et ne dit rien. Je n'entreprends pas de lui parler, jugeant que ce n'est pas le moment, après tout, il me semble que la scène n'est pas si compliquée à comprendre...il est puni pour une violence physique, je ne suis pas sûre que cela soit discutable. J'entre dans le bureau de l'adjointe, je la questionne sur l'élève. Elle me dit : « il va rester jusqu'à 17H30, bon (elle sourit) il m'a quand même dit que Céline lui aurait dit « t'as gueule » hein, donc les filles là... ». Surprise, je lui réponds que « *peut-être qu'elle a eu des raisons de lui dire cela, en tout cas ...une gifle...* ». L'adjointe me rejoint en disant qu'effectivement cela ne l'excusait pas. Ayant vu la scène de mes propres yeux, non cela ne justifie aucunement qu'un élève puisse lever la main sur un camarade. Et sans doute que le « *ta gueule* » était pour le coup, justifié... J'en ressors, agacée. Je pense à tous ces féminicides...

Revenons à Ali. Ali s'installe à côté d'un camarade à lui, un camarade « sans problème ». Madame Caine distribue l'exercice à réaliser dans l'heure, il faut respecter une quinzaine d'étapes. Si elles sont toutes respectées, alors une figure de tigre apparaîtra. Madame Caine et moi avons pour mission de venir aider les élèves lorsqu'ils en ont besoin. Ali démarre d'emblée. Engagé dès le départ. Il se mobilise seul, peut être que le fait d'être installé proche d'un camarade qui travaille l'a entraîné. Mais peut être aussi que l'exclusion d'Amadou a eu un effet quelque peu positif...car pour une fois ce n'est plus lui l'élève stigmatisé, l'élève exclu. L'exclusion de cours a peut-être eu un bénéfice secondaire sur la personne d'Ali (?), j'ai entendu Ali dire à haute voix de manière enjoué « *Amadou a été exclu* ». Il nous interpelle tour à tour durant l'heure, mais moins que d'habitude, il semble motivé, allant plus vite d'ailleurs que ses camarades. Lorsque la consigne lui paraît compliqué, il ne prend pas nécessairement le temps de la décortiquer, il s'agace alors rapidement. Il vacille ainsi entre l'envie de réussir et la tentation d'abandonner. Lorsqu'habituellement il abandonne, il décroche et s'adonne à une autre activité qui n'est pas en lien avec le cours. Ayant terminé la première page de consignes il exprime à haute voix à Madame Caine : « *j'ai fini ! je peux aider ?* ». L'enseignante lui rappelle, qu'il y a une seconde feuille de consignes et qu'il n'a donc pas terminé. Il se remet à la tâche.

Ali a manifesté le fait de vouloir aider ses camarades... je suis agréablement surprise de cet engouement. Il a l'air de vouloir montrer aux autres qu'il peut être capable de s'inscrire aussi comme les autres, dans un collectif. Qu'il peut également montrer une autre image de lui.

Nous continuons à l'encourager. Il me dit qu'il espère obtenir une « *croix positive* ». Dans le cours de physique-chimie avec Madame Tanis et dans d'autres, il existe un système de croix négative/positive. Les élèves viennent spontanément à la fin du cours, quémander une croix positive. Même les moins « exemplaires ».

Je lui dis qu'il a raison de vouloir l'obtenir.

Il termine son travail, ravi de nous montrer la figurine qui est apparue. Puis il se lève, s'installe ailleurs... s'assoit par terre...il commence à gesticuler... Je m'empresse de lui signifier : « *n'oublie pas que tu vises la croix positive* ». Ali me répond avec un sourire : « *ah oui c'est vrai !* » ; Il se remet de suite à sa place.

La fin du cours approche, l'enseignante dit à Ali en aparté, silencieusement, à l'abri des autres : « *si tu pouvais toujours être comme ça en cours, ce serait vraiment bien* ». Le camarade d'Ali, dit à l'enseignante qu'Ali aimerait obtenir une croix positive. Madame Caine regarde Ali et lui répond qu'elle ne fonctionne pas avec ce système de croix positive car elle considère que cette pratique n'est pas juste. Elle illustre sa réflexion en expliquant : quand attribuer une croix positive à l'un et pas à l'autre ? Elle ajoute qu'Ali a fait de grands efforts et que c'est bien, mais qu'il s'est relâché à la fin du cours. Ali semble approuver les dires de son enseignante. Les élèves partent, Ali est le dernier à partir. L'enseignante, lui rappelle ô combien il a bien travaillé. Souriante, elle lui dit : « *et alors tu vois que tu en es capable, alors que tu répètes que tu ne sais pas faire* ». Ali n'a rien à redire, il acquiesce en souriant. Il sort de la classe gaiement.

Analyse

Je suis émue à ce moment-là, car finalement quelque chose s'est passé. Ali a montré autre chose à voir de lui, et il en est ressorti fier. Son discours habituellement pessimiste (je suis nul) n'a pas pris le dessus pendant ce cours.

J'ai été surprise de la réponse de l'enseignante concernant la croix positive. Je m'attendais à ce qu'elle lui en attribue une. Je n'avais pas remarqué que ce n'est pas une pratique qu'elle adopte. J'ai compris les raisons qui justifient cette non-adhésion et cela m'a beaucoup fait réfléchir. En effet, les élèves sont différents, ils ont leur histoire, leur parcours, leur difficulté. Mais ils s'inscrivent au sein d'un collectif. Ce qui leur est demandé c'est d'apprendre, de comprendre, de mobiliser des connaissances, de s'adapter à des contextes d'apprentissage différents, de raisonner pour devenir des citoyens libres. Pour cela, il y a un cadre à respecter, et quelles que soient les spécificités des élèves, le cadre n'est pas négociable. Il peut s'assouplir en fonction d'un contexte vraiment particulier de sorte à ne pas mettre l'élève en difficulté, mais si finalement le cadre s'adapte à chaque élève, si l'école devient une école du « tout-individuel » alors de manière indirecte, nous risquons de maintenir les élèves dans leur difficulté. L'idée est donc de trouver un juste milieu, de ne pas privilégier ni l'un ni l'autre, mais de faire de l'en même temps. La réponse de Madame Caine à Ali se sous-entend à mon sens alors de cette manière : Tu as fait des efforts, tu en es capable et c'est bien. Mais il n'y aura ni traitement de faveur ni médaille car ce que l'on attend de toi c'est que tu délaisses le temps de l'école, cette posture d'élève « en difficulté ». Bien sûr on ne peut pas supprimer les soucis de l'extérieur et les neutraliser à l'entrée du collège, mais il est nécessaire de les isoler temporairement, du moins de ne pas les amplifier via une personnalisation à l'extrême du parcours de l'élève. C'est ce parti que l'enseignante investit. Elle ne baissera donc pas les exigences du point de vue des apprentissages ni de celui du comportement.

En observant les enseignants, les styles et les signatures pédagogiques, je remarque que deux postures s'opposent finalement. Objectivement, même si l'objectif de tous les enseignants est de faire progresser les élèves, ils n'adoptent pas le même regard sur l'élève et donc n'utilisent pas les mêmes méthodes pédagogiques et éducatives.

(à développer et à analyser via des entretiens et observations)

Certains enseignants n'attendent pas non plus un retour affectif des élèves à leur égard, contrairement peut être à d'autres.

Si je prends l'exemple de Madame Tanis professeure de physique-chimie, sur le sujet de la croix positive/négative. A la fin du cours, les élèves viennent lui demander une croix positive. A certains elle répond par la négative. A d'autres, elle la leur accorde. Pourtant, le cours est clairement compliqué, tous les élèves parlent, interagissent, peu travaillent vraiment. Donc sur quels critères peut-elle s'appuyer pour attribuer un point positif à certains ? Quel est le bénéfice secondaire pour l'enseignant de symboliser matériellement à tel ou tel élève qu'il a accompli un effort ou un progrès. D'autant lorsque les élèves ne sont pas objectivement irréprochables et qu'ils mettent clairement à mal l'autorité de l'enseignante. Car c'est au moment de l'attribution de cette récompense que Madame Tanis a le dernier mot. C'est à ce moment précis, que sa décision est respectée. Alors que durant tout le cours, rien ne fonctionne (selon moi), les élèves ne sont pas à l'écoute etc., c'est à la fin du cours, que les élèves viennent la voir, et sont dans une demande explicite à laquelle l'enseignante détient le pouvoir d'y répondre favorablement ou pas.

Car lorsque l'on a le pouvoir d'attribuer à des élèves un bon point qui – objectivement (car ce n'est peut-être pas l'avis de l'enseignante) – ne respectent pas franchement le cadre de la classe, je me demande sérieusement si cela n'est pas une manière d'acheter en quelque sorte la paix sociale, au même titre que la méthode qui consiste à amoindrir les exigences d'apprentissage. C'est peut-être aussi un moyen de manifester une certaine autorité qui n'arrive pas à s'exprimer durant l'heure de cours. Ce moment est peut-être le seul moment où le statut d'autorité de l'enseignant est préservé : Je **décide** si tu auras ou non une croix positive.

Au fond, attribuer des récompenses aux élèves ne me semble pas nécessairement indispensable. Déjà parce que l'élève doit apprendre à faire les choses pour lui et non pour obtenir une récompense. Alors effectivement cela permet aux élèves de se renarcissiser, mais n'en oublions pas le cadre du collectif dans lequel s'inscrit l'élève. Ensuite, il y a la question de l'arbitraire : à qui je donne ? pourquoi lui et pas elle ? cela peut générer du conflit entre les élèves. Enfin, si l'on souhaite fonder une société du vivre ensemble, il est peut-être inutile de différencier davantage les élèves. L'attribution d'une croix positive ou négative se fait à la vue des autres. Quand un élève fait des efforts, il le sait. C'est sans doute nécessaire de le lui souligner, mais peut-être pas devant les autres. (Ca reste un avis personnel).

Lors d'une discussion avec Madame Corré l'autre professeure de math qui milite pour un traitement égal de tous les élèves. Elle me dit, à force de se concentrer sur les deux ou trois qui font du bruit, on ne prend pas le temps de s'occuper des autres, de ceux qui décrochent en silence.

Et cette remarque est vraie, elle intervient suite à ma remarque concernant un élève qui s'installe seul au fond de la classe en physique-chimie, qui n'interagit avec personne, qui semble très enfermé sur lui...

Qu'en est-il des professeurs débordés ? quel traitement pour les élèves en difficulté ?

Semaine 8

Cours avec Madame Tanis

Madame Tanis : quand je lui demande ce qu'elle prévoit pour le cours (juste avant le cours) : « on va y aller tranquille » → phrase qui revient toujours lorsque je m'informe du contenu du cours avant son démarrage. Pas d'exigence, comme pour signifier : c'est une classe difficile donc ça va les calmer justement. Ne pas trop leur en demander, « y aller tranquille » = garantie d'une ambiance de classe apaisée ? (Au regard des observations, non, bien au contraire : exigence va de pair avec bienveillance).

Débriefing après le cours : Madame Tanis est profondément outrée par le comportement d'Ibrahim qui a énoncé à l'enseignante à voix haute pendant l'évaluation « *j'ai terminé* ». Celle-ci lui avait répondu : « *oui okay mais on s'en fiche* ». L'élève n'avait rien répondu, avait fini par baisser la tête vers sa copie. Madame Tanis était également déçue par Clément qui l'avait questionné durant le contrôle quant au fait qu'il n'a pas eu le document de révision concernant une des questions du contrôle, ce qui le mettait en difficulté. Ces deux élèves sont sans doute ceux qui réussissent le mieux dans cette discipline ainsi que dans les autres. Lors du débriefing, Madame Tanis me fait partager spontanément son ressenti quant au comportement de ces deux élèves : pour elle, il s'agit d'un réel manque d'éducation. Car d'une part, elle juge le comportement d'Ibrahim hautain et individualiste. De l'autre, elle considère que Clément se moque d'elle puisqu'il est impossible qu'il n'ait pas reçu au cours précédent le document en question. Agacé par la réponse que l'enseignante lui avait rétorquée (« *tant pis, essaie d'y répondre quand même* »), j'attendis la fin du cours pour demander à l'élève les raisons de son agacement. Il me répondit que bien que présent à chaque cours, il n'avait pas le souvenir d'avoir reçu le fameux document explicitant la notion découverte lors de l'évaluation.

Je fais part alors à Madame Tanis des deux élèves au fond de la classe qui n'ont cessé de se lever, de s'envoyer des projectiles et de rire aux éclats. Madame Tanis dit n'avoir pas vraiment

fait attention aux élèves qui semaient le trouble. Elle ne parle pas d'eux quand il s'agit de faire un rapport contrairement aux deux élèves précédents.

Ce contraste entre ces deux élèves habitués aux bonnes notes et au travail sérieux me questionne. Parce que bons élèves, n'exige-t-elle pas davantage d'eux que le reste de la classe ?

Inégalité de traitement : Est-ce que Madame Tanis **choisit les élèves qu'elle va sanctionner ??**

A ma question adressée à l'enseignante : *selon toi, qu'est ce qui pourrait marcher pour améliorer cela ?* Madame Tanis répond : des moments collectifs de cohésion, des « *jeux de sociétés pour qu'ils apprennent à se respecter* ».

Madame Tanis est convaincue, le problème vient des élèves. De mon côté, je prends sur moi...et me surprend à penser qu'un monde nous sépare et semble également la séparer d'une réalité toute autre.

Le temps du contrôle : Madame Tanis distribue les sujets. Le silence ne règne pas totalement. Certains élèves interagissent entre eux. Une élève répond à son camarade à haute voix : « *ferme la* ». Madame Tanis se lève et lui demande à haute voix son carnet expliquant que son comportement n'est pas adapté. L'élève lui répond : « *mais y a que moi !?!* ». En attendant, positionnée près du bureau de l'enseignante, j'observe un élève du fond qui triche. Il s'était installé au fond de la classe, avec un cahier qu'il avait minutieusement posé sur le tabouret près de lui, installé sous la table. J'avais remarqué avant l'évaluation cette mise en scène. Je m'étais demandé si son intention était celle de tricher. Ne voulant pas paraître comme une surveillante durant ce temps d'évaluation, je me positionnai proche de l'enseignante, qui assise, jetait des coups d'œil aux élèves et semblait lire l'écran de son ordinateur. Plusieurs minutes après le début de l'évaluation, l'élève du fond en question commença à tricher. Surprise, je me demandai s'il fallait que je réagisse. Réagir me ferait porter la casquette d'un personnage que je ne souhaite pas incarner. Ce n'est pas dans mes missions que de contrôler les élèves. Madame Tanis ne semblait pas préoccupée par l'éventuelle probabilité que les élèves s'adonnent à la tricherie. Indifférence ou confiance ? Connaissant le contexte de la classe et le manque de cadre, je me doutais bien qu'il faille suspecter certains élèves. De plus, le bénéfice secondaire de ne pas m'inscrire dans une démarche de dénonciation était qu'il m'était intéressant d'observer et d'analyser la stratégie de tricherie d'un élève. Cela me rappelait en quelque sorte – aussi- mes années de collégienne (!). Je détournais ainsi le regard lorsque l'élève vérifiait si un adulte le regardait.

Une jeune fille qui a répondu « *la ferme* » à un camarade lors du contrôle, est réprimandée par Madame Tanis elle lui prend son carnet, La jeune fille manifeste son désaccord : « *y a que moi ? y a pas que moi !?* »

Après l'évaluation :

Madame Tanis : à deux reprises prévient deux élèves que s'ils continuent ils iront dans le bureau de la principale.

Observation égalité de traitement : Ali

Contexte :

Suite à une commission éducative, la direction a décidé d'aménager son emploi du temps. Je le verrai donc chaque jeudi durant une heure en individuel, où nous travaillerons ses leçons d'anglais (puisque qu'il s'absentera de ce cours). De plus, une fiche de suivi lui a été attribuée. La fiche de suivi est un document rédigé avec l'élève. Elle a pour dessein de proposer à l'élève des objectifs en termes de posture d'élève/métier d'élève qu'il devra honorer sur la durée. A chaque fin de cours, l'élève se rend avec sa fiche de suivi auprès de son enseignant. Celui-ci lui attribue une appréciation : Très bien, bien, ...

Observation durant le cours de mathématique en demi-groupe (Accompagnement Personnalisé) avec Madame Corré

L'objet du cours est de proposer aux élèves des exercices ludiques de programmation sur tablette. Une tablette est distribuée à chaque élève. Ali se met au travail à l'instar de ses camarades. Durant la première demi-heure, il interagit avec l'objet numérique, par moment il interpelle discrètement son camarade pour lui demander à quel niveau d'exercice il en est. L'AP en demi-groupe est un temps moins formel qu'un cours en classe entière. Les élèves sont autorisés à échanger entre eux, dans la limite du respect mutuel et d'un climat de classe propice aux apprentissages. Durant cette première demi-heure, Ali ne demande pas d'aide extérieure, il manipule la tablette, résout les différents exercices qu'il choisit. Il émet à deux reprises des sons qui se font remarquer. Il tapote sur la table avec ses ongles ou bien chantonne à voix haute. Ces stéréotypies cessent spontanément sans qu'un adulte ou un élève lui demande d'arrêter. Cela donne plutôt l'impression qu'il ne les fait pas pour attirer l'attention de l'enseignante ou de ses camarades comme cela peut être le cas habituellement. Pourtant, parce qu'habitué à s'attendre qu'Ali interpelle les autres en étant « bruyant », je ressens comme une tension qui risque de se cristalliser. Madame Corré me regarde. Nos regards se croisent, ni elle ni moi ne réagissons à l'attitude d'Ali. Il y a comme une volonté de notre part d'espérer en quelque sorte qu'Ali ne s'inscrive pas à nouveau dans ce schéma

d'interpellation par le bruit, par des interventions et apostrophes intempestives, longues et répétées. D'un commun accord implicite, nous ne réagissons pas sur l'instant et offrons à Ali – par notre passivité, indifférence et silence – l'occasion de cesser. Cela se produit, Ali semble concentré sur son objet, il semble investi. La dernière demi-heure se déroule dans un climat de classe légèrement plus agitée. Les élèves évoquent à voix haute leur fatigue quant à cette activité de 55 minutes devant écran. Les exercices, bien que ludiques, requièrent une grande concentration. J'ai moi-même du mal à résoudre toutes les énigmes avec les élèves. Ali commence à manipuler sa tablette : il quitte l'application de programmation, s'occupe à multiplier les captures d'écran puis ouvre l'application de dessin et dessine un paysage. Je passe près de lui, il ne me cache pas ce qu'il fait mais lorsque Madame Corré s'approche de lui, il change discrètement d'application et se remet sur celle de la programmation. Je m'approche ainsi de lui et lui glisse à l'oreille : « *Allez Ali, ne lâche pas, paraît que t'as fait une super semaine, on est vendredi il te reste 20 minutes de cours et après tu as fini* ». Ali entend et écoute mes propos, il acquiesce avec la tête. Je décide de ne pas insister, je poursuis d'intervenir auprès des autres élèves. Je ne souhaite pas insister car il me paraît important de ne pas participer à une potentielle stigmatisation d'autant plus au regard des nombreux efforts qu'il a fournis cette semaine. Lorsque je repasse près de lui, j'observe qu'il continue à dessiner sur la tablette, je le laisse. Bien que l'idée soit de pouvoir garantir une exigence de travail à l'égard de tous les élèves et donc à son égard, je décide de prendre en considération sa difficulté à se concentrer plus d'une demi-heure. Élément qui a été évoqué à la commission éducative d'après les dires de mes collègues. Je suis pourtant prise dans ce conflit : prendre en considération cet élément ? Si oui, pour combien de tps ? dois-je trouver un compromis ? dois-je insister auprès de lui pour qu'il fournisse davantage d'efforts alors qu'ils ont déjà été nombreux tout au long de la semaine ? Je repasse plusieurs minutes après près de lui. Je décide de le motiver mais sans m'installer près de lui. Il me répond qu'il n'a plus envie. Je lui indique le nombre de minutes restantes tout en me dirigeant vers d'autres élèves. Plusieurs minutes après, Madame Corré lui vient en aide, Ali avait repris l'activité. Avait-il besoin d'un temps de pause pour se recentrer sur une tâche scolaire précise ? La lui accorder participe à une personnalisation de son parcours. Au regard de sa situation, assouplir le cadre peut avoir du sens à condition de maintenir les exigences et de les lui rappeler. Ce que fera ainsi Madame Corré lors de l'évaluation de l'heure de mathématique sur la fiche de suivi d'Ali.

A la fin de l'heure, Ali retrouve l'enseignante avec son document. L'enseignante lui attribue un Bien. Ali fronce les sourcils, il interroge son enseignante car il ne comprend pas pourquoi il n'obtient pas un « très bien ». Madame Corré lui répond : « *la première demi-heure c'était très bien, la seconde tu t'es levé sans qu'on t'y autorise, j'ai dû te dire à plusieurs reprises de rester concentrer. Donc c'était bien mais ce n'était pas parfait. Et tu le sais* ». Ali écoute attentivement. Lorsque Madame Corré lui dit « *et tu le sais* », Ali sourit. Ali récupère son document et part. Nous lui souhaitons une bonne fin de journée.

L'exigence est maintenue. Elle est entendue par l'élève, elle lui fait sens. Rien ne lui ait « donné », **il y a une réelle authenticité dans l'appréciation de ses efforts**. Ce qui à mon avis,

contribuera grandement à la satisfaction d'Ali au moment où l'enseignante évaluera ses efforts à la hausse. Justesse.

Observation dans la classe de Madame Vamille

Madame Vamille enseignante de français en collège de réseau d'éducation prioritaire renforcée

Cours avec la classe de 3^{ème}

Les tables sont assemblées en îlot. Dans la classe de 3^{ème}, il y a 16 élèves dont plusieurs en ULIS

L'entrée se fait dans le calme, les élèves sont invités à se rendre seuls en classe contrairement à d'autres établissements. L'enseignante les attend, elle ne va donc pas les chercher. Ils entrent sans se avoir besoin de se ranger dans le couloir.

Ils me disent spontanément « bonjour ».

Madame Vamille : cadrante, souriante, tactile avec les élèves, plaisante avec eux avant le début du cours et pendant.

Recadre des élèves qui s'évadent : « (prénom) *s'il te plait, tu suis ?* »

Mise au travail des élèves chronométrée : « *Go vous avec huit minutes* »

Ambiance détendue, conviviale entre les élèves ; les élèves peuvent échanger entre eux durant les exercices.

Durant le travail en autonomie : les élèves peuvent échanger. Madame Vamille vient s'accroupir près des élèves pour les guider. Durant ce temps, les autres parlent entre eux calmement, ne travaillent pas toujours, s'évadent et rient sur des sujets de discussions sans rapport avec cours. L'enseignante se déplace d'îlot en îlot et remobilise les élèves dissipés.

Lorsque s'écarte d'un groupe, celui-ci se remet à bavarder.

Le placement en îlot : propice à moins d'investissement scolaire ?

Lors que l'enseignante s'en rend compte, elle leur dit : « *les gars vous ne parlez pas de ça j'crois, j'me trompe ?* ».

Elle use d'un langage familier avec les élèves : « *il te reste deux minutes pour faire quatre questions, ça va être chaud* » ; « *les gars* ». « (Prénom) *! tu nous saoules !* »

Lorsqu'elle écrit une correction au tableau : « *bon c'est moche mais c'est pas grave* »

Pour recentrer l'attention avec les élèves, Mme Vamille est tactile avec les élèves, elle leur touche l'épaule avec sa main. Elle claque également des doigts pour faire redescendre

Après que les élèves aient réalisés leur exercice, une reprise collective est réalisée par l'enseignante. Le climat est apaisé, calme, les élèves ne discutent pas entre eux. L'enseignante pose à voix haute les questions qu'ils ont dû travailler en autonomie. Des échanges ont lieu, l'enseignante donne la parole à plusieurs élèves. Puis elle accepte que les élèves prennent la parole sans nécessairement lever la main. Elle prend le temps de les contraindre à s'exprimer davantage à l'oral en multipliant les questions pour chaque élève. Madame Vamille invite les élèves à plus de réflexion, elle semble passionnée par son métier, utilise la gestuelle pour s'exprimer et transmettre les connaissances.

Deux élèves rient souvent entre eux. L'enseignante en recadre une à plusieurs reprises en la nommant et en lui demandant d'arrêter. Elle ajoute à l'une d'entre elle : *« est ce qu'il faut que tu viennes devant pour te calmer ? Tu commences à me gonfler, si tu continues tu viendras t'asseoir devant »*.

2. Grille d'entretien semi-directif

<p>L'école/le métier de professeur : quelles missions ?</p> <p>→ Je cherche à savoir quel sens a pour l'interviewé sa place au sein de l'institution en tant qu'enseignant.</p>	<p>Gestion de l'hétérogénéité comportementale</p> <p>→ Je souhaite savoir comment les profs gèrent les élèves qui se distinguent des autres. Leur accordent-ils plus un traitement différencié ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Quel est ton parcours scolaire ? (Connaitre milieu social, rapport à l'école, à la difficulté scolaire) - Pourquoi avoir fait le choix de devenir enseignant ? - Quelle représentation as-tu de l'école française aujourd'hui ? (Je cherche à savoir quel est le rôle/mission pour l'interviewé de l'école aujourd'hui). - Si je te dis : enseigner en éducation prioritaire : qu'est ce qui te vient à l'esprit ? - Quelles sont les plus grandes difficultés que tu rencontres dans ton métier d'enseignant ? <p>→ Variables explicatives</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont tes exigences au sein de la classe ? (Scolaires et comportementales) - Dans ta classe, quels types de profils d'élève rencontres-tu ? - As-tu des élèves qui se distinguent particulièrement des autres sur le plan du comportement ? → Connais-tu leur histoire, leurs difficultés personnels ? souhaites tu savoir ce qu'ils vivent ? - Comment gères-tu justement les différences ? (de manière égale ou différenciée...) (prendre en exemple un élève en particulier) (croix positives/négatives : quel avis) - Es-tu parfois tiraillé entre préférer préserver l'individu ou le collectif ?

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- Comment gères-tu le regard que porte sur toi l'ensemble de la classe lorsque tu recadres un élève ?
(y-a-t-il une pression qui s'exerce et qui influence la réaction de l'enseignant ?) |
|--|--|

3. Grille d'analyse : entretien semi-directif et observation

Thèmes principaux :

Parcours scolaire	Centre d'intérêt de l'enseignant	Connaissance des élèves	Posture d'autorité de l'enseignant
Gestion de la classe en fonction de son état personnel ou de la personnalité du professeur	Sanction/Punition	Choix du métier	Différenciation pédagogique
Connaissance des problématiques personnelles des élèves	Impact des problématiques personnelles des élèves sur le traitement en classe	Système de croix négatives/positives	Avis sur les politiques éducatives en vigueur
Exigences en classe non négociables			

Grille d'analyse

Sous-thèmes principaux relevés

Différencier pour soutenir l'élève/classe	Pratique d'un traitement qui questionne les acteurs	Traitement différencié accepté par les élèves	Ne pas souhaiter connaître les problématiques des élèves
Traitement différencié : opposition de l'enseignant	Choix contraint entre individu ou collectif	Connaître les problématiques élèves	Baisse des exigences
Sensibilité des acteurs aux problématiques des élèves			

4. Entretiens semi-directifs

a) Madame Vamille

Entretien – Madame Vamille, 27 ans. Six ans de pratique. Professeure de français, exerce en REP+ depuis 5 ans.

Durée entretien : 1H10

Je vais te demander si tu es d'accord de me parler de ton parcours scolaire, personnellement pourquoi t'en es venue à ...En tant qu'élève ? oui en tant qu'élève, et puis jusqu'au désir d'enseigner ..au collège..au lycée...

Madame Vamille : Alors parcours scolaire, j'étais plutôt bonne élève...sans trop bosser, mais bon j'avais des facilités. Des parents derrière donc tout pour réussir sereinement. Parcours dans le public...donc assez serein tout le temps. J'ai moins bossé au lycée, c'était moins serein, non c'était serein mais juste, je visais pas forcément les bonnes notes mais j'ai réussi à ...un peu, tout réussir tranquillement. Après il y a eu les vœux donc je suis allée en S. Heu.....ça était math, donc j'étais plutôt scientifique donc plutôt matheuse. Etvoilà...mais je voulais pas du tout faire une prépa scientifique...je bossais pas beaucoup, j pense aussi ...c'était un jeu, ça m'amusait ça m'intéressait mais pas plus que ça, pas pour en faire un métier quoi. En dehors, j'étais pas mal dans l'associatif...à la fac aussi, j'ai fait beaucoup de baby sitting, de colo de scoutisme..à la paroisse aussi à m'engager avec d'autres jeunes dans l'encadrement donc j'ai toujours bien aimé les ado et les enfants...heu...j'ai fait des vœux post bac pour aller en prépa littéraire BL lettre et sciences sociales c'est ..c'est un peu de sciences et sciences sociales et quand même de math. J'ai été prise nulle part donc ça ça a été un peu un coup dur parce que je m'y attendais pas trop. Enfin j pense que j'étais prise dans le lycée où j'étais mais j'avais mis après « art du spectacle » à rennes parce que j'avais pas envie de rester dans ce lycée. Et donc j'ai fait d'autres vœux pour aller ensuite dans une prépa un peu nouvelle qui était dans le privé à Nantes et là ils m'ont prise parce qu'ils manquaient de monde parce que c'était pas une bonne prépa mais j'ai fait que trois mois. C'était plutôt à côté de chez moi, c'était trop de taf ..j'm'en sortais bien d'autant que comme c'était une prépa nouvelle ils avaient pris un peu tout le monde, des gens de L et ES donc comme je venais de S je m'en sortais mieux en math et heu...par contre ça m'a vachement intéressée la philo, les sciences sociales c'était un peu une ouverture sur un autre monde donc c'était chouette. Et ensuite j'ai arrêté au bout de trois mois car j'étais un peu déprimée je pense. J'ai pas trop de souvenir, mais tout le monde me dit que c'était une salle période pour moi...donc c'est assez marrant ouais. Heu...je bossais beaucoup trop et je ne voyais plus mes copains et c'était juste à côté de chez moi donc j'avais l'impression de vivre dans un 200m carré entre la prépa et chez mes parents...voilà..j'ai arrêté

juste après les vacances de la Toussaint. J'ai été en fac de Lettre. Là j'ai fait un peu au hasard entre lettres et histoires je savais pas trop. Et ça a été assez facile là j'ai tout rattrapé, y a quand mm un rythme différent entre la prépa et la fac donc j'ai validé ce semestre en lettre et ensuite ...en revanche j'ai fait mes deux ans et demi de la licence en validant tout entre 10 et 11 à peu près. Donc sans briller du tout mais ça m'intéressait, j'adorais, j'avais des copains c'était trop bien et j'avais surtout une vie à côté, c'est vrai que j'allais bcp au théâtre et être engagée pas mal dans les assos, donc des assos de théâtre, d'opéra donc pas mal bénévole sur des p'tits projets, sur des conférences de prof aussi voilà, ça m'a vachement intéressée mais après la licence je me voyais pas du tout faire de la recherche. Ça a été une période aussi difficile pour la ...en fait à la fin de la licence j'en avais ras le bol de lire ...tout ce que je lisais c'était pour être évaluée dessus donc j'ai un peu perdu de plaisir pour la lecture et heu..ouais ça a été une période un peu...ouais c'est ça en fait, tous les bouquins ou tu cornes des pages ou tu te dis « faut que je lise un jour » et en attendant dès que tu lis un livre tu sais qu'il va falloir lire aussi toutes les critiques dessus et savoir en parler dans une dissert et ça c'était ...pesant et c'était plus du tout plaisant surtout donc...à la fin de cette licence j'ai cherché à me réorienter plutôt dans du développement social culturel local ou alors bosser dans des j'sais pas ou alors bosser dans...j'imaginai développer des projets dans des mairies dans des trucs comme ça, ça m'aurait plu. Donc j'ai postulé dans des licences pro et j'ai pas été prise car il aurait fallu que je refasse une licence de socio ou d'autres trucs...enfin bon ça n'allait pas av mon parcours. Donc pendant l'été je savais pas trop ce que je faisais donc finalement je me suis inscrite à la prépa CAPES à Paris. J'étais à Nantes donc je suis venue à Paris et heu....j'ai été prise donc j'y suis allée par culot. « Prof », je m'étais dit ça y a longtemps, ouais pourquoi pas prof ça pourrait me plaire mais c'était pas du tout...je voulais pas faire ça tout de suite en tout cas et puis c'était pas non plus...Ca ne me faisait pas forcément rêver non plus...mais là, l'année de préparation CAPES a été trop bien parce que le CAPES c'est sans programme et donc faut avoir tout lu, enfin un maximum et donc ça a été très bien car les cours c'est plutôt sur des thèmes, des siècles, sur des auteurs à la limite. Et donc il faut lire plein de truc et y a pas de dissert dessus après quoi. Donc on peut réutiliser tout dans des disserts de manière générale en fait. Ça change vachement en fait ouais et en fait j'ai redécouvert le plaisir de la lecture, des classiques notamment et y a aussi le droit d'avoir son propre avis en fait. Sans être...j'avais pas l'impression qu'on attendait quelque chose et tout en ayant les cours à côté qui me permettaient toutes ces œuvres dans des contextes super intéressants donc....voilà ça m'a trop intéressée, j'ai trouvé de supers copines aussi ce qui m'a permis de bien bosser. Dans l'ensemble c'était une super année et en plus je l'ai eu. Donc c'était cool de l'avoir. Et donc ça me donnait envie ...donc stage l'année d'après ...ouais première arrivée je pense que c'est important...Ce premier jour de classe où j'ai hyper peur avant ...et en fait salle des profs le ventre noué rien n'allait etc. J'avais 21 ans je me retrouve avec des adultes à Saint-leu-la-forêt avec que des vieux quoi, des profs et donc j'étais là avec tous ces adultes et donc arriver devant la classe des 4e je m'en rappelle toute la peur est partie puisqu'en fait j'étais habituée au groupe d'ados enfin ...**puisque en fait tu avais dit juste avant que tu avais fait pas mal d'associatifs des colos enfin que t'avais déjà travaillé**...ouais oui puis en fait ça me faisait pas

peur surtout un groupe d'ados Et je pense que ça aide énormément au début parce que quelqu'un qui n'a jamais été face à 30 ados ça peut faire peur mais en fait c'est un point énorme en moins, quand ça c'est réglé quoi bon après ça veut pas dire que l'année s'est super bien passée si ça s'est bien passé mais c'était le bordel en classe j'ai pas du tout tout géré normal mais en tout cas j'avais pas peur... **et t'as réussi à trouver ta posture entre l'animatrice un petit peu avec les jeunes et ton côté posture enseignante ?** Ben finalement ouais mais ça ça me faisait vachement peur surtout que j'adore la posture d'animatrice donc ça me faisait vraiment chié de lade la lâcher quoi parce que c'est super de pas être justement quand tu animes tu es ni prof ni parent etC'est ce qui donne cette posture assez particulière de mettre les ados en confiance. **T'as quand même une distance avec les jeunes et en même temps tu peux te permettre de pas être proche ...**voilà t'es pas leur pote voilà c'est ça t'es un espèce de modèle un peu pour eux enfin modèle **d'éducateur** ouais voilàun espèce de modèle sans forcément qu'il veuille te ressembler mais en tout cas un espèce de modèle pseudo adulte mais qui est plus cool qu'un parent aucun prof en tout cas il y a moins d'enjeu donc ça c'est sympa. Et donc ça me faisait vachement peur et donc au début ça a été dur ouais au début ça a été dur ouais même dans ma manière de parler de trouver les mots qui sont des mots de prof et qui sont pas des mots de jeunes...**surtout à 21 ans** ...oui assez jeune mais finalement c'était chouette et puis euh ... **c'était en éducation prioritaire ?** non pas du tout dans un truc assez tranquille non vraiment le stage c'était tranquille mais ce qui peut être dur aussi pour ...franchement les collègues étaient trop sympa j'avais une tutrice formidable que j'adore qui est géniale parce qu'elle était pas trop scolaire elle ...sa passion c'est le théâtre elle était à 80 pour 100 au service c'était pas sa vie donc elle avait vachement de trucs à m'apprendre et donc on sentait qu'elle avait aussi des trucs à apprendre Quand y'avait mon tuteur ESPE qui venait elle était hyper contente d'entendre ses conseils donc c'était hyper agréable d'entendre quelque chose qui n'était pas complètement descendant même si c'était descendant car clairement c'est elle qui nous donnait les conseils etc. mais elle-même était super curieuse elle n'avait pas une façon à m'imposer donc c'était une relation vachement chouette et qui m'a fait plus grandir je pense que quelqu'un qui aurait voulu m'inculquer sa manière de faire ...donc c'était chouette après c'est vrai que quand tu galères t'es un peu la seule à galérer quand même dans ce genre d'équipe parce que c'est des équipes qui sont plus vieilles ce sont des élèves qui sont censés être plutôt cool **c'était en collège ?** oui c'était en collège, **oui donc les profs avaient déjà beaucoup d'expérience** oui, puis les élèves sentent que t'as 21 ans que t'es nouvelle **et ils te l'ont fait ressentir?** Oui quand même après ...on avait quand même ... après on s'entendait bien c'était pas ...mais oui ils se permettaient évidemment des choses avec moi qu'ils ne se seraient pas permis avec d'autres. Des parents aussi que j'ai eus enfin un parent, une maman d'élève qui a été ..parce que son gamin posait vraiment problème pas qu'à moi à tout le monde à la vie scolaire. Et je pense qu'elle était appelée tout le temps toutes les semaines pour un problème et c'est vrai qu'une fois je l'ai rencontrée et elle a directement attaqué ...mes premières années elle m'a dit *euh est-ce que vous aimez les ados ?* enfin voilà elle a directement attaqué en disant c'est peut-être vous le problème c'est pas mon fils sachant qu'il avait craché dans une poubelle enfin voilà c'est pour

ça que je l'avais rencontrée...ou par la fenêtre je sais plus ce qui s'était passé et elle me disait *bon ben cracher en classe y a pas mort d'homme* t'es là-bas non y a pas mort d'homme mais voilà elle a vraiment voulu me mettre en difficulté mais finalement je m'étais pas démontée Et elle a vu que je ne me laissais pas démonter donc ça a été mais c'est vrai que même avec les parents le fait d'être jeune c'est pas évident parce qu'il faut justifier sa place et en effet de la part d'une maman c'est pas facile d'entendre d'une gamine de 21 ans qu'il y a un problème avec son fils quoi qui est en fait plus proche que moi en âge que d'elle que moi d'elle. **Et là ça fait combien de temps que tu enseignes déjà ?** là c'est ma 6e année en comptant l'année de stage. **Okay donc là maintenant t'es en éducation prioritaire** .voilà en éducation prioritaire j'ai fait un an à Arnouville c'est pas l'éducation prioritaire mais c'est pas très loin de Sarcelles bon là c'était horrible enfin c'était horrible les élèves étaient hyper durs, j'avais une super équipe de collègues donc c'était une bonne année quand même je pouvais arriver en salle de classe dire que je galérais et les gens étaient là pour moi donc c'était super mais j'avais un chef qui était complètement débile il faut le dire et une CPE qui était pas ...qui était très dans la discussion mais qui ne comprenait pas qu'il y avait un problème qui passait pas aux sanctions elle était dans la discussion mais un peu trop on recevait ensemble 5 fois l'élève dans l'année il n'y avait jamais de sanction **il n'y avait jamais de sanction ?** non en classe c'était l'horreur euh mais voilà je me sentais pas du tout soutenue par la direction et la vie scolaire mais j'étais soutenue par mes collègues c'était bien et là ça a été dur c'était vraiment l'année où je me suis faite le plus martyrisé en classe. Ouais j'avais 2 classes de 4e une 3e une 6e donc c'était pas évident. **Quel type de profil tu avais comme élève justement ?** bah c'était des élèves ...chais comment dire ..turbulents mais en fait ...ouais ils étaient quand même turbulents mais c'était un collègue compliqué et plus compliqué que là où je suis les élèves étaient beaucoup plus durs mais aussi parce qu'il n'y avait pas d'encadrement c'était pas un collègue agréable ils pouvaient faire n'importe quoi ils n'avaient aucun cadre donc ils se permettaient tout en fait . **Ils n'avaient pas de cadre dans leur famille ou bien dans l'établissement ?** dans l'établissement bon dans leur famille je pense qu'il n'y avait pas de cadre non plus mais dans l'établissement ils pouvaient tout se permettre il n'y avait jamais de sanction donc ..heu...c'était dans les couloirs des cris tout était le bazar mais pas que pour moi pour tout le monde après il y avait des collègues qui étaient là depuis longtemps donc ils maîtrisaient quand même mais en fait tout tenait aux collègues tout reposait sur eux et c'était eux qui faisaient la police dans les couloirs c'était eux qui voilà c'est des collègues qui étaient là depuis longtemps ce qui est un problème parce qu'en fait ça ne doit pas tenir qu'à ça puis c'est pas des collègues qui doivent mettre des sanctions . **Mais surtout qu'il y a un règlement intérieur** oui voilà **effectivement** ...voilà qui n'était pas respecté donc là ça a été vraiment compliqué des élèves qui se permettaient des remarques pas mal aussi sexistes il y avait des communautés chaldéenne ..mais en fait tout était ...ils étaient assez racistes envers les autres et entre les élèves c'était très communautaire et ça c'était super compliqué parce que « *toi t'as pas de pays pour les Kurdes* » ...**t'as l'impression que les problèmes des élèves prenaient trop de place à l'école ?** ouais enfin c'était un jeu aussi mais ça allait ensemble beaucoup de garçons avaient du mal avec le fait d'avoir une prof femme, **c'est vrai ? tu l'as ressenti ?** Ouais

carrément et même avec les parents quand on les reçoit et qu'ils nous disent mais *pourquoi tu fais ça elle est gentille elle est jolie elle est gentille la prof* t'as envie de dire bah en fait non (rire) je suis pas jolie je suis pas gentille en fait heu (rire) je suis la prof m'enfin tu sais comme ça c'est assez déstabilisant. Bon c'était quand même une chouette année j'ai de bons souvenirs mais encore une fois parce que supers collègues quoi et euh et après je suis arrivée à Sarcelles sur un poste fixe et là c'était trop bien, bon j'ai aussi galéré un normal c'était que ma 3e année mais tout était mieux encadré quand même donc si j'avais un problème je pouvais aller voir les chefs le CPE les élèves étaient plus heureux aussi même dans le collège car en fait dans mon autre collège c'était moche c'était loin des transports c'était dans un truc enclavé c'était bizarre comme endroit je sais même plus s'il y avait un foyer je suis même pas sûr, la cour de récré y avait pas de herbe c'était juste des grilles c'était horrible. Et là il y avait autre chose d'ailleurs il y avait plein de projets les élèves on sentait quand même qu'ils étaient plus heureux d'être là et que les collègues s'entendaient bien avec les collègues c'était pas ce rapport frontal qu'il pouvait y avoir dans mon autre collège c'était plus tous ensemble . **Et là du coup maintenant que tu as déjà 5/6 ans d'expérience euh en éducation prioritaire il y a des élèves qui ont des situations j'imagine compliquées de par leur histoire personnelle leurs difficultés sociales etc toi par rapport à ces difficultés-là comment tu te situes en classe ? Est-ce que tu y portes une importance où est-ce que tu considères que les soucis effectivement à partir du moment où on rentre en classe on considère que tous les élèves sont plus ou moins les mêmes et on transmet des choses ? enfin comment tu te situes par rapport à ça ?** Bah je sais pas si je le conscientise trop si je le conscientise je dirais qu'il faut que l'espace de classe soit un espace de classe et que les problème à l'extérieur reste à l'extérieur mais la réalité c'est que tous les problèmes à l'extérieur prennent forcément de la place en classe et donc tu fais avec. C'est-à-dire qu'un gamin qui ...moi je donne pas beaucoup de devoirs parce que moi-même je ne saurais pas me positionner par rapport à ça en fait le gamin qui les a pas fait il a peut-être des raisons enfin je sais jamais il y en a bien qui n'ont pas leurs affaires il y en a bien qui changent pas beaucoup de t-shirt enfin plein de chose comme ça qui font que tu vois bien qu'il y a des difficultés qui te dépassent tellement donc quand il n'y a pas de cahier tu te rends compte que s'il n'en pas depuis 2 mois c'est toi qui l'achète finalement donc évidemment que tu différencies en classe par rapport aux problèmes extérieurs. je pense que c'est... sans le vouloir mais en même temps comment tu différencies...En étant peut être plus cool euh ouais en laissant passer à certains élèves plus de choses qu'à d'autres c'est peut-être injuste mais y a ...je sais pas si c'est injuste en fait ou si c'est l'équité **du coup c'est intéressant parce que quand il y a effectivement ...déjà ma première question est-ce que ça t'intéresse de connaître la vie des élèves enfin plutôt le milieu social dans lequel ils évoluent et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer est-ce que c'est quelque chose que tu cherches à savoir auprès des CPE ou bien en rencontrant les parents ou bien en discutant avec les élèves ; est-ce que tu as une volonté de connaître plus ou moins le milieu social ?** Oui oui je pense euh après j'essaie de pas être intrusive non plus donc c'est à eux d'en parler mais du coup je trouve ça hyper important de savoir d'être un peu au courant de ce qui se passe pour pas heu taper à côté enfin ouais pour pas faire de gourde

pour pas taper à côté pour prendre l'élève comme il est avec ses bagages ses casseroles ...et euh ouais ouais je pense que c'est hyper important ouais si si je fais attention à ça **tu y es sensible** Ouais **et alors comment par exemple si effectivement tu as des élèves qui sont des élèves plus ou moins à besoins éducatifs particuliers parmi lesquels bon ils ont vraiment une situation compliquée dans laquelle ils sont sur le plan familial social ou autre où psychologique ; pourtant par exemple cet élève à BEP est dans ta classe ...euh est-ce que du coup tu fais le choix de différencier le traitement de cet élève qui a un comportement qui voilà qui agace particulièrement... ..est-ce que tu vas considérer que c'est un élève comme les autres où est-ce que tu vas lui accorder un traitement de faveur parce que tu sais qu'il a des difficultés. Tu vas t'adapter mais du coup jusqu' où ? et est-ce que ça te pose question ?** Oui ça me pose question ouais. C'est difficile à dire car oui je pense que je m'adapte beaucoup. Peut-être des fois trop parce que je vais porter plus d'attention à quelqu'un heu...Par exemple (élève) a besoin de plus de confiance en lui donc va falloir vachement encourager va falloir vachement plus s'asseoir à côté etc. et peut-être que des fois c'est au détriment de d'autres. euh c'est un peu compliqué hein puis des fois en même temps au contraire il faut essayer de parler avec toute la classe et arrêter de lui donner toute cette attention des fois l'élève ne veut pas de cette attention particulière **oui c'est vrai des fois il y a des élèves qui demandent plus attention et le lendemain des fois ils n'en veulent pas parce qu'ils se sentent peut-être montrer du doigt comment dire c'est difficile pour eux vis-à-vis des autres, qu'on s'occupe trop d'eux.** Ouais ouais ouais c'est vrai que des fois y'en a qui sont en colère tout le temps avec qui je vais en effet ... Je vais pas lui dire les choses sur le même ton je vais essayer d'apaiser le truc car il y a trop de colère ça sert à rien on sait que ...Parce que je sais que derrière il y a rien qui sortira à part se crier l'un sur l'autre et ça n'a aucun sens et d'autres à qui je pourrais parler de manière un peu plus sèche quand quelque chose me déplaît quand ça va pas..**Parce que tu sens tu connais plus ou moins les élèves tu sais un peu jauger quel ton tu vas adopter avec chacun ?** oui voilà je sais quel ton adopter avec chacun et puis des fois au contraire tu vois que l'élève avec qui tu es un peu trop doux en profite un petit peu et puis là tu peux aussi relever le ton et lui dire « *stop ne joue pas aussi là-dessus okay je veux bien être là mais ..* ». Puis d'autres élèves tu vois la 5ème que t'as vue il y avait un élève Miguel qui était devant, lui je pense que si y a trop d'adaptation il est en train de se perdre complètement dans un espèce de truc où il est un enfant où il n'est plus du tout à l'école donc va falloir au contraire... J'essaie justement, je sais pas si ça marche non plus, d'arrêter d'avoir une attention particulière avec lui et de lui dire non tu es là pour bosser Je vais arrêter d'accepter que tu fasses des efforts en classe parce que ça prend toute la place. Je vais arrêter d'accepter que tu décides en classe parce qu'il y en a je sais par exemple qui en ont besoin parce que c'est une manière de se concentrer de s'évader ou de ne pas écouter les voix des autres où ce genre de choses mais ..**tu t'es déjà posée la question de savoir si les autres élèves parce qu'on est dans un collectif parce qu'on est en classe, pouvaient te rétorquer « oui mais pourquoi lui il peut et moi je peux pas, vous vous me punissez et lui vous ne le punissez pas alors qu'il est toujours en train d'embêter les autres ou de déranger la classe ? »** Est-ce que du coup tu t'es déjà confrontée à ce genre de propos ? ouais ...oui

carrément par exemple pour les questions de punition c'est assez peu vrai généralement un élève que tu punis pas en classe parce qu'alors qu'il a fait quelque chose de bien plus grave qu'autre, derrière il a une commission éducative déjà dans l'année il y a déjà plein de choses qui sont mises en place, les parents sont rencontrés toutes les semaines. Généralement s'il y a un élève qui gueule tu lui dis « *tu connais pas la situation de cet élève moi je te dis que t'inquiète pas on s'occupe de lui de plein d'autres manières enfin c'est pas injuste d'accord. là le mot dans ton carnet c'est rien par rapport à ...je pense que tout ce qui se met en place pour cet élève mais en dehors de l'espace classe en fait* » Parce que y a des élèves c'est plus en classe on met plus de mots parce que ça sert à rien de mettre des mots par exemple parce que derrière ça va être plein d'autres choses qui vont être mises en place avec les parents avec la direction avec les CPE donc si vraiment y a quelqu'un qui ..qui trouve ça injuste ...on peut lui expliquer je peux lui expliquer. Mais en fait je.. au début je me posais beaucoup la question même sur l'adaptation du fait de ne pas noter un élève de la même manière qu'un autre de se dire *ah bah les autres vont se demander pourquoi* mais en fait ils posent pas tellement la question. **C'est vrai ?** en fait je crois qu'ils le comprennent assez bien. Quand c'est fait de manière ...non ...au début j'étais assez stressée par ça puis en fait je me rends compte qu'en le faisant naturellement les élèves le comprennent car ils voient très bien ce qui se passe dans la classe ils voient très bien qu'un élève est plus en difficulté qu'il comprend rien dans ce qui est dit **pour toi ils savent**. Ouais franchement et si ils discutent et qu'ils disent que c'est pas normal je les regarde 2 secondes et je leur dis *vraiment ?* et en fait okay en fait ils savent. Il y en a plusieurs comme ça, Mohamed par exemple Je sais pas si tu te souviens de lui il était debout il est super bon il peut être un peu agité il devait se lever pas mal il était dans l'îlot central **en 5eme ?** Il est excellent lui mais il peut être hyper agité hyper pénible parce qu'il ne se rend pas compte que lui il peut faire 1000 exercices en parlant en même temps et en perturbant les autres il ne se rend pas compte parce que ça peut être pénible pour les autres et des fois voilà il va sortir des trucs comme ça *pourquoi est-ce que lui il a le droit de dessiner* parce que du coup je laisse faire plein de choses et *pourquoi il va avoir le droit de se lever* ou j'en sais rien et en fait je le regarde 2 secondes il est vraiment pas idiot et il a juste essayé de de jouer avec moi en fait donc je le regarde 2 secondes et je lui dis *tu veux vraiment qu'on en parle ou tu comprends ?* et il me dit *bon d'accord je comprends*. **D'accord t'as vraiment la conviction que les élèves comprennent et te demandent pas...te font pas un procès ...ouais** Cette année avec les 5^e je fais vraiment que de la différenciation parce que c'est impossible autrement heu...Puis les meilleurs élèves ils ont même pas envie d'être différenciés en fait ...non non en fait ça se passe vraiment bien comme ça en fait et si c'est fait naturellement sans finalement se planquer parce que des fois on nous dit il faut se planquer il faut pas montrer qu'on a adapté la dictée qui est à trou par exemple les dictées à trou...Ben non en fait chacun son rythme ...c'est un PAI enfin non c'est un PPRE *enfin ça te regarde pas en fait* comme ça c'est pas les mêmes règles pour tout le monde c'est pas la même vitesse **parce que pour un enseignant il y a la difficulté de gérer l'hétérogénéités du niveau de la classe en fait donc des élèves et l'hétérogénéité comportementale** ouais **c'est une question qui m'intéresse parce que je me demandais comment les enseignants qui sont dans une classe ou dans un**

groupe réussissent à gérer cette hétérogénéité du comportement en fait quand ils sont au courant qu'il y a certains élèves qui traversent les difficultés de la vie qui sont horribles en fait par exemple je sais pas des élèves qui sont placés et qui sont en hôtel social et comme tu disais tout à l'heure les problèmes qui viennent de l'extérieur entrent en fait dans l'établissement Ouais ça ne s'arrête pas au pied de la porte ça c'est pas possible et c'est effectivement au regard d'une égalité quand même qu'on essaie de faire vivre entre tous les élèves comment en classe on arrive à faire passer le message que bon bah des fois c'est plus judicieux d'être plus dans une équité de traitement ...oui ben j'ai l'impression que ça se fait finalement assez naturellement euh parce qu'on se fatigue de se battre aussi pour des trucs qui sont infaisables donc de toute façon on va dire que ...**oui c'est ça t'es fatigué assez rapidement si t'as toujours le même élève qui du coup se lève ou bien perturbe le cours tu ne passerais ton temps qu'à prendre son carnet ou appeler ses parents du coup t'as un niveau d'exigence en termes de pédagogie qui et comme identique pour tous mais sur le plan du comportement est-ce que .. ?** maintenant il y a des élèves par exemple que je mettrais plus facilement dehors si heu....à qui je ne mettrais pas de mots parce que je sais que ça sert à rien mais si là il est pas dans l'esprit d'être en classe et qu'il est là juste pour faire n'importe quoi je peux passer 15 fois pour aller le voir, discuter de faire avec lui, à un moment s'il ne veut pas et qu'il devient un problème pour toute la classe et ben je passerais pas par le mot quoi alors qu'il y en a d'autres si à un moment donné ils pètent un plomb parce que je sais pas c'est pas leur jour voilà bah là je sais qu'un mot déjà ça va leur faire peur donc déjà tu prends le carnet ça va déjà les calmer alors que d'autres pas du tout c'est plutôt le fait d'être dehors qui peut qui peut un moment le calmer. Mais en fait je crois que ça se fait assez naturellement je crois pas que je le conscientise trop **tu négocies des fois avec certains élèves est-ce que tu vas... j'ai vu que tu étais un peu tactile avec certains voir même avec tous d'ailleurs c'est peut-être un moyen aussi de les calmer ou bien de...**Ouais ça dépend lesquels il y en a qui sont aigris tendu tout le temps qui ont besoin de calme (rire) non ça peut les aider à respirer d'avoir une main sur l'épaule *allez on souffle un coup* **c'est les techniques que tu as apprises ou bien c'est toi toute seule avec l'expérience ?** non c'est toute seule avec l'expérience ouais parce qu'on te dit qu'il ne faut pas toucher les élèves généralement mais en fait ...je m'en fous un peu tant que l'élève je sens que c'est pas un problème pour lui ..les grands moins mais mais les petits c'est vrai que un moment ça peut les aider à respirer je trouve vraiment que le côté tactile de la main sur les épaules ça peut les apaiser quoi. **Parce que tu utilises aussi l'humour, on en avait parlé la dernière fois ; tu ris des fois avec les élèves tu souris tu les vannes un petit peu et finalement est-ce que tu arrives à faire baisser une certaine tension avec des élèves ?** Ah ouais ouais carrément, mais c'est vrai que j'ai pensé à toi l'autre jour je sais plus quand j'avais les 2 même classe enfin j'étais hyper fatiguée et j'étais pas du tout la même que quand tu étais venue par exemple et je pense que les mêmes faits je ne les ai pas gérés du tout de la même manière et j'étais tendue donc en fait j'étais pas marrante je souriais pas ils me gonflaient et j'ai pu être beaucoup plus sèche mais en fait ça sert à rien **tu restes humaine aussi** oui oui complètement je me rends bien compte que le mieux c'est quand même d'être en effet souriante un peu dans la dérision et qu'on soit pas dans le frontal parce que ça sert à

rien est que ça engraine juste ...même eux ça les entraîne à être dans le conflit alors qu'ils ne le sont pas forcément quand on quand il provoque un peu Ils sont pas dans le conflit tout de suite donc par l'humour je pense qu'on peut quand même détendre enfin justement éviter les tensions quoi se dire bon on se marre 2 secondes mais ça ça dépend vraiment de son propre état personnel **de sa personnalité et puis de son état de la journée aussi** oui oui carrément ouais mais quand on est cool en fait le cours est beaucoup plus cool **ouais** quand moi je suis détendue les élèves le sont quand même aussi alors ça ne marche pas à tous les coups parce qu'il y a des horaires des moments avant les vacances la 5e semaine de cours la 6e voilà il y a plein de moments où on sent que la journée va être compliquée où l'heure de cours ils arrivent hyper énervés il peut il y avoir ça aussi **oui quand par exemple tu peux avoir 3h de permanence juste avant** oui voilà il y a plein de choses différentes donc là il peut y avoir des techniques là je commence un peu à ...là je le conscientise peut-être plus comme l'histoire de la musique de mettre de la musique de rester debout de respirer peut-être de lire en début d'heure trouver des trucs quand ils arrivent trop énervés ouais trouver des astuces quoi pour faire descendre un peu toutes les tensions et retrouver euh ...le calme alors c'est jamais calme dans notre classe il n'y a pas de grand silence parce que je n'arrive pas non plus ...mais j'ai pas une autorité non plus de dingue je sais pas trop, à être vraiment sévère je ne saurais pas ..**mais c'est quoi pour toi l'autorité ?** Ben je sais pas ouais non c'est vrai je ne saurais pas avoir en fait une classe silencieuse enfin ça peut dépendre mais vraiment euh je galère parce que justement je négocie trop *attention tu vas avoir un mot* je le fais de moins en moins mais parce que c'est l'horreur le nombre de fois où j'ai dit que j'allais appeler les parents et je les ai jamais appelés enfin c'est vraiment le pire truc à faire (rire) et je sais et je l'ai quand même fait parce que quand il est 17h et que tu as dit à 11h que tu allais appeler les parents et qu'en fait la t'as juste pas du tout envie d'appeler les parents et que (rire) voilà le lendemain bah je vais pas les appeler maintenant c'est trop tard enfin c'est tellement arrivé il faut surtout pas faire ça donc j'apprends à le faire un peu moins mais euh c'est pas évident. **Parce que j'ai l'impression que tu associes le fait d'avoir une classe silencieuse à une posture d'autorité qu'il faudrait avoir** ... ouais pas forcément qu'il faudrait avoir. Là je suis de plus en plus en train de me dire qu'il y a des choses qui peuvent passer super bien. En fait la question c'est juste ...au début la ça va quand même mieux là-dessus c'est qu'il faut quand même leur mettre un cadre pour qu'ils soient en confiance. Il faut quand même qu'ils sentent que si ils dérapent t'es là pour leur dire que tu as dérapé quoi, qu'ils dépassent la ligne sinon ils vont continuer à passer la ligne plus loin ils attendent juste un truc c'est que tu les remettes droit quoi parce que sinon ils sont pas en confiance ils voient qu'ils peuvent faire n'importe quoi et qu'il n'y aura rien derrière ils sont pas en confiance et au début c'était vraiment ça le problème puisque ça dérape complètement dans les classes parce que ...j'étais pas capable de mettre cette limite parce que moi-même je ne savais pas où elle était peut-être mais aussi parce que parce que j'étais dépassée parce qu'il y en avait trop parce qu'il y en a un dans la classe ça va mais quand il y en a 15 qui sont.. qui partent en...**c'est normal** ouais carrément genre là avec mes 3e maintenant quand j'en ai 15 qui partent en live et que j'ai 10 carnets c'est absurde ça a pas de sens quoi (rire) donc je peux mettre 10 mots mais je sais très bien qu'ils s'en foutent puis que ...enfin c'est bon ...ça

n'a pas vraiment de sens quoi. C'est au début de l'année qu'il faut réussir à mettre des règles et à chaque fois là je galère un peu quoi. Donc finalement mais ça me correspond pas trop mal. J'arrive mieux cette année mais j'ai aussi des classes quand même plus cool que d'autres années à mettre un cadre plutôt serein en début d'année ce qui fait que déjà ils ne me provoquent pas moi généralement quand ça dérape c'est pas forcément envers moi c'est pas *on va saouler la prof aujourd'hui on va lui faire péter un plomb* ça ça arrive pas donc déjà c'est pas rien si on en arrive là, c'est plutôt entre eux juste parce qu'ils ont envie de s'exprimer de chanter de parler très fort donc là ça devient pas possible mais c'est même pas pour m'embêter je pense c'est pour faire l'intéressant être remarqué et plein d'autres raisons. Donc c'est un peu plus facile à gérer que qu'au début où c'était arrivé en classe c'est le coup on peut faire n'importe quoi là c'est pas tout à fait pareil donc c'est quand même plus sûr hein. Mais ouais par rapport à l'autorité et au silence non c'est vrai je suis pas sûr que ce soit la solution. Après je vois des collègues pour qui avoir des cours silencieux c'est quand même pas mal je pense qu'il faut quand même passer pas mal de choses en fait je pense juste que c'est leur caractère mais qu'ils arrivent à me faire passer des choses. Moi j'arrive mieux en passant les voir ... **et en même temps tu as quand même une certaine pédagogie et la pédagogie différenciée tu fais vachement de différenciation pédagogique donc d'une certaine manière peut-être que ça participe aussi au fait que la classe puisse bien se passer enfin que le climat de classe est plutôt positif.** Non mais oui carrément en fait je me rends compte qu'une fois que tu as des cours qui tiennent quand même la route et tu sais où tu veux aller et ...et ouais **Qui sont préparés** ils sont préparés mais mais au début je les préparais trop là aussi par exemple les cours aussi c'était plus des cours d'une heure ou tout été préparé le déroulé et tout et ça ça laisse pas trop de place à l'impro et donc aussi à leur réaction à eux et tout ce qui peut pas se passer comme ça se passe jamais comme tu prévois donc c'était pas un peu flexible c'est compliqué et tu peux en perdre où toi être perdu mais tu sais plus où tu veux aller et en différenciant le truc c'est que à priori quand tu arrives à bien différencier parce que j'arrive pas toujours c'est que tout le monde a quelque chose à faire quoi et donc les élèves qui sont en difficulté qui généralement sont souvent eux qui foutent le bazar euh bah à priori ils ont moins d'excuse de faire le bazar quoi puisqu'ils ont quelque chose à faire à leur niveau où ils peuvent s'adapter puis quand tout le monde est en activité en fait contrairement à quand tu en a 5 qui dorment c'est tout le monde est en activité l'élève qui veut mettre le bazar il moins envie puisque les autres ont quelque chose ils attendent pas les conneries pour se distraire quoi donc ça ça aide aussi quoi quand tout le monde est au boulot quand il voit que tout le monde est au boulot ben ils peuvent chercher du regard quelqu'un mais ça marche moins quoi puisque tout le monde est dans son truc a envie de continuer et ...et c'est vrai que j'ai l'impression que ça marche moins quoi mais mais bon c'est vrai que ça je le construis vachement parce que c'est c'est assez récent des séquences comme ça où j'arrive que chacun puisse en faire plus etc mais c'est quand même assez nouveau aussi. **Et tu trouves qu'en termes de climat de classe il y a du mieux ?** Ah ouais carrément mais avec ces 5e je sais pas comment ça sera avec d'autres cinquièmes parce que dans cette 5e il y a de très bons élèves donc je sais pas si ça marchera avec tout le monde. Là j'ai une classe de 4e par exemple ils

sont super sympa c'est bon je fais aussi de la différenciation mais plutôt dans les évaluations et ils sont en îlot aussi donc il y a quand même un travail de groupe je galère plus parce qu'ils sont super bons à l'oral ça vit vachement comme classe ils sont assez intéressés donc c'est assez facile d'avoir un cours tous ensemble en frontal dans le sens où c'est pas différencié tout le temps mais tout le monde réagit, ça vie beaucoup ça c'est sympa aussi mais là je suis vite dépassée par le bazar par exemple on va dire qui est quand même dans le cours. **Comment tu fais quand t'es dépassée alors ?** Bah je sais pas franchement je galère (rire) je sais pas je... ça dépend ou alors je crie un coup ça peut les ramener mais en même temps si je crie tout le temps ça sert à rien et ...ou alors je change d'activité mais en fait c'est que... mais le problème c'est que là où j'ai du mal c'est que par exemple dans cette classe ils sont vachement sympa c'est que le cours se passe quand même bien c'est à dire qu'ils sont, ils parlent quand même de ce qu'on est en train de faire juste à prendre trop de place là là la discussion elle aurait dû être terminée depuis 10 minutes et j'arrive pas à la terminer parce qu'en même temps je suis là *ah mais c'est vrai que c'est intéressant ce que tu dis* mais bon ça part complètement ailleurs donc faudrait quand même qu'on se recentre puis y a aussi les moments où il y en a quelques-uns qui lâchent. Même si t'en a 10/15 qui sont dedans t'en a quand même 10 autres qui écoutent d'une oreille et qui sont un peu moins intéressés. Bah là pour l'instant j'ai pas trop de solutions ...genre j'ai pas ...là je pense à cette classe de 4^e. Mais bon c'est aussi parce qu'ensuite quand quand je les mets en activité ils sont tous en activité et quand je retourne les voir les aider et ils font tous des trucs super tout le monde essaie c'est une classe où tout le monde essaie donc... (intervention d'un marchand de fleurs qui interrompt la discussion). **Est-ce que par moment par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure tu ressors d'un cours et tu te dis ah quand même j'ai j'ai préféré comment dire pas préféré j'ai plutôt favorisé le collectif à défaut de l'individu parce que des fois dans une classe effectivement tu peux avoir un élève qui casse un peu les pieds ou autre il y a des enseignants qui font ce choix ...non moi je préfère les 25 autres élèves plutôt que de perdre mon temps ou bien de prendre le temps justement de m'occuper d'un élève de réussir à le calmer etc est-ce que t'es tirillée des fois entre ce concept-là soit l'individu soit le collectif sachant qu'on est dans une école qui est censée être inclusive ?** bah oui carrément à chaque fois que tu exclus quelqu'un c'est ça la question. **Ça t'arrive souvent d'exclure un élève ?** Ca m'arrive pas souvent moins souvent mais ça dépend encore une fois des classes c'est un peu toujours les mêmes ...l'année dernière j'avais une classe de 3e c'était beaucoup plus récent pardon beaucoup plus fréquent. Mais parce qu'en fait moi j'en pouvais plus tu vois il y en avait 3/4 qui mettaient un bazar monstrueux ils n'en avaient rien à faire qui pouvaient se lever et qui pouvaient me répondre de manière hyper impertinente aussi donc un moment t'es aussi, tu as ta posture de prof qu'il faut aussi que tu conserves...mais bon pareil les parents qui sont appelés tout le temps enfin tu vois ça sert plus à rien quoi *houla* tu mets dehors parce que du coup tu te retrouves face à une insolence que tu peux pas non plus enfin faut aussi préserver ...**les élèves en difficulté scolaire aussi par exemple ?** Ouais aussi mais pas que tu vois ouais là par exemple j'ai réussi cette année, une classe de 3e là non par exemple j'ai pas mon carnet ou quand je les appelle ils continuent à parler et ils me regardaient même pas. **Tu penses qu'avec d'autres**

enseignants ces mêmes élèves réagiraient de la même manière ? ouais pas tous mais pas tous il y en a avec qui ils ne réagiraient pas de la même manière justement oui ils seront hyper calmes. Mais c'est même pas des fois je pense par exemple au 3e c'est que des mous par exemple ils sont tous mous mais il parle tout le temps et tu continues à discuter ils te regardent même pas et tu le dis une fois 2 fois 3 fois mais c'est horrible là c'est le mépris total je préfère quelqu'un qui me rentre dedans en me disant et voilà à la limite je les exclue et après on en parle mais là ça va pas être du tout être ça ça va être en espèce de mépris, et au dernier moment au moment où je l'exclus où il arrive à être à mon bureau ou t'essaies d'avoir quelque chose mais ça sert à rien si tu le gardes il va passer le reste de leur temps à dormir... et puis c'est vrai que dans ces cas-là t'as aucune envie d'aller aider le gamin quoi quand déjà t'as passé 10 minutes à négocier un truc où il a été hyper impertinent où t'es complètement méprisé (rire) euh ouais t'as plus du tout envie de l'aider et ça c'est plus avec les grands avec les 3e parce que ouais il y en a beaucoup plus qui dorment. Tu vois l'autre jour le vendredi il y avait des vacances et j'étais avec les 3e et il y en a 2 ou 3 qui sont arrivés sans sac tu vois il n'avait qu'une heure l'après-midi et c'était les vacances sans sac j'étais là mais c'est une blague ? *non mais j'ai pas de feuille j'ai pas de sac non mais c'est une blague en fait ?* (rire) *c'est à moi de te trouver une feuille là on fait quoi là ?* donc tu lèves la main tu t'excuses mais en fait je sais même pas quoi faire ils sont 3, qu'est-ce que je fais je fais un rapport sur les 3 sans sacs, je fais quoi avec ce rapport, parce qu'ils n'ont pas de sac ? puis c'est les vacances j'ai la flemme aussi après tu vois moi aussi j'ai envie de partir après et et et puis après les autres cours bah ce sont des élèves qui dorment en fait qui sont là à écouter d'une oreille mais une par exemple une voire 2 qui n'avaient pas de sac ce sont des élèves qui sont fortes en classe en français mais bon mais bon oui c'est du mépris quoi ...**et ça ça te touche en tant qu'enseignante ?** ouais ça c'est le plus dur ouais ouais ouais même si en fait ça me touche pas vraiment enfin c'est je pense l'avantage que j'ai ce qui me ce qui se passe en classe ça me touche rarement en dehors parce que j'ai ma vie heu...je peux être énervée, agacée parce que j'ai passé 1h sous tension en revanche je m'en fous quoi après. C'est peut-être aussi pour ça que je passe pas 1000 appels le soir aux parents où ce genre de truc mais c'est vrai que quand j'ai quitté j'ai quitté quoi enfin je pense beaucoup aux élèves quand même ça tourne pas mal le soir tu tu penses quand même souvent aux élèves mais je suis pas du tout vexée que l'élève était impertinente en fait. **Parce que ça s'adresse pas peut-être à toi personnellement** c'est des ados quoi, ouais oui et puis c'est les ados quoi c'est pas mes potes (rire) y a un truc c'est pas ...j'investis enfin j'investis moins mais tu vois c'est pas euh de vraiment ma personne enfin si mais c'est mon métier quoi c'est un travail j'adore ce travail mais mais c'est un travail c'est pas ma vie **ouais c'est pas ta vie** donc heu...**c'est ce qui te préserve aussi d'une certaine manière** ouais aussi je pense ouais ouais carrément surtout au début là enfin quand vraiment c'était difficile enfin heureusement que j'étais dans une ville parce qu'à Paris là c'est vraiment compliqué parce que je suis quelqu'un qui a beaucoup de copains donc le soir j'étais pas toute seule j'étais pas que entre prof il y a plein de collègues qui sont mutés-là qui arrivent à Paris qui connaissent personne à Paris qui prennent un appart en banlieue et qui en fait le soir ils rentrent et ils peuvent être tout seul quoi ils ont 22 ans ils se font défoncer toute la journée

par des élèves (rire) et donc tu penses qu'à ça et puis en plus tu te rends compte que c'est débile parce que les élèves le lendemain ils ont oublié souvent ils ont même oublié ce qui a pu se passer souvent alors toi t'as ruminé ça toute la soirée alors je pense que c'est vraiment pas utile de ruminer ça peut être utile de t'énerver de péter un plomb en sortant genre de t'énerver d'aller en salle de profs de dire que que c'est des cons très bien c'est pas grave puis après tu te poses tu réfléchis et essaies de trouver des solutions pour le lendemain mais pas se dire *Oh là là* ...et puis aussi vraiment s'il y a eu quelque chose d'hyper impertinent qui est vraiment un problème maintenant ...enfin voilà là je demande à la cheffe de le revoir et lui dire que je l'accepterai pas en cours sans excuse voilà juste un truc comme ça *okay j'en veux plus mais tu peux pas revenir ...tu veux pas revenir le lundi dire Bonjour et rentrer comme ça c'est pas possible quand même parce qu'en fait on a perdu 10 minutes au dernier cours t'as été d'une impertinence de dingue* voilà il faut quand même qu'un coup à un moment il se dise j'ai pas le droit de faire ça je le reconnais je le dis . **Est ce que du coup ...ça fonctionne est-ce que t'arrives à avoir un ...un dialogue avec l'élève le fait qu'il y ait un tiers ?** oui oui ben souvent quand même même les élèves avec qui ça pose problème euh on s'entend quand même bien tu vois même les élèves qui peuvent être hyper impertinents donc je te parle là tout à l'heure c'est les élèves que j'ai en sortie qui viennent me voir enfin elles savent qu'elles ont aussi besoin de moi tu vois c'est des trucs ...et je sais que là ça sert à rien de parler à la fin de l'heure en revanche au cours d'après je pourrais parler le lendemain, enfin un moment de discuter voire essayer de comprendre ce qui s'est passé puisque moi j'ai tout noté donc on essaie reprendre ce que tu as dit et en fait ça c'est rare que j'ai des élèves qui refusent de parler le lendemain. Le jour même oui et d'ailleurs si tu commences à essayer de leur parler c'est là où elles commencent à être de plus en plus impertinentes euh parce qu'ils veulent pas parler quoi . **Même si c'est pas devant la classe ?** ouais ...oui mais alors ils vont partir à la fin du cours il y a encore des élèves c'est compliqué de faire revenir un élève alors que tu vois que genre ça peut partir au clash généralement c'est pas une bonne idée et puis toi t'es pas dans un bon état d'esprit mais ça dépend avec des petits ça peut passer un peu plus. **Est-ce que tu as déjà mis en place le système de croix positives je sais pas si tu connais le principe ?** non c'est sur le plan généralement du comportement si un élève s'est bien comporté alors dans le carnet tu vas mettre une croix positive... Ah oui oui dans le carnet y a mérite et progrès par exemple **en tout cas c'est un système de points pour des élèves en général où ça peut être des croix parce qu'il s'est comporté mal alors du coup au bout de 3 ou 4 fois il va y avoir 1h de retenue et des croix positives pour des élèves pour leur montrer aux parents pour qu'il soit fier. Qu'est-ce que tu penses du concept est-ce que tu l'as déjà utilisé ?** ouais alors nous dans le carnet du coup il a mérite et progrès donc tu peux mettre un mérite dans le carnet qui est un mot positif ça c'est le principe et sinon généralement ce que je fais dans le travail en îlot il y a des plus des moins dans le comportement euh et dans le travail fourni qui peuvent se transformer en note mais bon normalement t'es pas trop censé enfin t'as pas de note de comportement et alors surtout j'ai un problème d'organisation générale c'est-à-dire que ...sur sur 26 élèves mettre 26 +/-.... Se rappeler sur quel papier je l'ai écrit remettre ça enfin j'arrive pas enfin j'ai essayé souvent mais ça dure une semaine ce genre de grandes

résolutions que tu peux prendre en début d'année en te disant bon allez voilà je vais être super organisée cette année il va y avoir un tableau par classe, j'y arrive pas après heu...en revanche après c'est plutôt les élèves donc tu es prof principal tu vois les parents quand même beaucoup et tu dis ce qu'il y a de super, y a les bulletins qui permettent de le dire, tu peux avoir des fiches de suivi pour les élèves qui vont avoir des problèmes quand tu mets aussi ce qu'il y a de bien sur les fiches de suivi c'est quand même aussi l'idée euh après franchement pour faire chaque élève j'y arrive pas. **Donc c'est plus en termes d'organisation que ça te pose problème en termes de concept heu...**ouais en termes de concept carrément mais après qu'est-ce qu'on en fait ? **Oui parce que comment est-ce qu'on peut juger finalement que ce comportement est plutôt évalué négativement plutôt qu'un autre pour limiter le caractère arbitraire de l'enseignant de la classe ...** je sais pas un moment pour la 5e que tu as vue il y avait une fiche de suivi de classe, et en fait y'avait vraiment 2 trucs « *a fait avancer le cours* » et le contraire enfin truc positif et un truc négatif je remplissais pas tous les élèves à chaque classe mais tu mettais des croix à tous ceux qui avaient fait avancer le cours et des croix pour ceux qui n'avaient pas fait enfin le contraire qui avaient un comportement déplacé donc ça c'était pas mal mais pareil après tu bouges tu oublies et puis y en a plein qui sont un peu discrets qui font pas avancer le cours mais qui bossent bien que tu vois pas forcément mais c'est un peu compliqué, et ensuite ... moi la difficulté que j'aurai là dessus c'est que je vais me satisfaire d'un cours de tel ou tel élève je vais leur dire que c'est super ce qu'il a fait alors que je vais pas dire un autre élève qui dit rien mais qui est super à chaque fois, y a des trucs sur lesquels je ...le risque c'est encore de mettre des points positifs aux élèves qui sont toujours un peu perturbateurs pour qui tumais y a les autres quoi donc il faut dire que c'est bien. En revanche dans la parole quoi, dire un élève qui est super relou d'habitude lui dire que c'est bien aujourd'hui franchement ça se voit que ça leur fait plaisir c'est cool ouais carrément, lui dire que ouais ce que tu as fait aujourd'hui c'est super il faut continuer comme ça et tout ça marche quoi ça marche quand même pas mal. **Ils ont besoin d'être un peu plus valorisés ?** oui puis toi tu l'as vu, parce que tu sais très bien qu'il y a eu un effort pour le faire tu l'as vu quoi. **Tu l'as vu et tu le notifies. Ça c'est quelque chose qui t'importe.** Ouai ouai carrément et puis ça marche pas on sent qu'il attend ça quoi. **Et toi t'as été dans des établissements qui étaient plutôt favorisés avec une mixité sociale là où tu as vécu... ?** J'étais en collège en espèce d'équivalent Zep de Nantes donc c'était Nantes donc c'était pas la même ambiance qu'ici, mais c'était très mixte mais beaucoup plus mix qu'ici **oui car ici il n'y a aucune mixité** ah oui y a aucune mixité ici alors que là où j'étais y avait quand même pas mal de classes moyennes. Mais là où j'étais au collège y'avait quand même pas mal de familles défavorisées, et c'était chouette c'était trop bien parce que j'ai bien aimé ces années au collège parce que je m'entendais bien avec tout le monde et par contre au lycée j'étais dans un bon lycée de centre-ville de Nantes donc ta mixte pas de problème de discipline enfin rien à voir **..et ça t'a fait quoi quand tu es rentrée la première fois dans une classe et que tu as vu autant d'indiscipline enfin voilà des élèves qui se permettent quand même de répondre au prof comment t'as vécu ça ?** bah franchement je sais plus parce que ça vient petit à petit quand même, ça vient petit à petit tu vois et la première année j'étais à Saint-Leu-la-Forêt j'étais

nouvelle, jeune je m'entendais quand même bien avec les élèves mais c'était pas du tout des élèves qui posaient problème. Donc si tu veux quand j'ai été Arnouville je savais déjà ce que c'était qu'une classe un peu indisciplinée sauf que c'était pire à Arnouville enfin ouais je sais pas j'ai pas trouvé qu'il y a un énorme changement entre les 2 et du coup les premiers cours se sont quand même bien passés à Arnouville c'était au bout de 2 semaines 3 semaines et après c'est monté crescendo mais genre les premiers cours c'était pas l'horreur je n'ai pas le souvenir d'être arrivée en classe et d'être direct dépassée, c'est un truc qui arrive petit à petit c'est le fait que tu n'aies pas dit stop à un moment donné quand il le fallait en fait c'est ça quoi c'est pas un truc genre premier cours et tu te dis c'est un truc de fou ce qu'il se passe c'est juste que t'as pas mis le stop au moment où il fallait donc le cours d'après c'est encore pire et après voilà et petit à petit voilà tu vois tu remarques que tout ce que t'as pas mis comme limite avant. Mais j'ai pas eu l'impression d'arriver dans un truc de fou à un moment. **D'accord okay en tout cas tu aimes ton métier.** Ouais carrément ouais ouais grave des fois je me dis que ça me fait flipper ... Ouais mais ce qui pourrait me faire arrêter de faire ce métier c'est quand même les conditions dans lesquelles on bosse quoi, parce que l'année prochaine on va commencer à 26 dans toutes les classes dans tous les niveaux en REP+ parce que quand je suis arrivée on était 23 par classe et avant encore moins et il y a des REP + plus où ils sont moins. De juste commencer à 26 et imaginer qu'on peut aller jusqu'à 30 c'est hyper flippant moi je n'en sors pas **c'est vrai ?** Ben t'as vu la différence avec les 3e qui sont très peu et la classe de 5e c'est déjà assez blindé et dans l'espace classe. Je sais pas comment ajouter 4 élèves de plus tu vois plus des AVS qui vont être là des fois avec les élèves je sais pas comment faire je sais pas comment ils peuvent se déplacer dans ces conditions. Donc on nous demande de penser à la différenciation de réinventer notre manière d'enseigner mais aucune condition qui sont proposées pour ça euh et puis différencier y a plus de 26 j'ai pas le temps de passer voir tout le monde il y en a plein déjà que j'ai l'impression de laisser de côté ... y a des semaines je peux me dire j'ai pas vu cet élève de la semaine et donc là plus de 26 ça va être ...et donc en fait je pense que y a rien de pire que de faire un métier dans lequel où t'as l'impression de servir à rien **alors que tu es hyper motivée** ouais carrément **tu as plein d'énergie tu es jeune** ouais carrément mais ouais non c'est vrai je suis inquiète et des fois tu te dis que tu sers à rien ou quoi quand tu vois la difficulté des gamins qui ne savent pas lire en 6e déjà en 5e alors c'est un peu mieux parce que les dispositifs que tu peux mettre en place mais c'est quand même toujours pas ça et tu te dis qu'est-ce que tu peux toi là-dedans et surtout qu'est-ce que je peux si on ajoute des élèves en plus qu'est-ce que je peux faire à quoi je sers en fait je suis là pour les garder ou pour les faire progresser mais est-ce que j'ai les moyens de les faire progresser parce que tu vois y en a qui s'ennuient que je pourrais stimuler mais t'as pas le temps de les stimuler et ça je trouve ça vraiment horrible et c'est vraiment là ce moment où je me dis que je sers à rien et ça arrive quand même en fait pas mal c'est pas mal en fin d'année ouais carrément toute façon là je me dis mais ça me dépasse tous ces problèmes me dépassent complètement. **Ouais la concentration des difficultés dans un même territoire au sein d'une même classe s'il y a pas beaucoup de mixité c'est compliqué aussi de faire évoluer les élèves.** Mais même dans les bahuts ils sont meilleurs c'est aussi des enfants il faut aussi qu'on

s'occupe d'eux mais à 30 on peut pas s'occuper d'eux en 1h de cours, ou alors les demi-groupes on a plus assez d'heure pour faire des demi-groupes. Même si t'es dans un bahut où y a pas de bruit en classe ça veut pas dire que enfin ça veut dire que le prof a le temps de s'occuper de tout le monde donc euh donc ça rejoint la question de il faut que ce soit un espace serein à l'école pour l'élève soit heureux c'est là où tu peux apprendre, quand t'es content d'être là ... Les élèves c'est trop marrant c'est ça que j'aime bien dans ce collège c'est que les élèves dans ce collège par rapport à Arnouville ils sont contents d'être là même quand des fois tu les vois pas en classe ils sont tout le temps dans le collège tu vois tu en a comme ça des élèves (rire) ils adorent le collège même des fois ils viennent te dire bonjour à la fin du cours alors qu'ils n'y étaient pas ... Et puis tu vois ce sont les pires que tu vois l'année d'après en 2nde et qui sont complètement paumés (rire) Ça leur manque trop le collège (rire) **t'as l'impression qu'il y a une bonne relation entre les profs et des élèves ?** ouais ouais ouais franchement y a pas beaucoup d'élèves qui vraiment détestent venir enfin y'en a en mais y'en a qui viennent pas parce qu'ils sont largués mais vraiment ils se sentent bien à l'école et ça change tout dans le rapport à la vie c'est aussi pour ça qu'on peut se marrer c'est aussi pour ça que ça peut être détendu parce que c'est pas une violence pour eux de venir à l'école et la violence ça peut être les notes ou les cours où ils ne comprennent rien. C'est pour ça qu'ils vont passer... qu'ils étaient en pôle pédagogique parce que justement au pôle pédagogique il y a des gens qui s'occupent beaucoup plus d'eux personnellement quoi parce que c'est ce dont ils ont besoin, bon il faut faire gaffe parce qu'ils reviennent en classe les élèves (rire) c'est toujours le problème mais voilà ... le fait que ce soit des élèves est plus compliqué qu'ils reviennent l'année d'après enfin non j'exagère mais oui c'est aussi parce qu'il y a plein de choses à côté tu vois plein de projets plein d'autres choses dans lesquelles les élèves sont investis à l'école qui fait qu'ils ont cet attachement à l'école **puis du coup qu'ils font confiance aussi aux enseignants aux adultes de l'établissement** oui je pense oui. **En tout cas quand je suis venue j'ai vraiment eu le sentiment qu'il y avait un bon climat scolaire dans l'établissement** ouais ouais mais je pense que c'est pas toujours comme ça cette année par exemple j'ai des classes où c'est pas trop mal quoi que j'ai quand même des 5e ou c'est vraiment compliqué et en termes de climat c'est pas toujours bon mais là quand t'es venue c'était un jour de formation donc y'avait plein de profs en formation donc y'avait moins d'élèves dans le collège et là j'ai l'impression qu'il n'y a pas eu de conseil de discipline cette année donc ça donne l'impression que tout va bien mais après quand je rencontre la CPE elle me dit quand même que tu te rends pas compte il y a quand même plein de problèmes donc je me rends pas compte mais il y a quand même plein d'élèves qui sont bien tarés il y a plein de problèmes de petit harcèlement de petits trucs comme ça etc. Mais le problème c'est qu'ils sont plus nombreux en classe et ...sont donc plus nombreux dans le collège l'année prochaine on prend 40 élèves et ça aussi ça devient trop quoi parce que là moins on est plus tu récupères des élèves en 3e de l'année d'avant donc ils te connaissent et plus tu as des élèves et moins tu peux les suivre bon tu oublies leur nom au bout de 3 ans. **En tout cas moi j'ai senti que tu avais une fibre sociable quand même que tu avais envie ...en tout cas que les élèves t'intéressent, leur vie aussi, que tu souhaites les faire progresser ; est-ce que peut-être pour**

finir tu considères toi que tu es là pour instruire et pour éduquer ? Mais ça veut dire quoi éducatif ? **Éducatif ça veut dire accompagner l'élève dans ses difficultés personnelles dans le fait qu'il faut qu'ils se sentent bien à l'école. Est-ce que tu penses que tu as ta part à faire dans le fait de permettent aux élèves d'adopter ces codes scolaires ? ou bien tu penses que c'est à d'autres personnels comme le service de vie scolaire le CPE ?** non non je pense qu'on a aussi notre part toute façon n'est pas là pour régler leurs problèmes extérieurs mais je pense que ce qui est important c'est que l'élève il se sente bien dans la salle de classe. Que la salle de classe doit être sécurisée et donc sans les problèmes à l'extérieur mais forcément c'est lié et donc faire en sorte pas forcément qu'un élève vienne te raconter les problèmes de ta vie mais des fois il veut et donc c'est cool d'être là et donc c'est important d'être là quand l'élève en a besoin et des fois c'est pas toi l'adulte dont ils auront besoin mais mais ça peut ne pas être toi en fait chaque élève a un adulte vers lequel il va pouvoir aller se confier et bon voilà en tant qu'adulte de l'établissement on doit être là si un élève a besoin de toi en tant qu'adulte tu dois être là à la fin de l'heure pour en parler et en revanche ...si l'élève ne veut pas en parler ou je sais pas parce que c'est pas en cours qu'on va parler de ça il faut être là aussi pour assurer l'élève et lui dire que t'es dans cet espace de classe et c'est ça que je te demande donc là on essaie de se concentrer sur ce que je te demande sur ce que toi tu peux faire sur ce que tes camarades te demandent etc et c'est là qu'on peut discuter en disant bon allez voilà là tu as trop de colère calme toi on respire on se concentre juste sur ce qu'on a à faire et voilà. Trouver des astuces pour que les problèmes à l'extérieur restent à l'extérieur et qu'en tout cas pendant ce moment de classe vous êtes là pour apprendre quoi. **Ce serait une exigence si tu devais cibler une exigence en tant que prof ?** ouais que l'élève se sente bien en classe ou à carrément ça c'est hyper important parce qu'après on peut pas régler et puis c'est compliqué on peut pas régler leur problème à l'extérieur c'est pas forcément notre rôle et puis voilà mais il faut pouvoir être là quand même et puis aussi pour diriger parce que des fois ça dépasse aussi des compétences. Moi j'ai déjà une élève qui m'a parlé d'une histoire d'inceste un peu dure mais ça c'est assez dur à la fin d'un cours, il y a plusieurs années donc elle m'en a parlé je l'ai redirigé mais c'est un peu dur après de lâcher le bébé ailleurs parce que après on te tient plus informé de ce qui se passe ça c'est assez violent de te dire bon okay c'est plus entre tes mains c'est entre les mains de professionnels c'est pas mon boulot t'essaies d'être là pour l'élève mais bon mais je pense qu'il faut faire attention à ne pas trop je sais pas... **À garder une bonne distance c'est pas toujours facile dans le travail avec de l'humain avec des jeunes qui sont en difficulté. On dit souvent qu'il faut garder la bonne distance mais qu'est-ce que c'est la bonne distance c'est pas évident de savoir doser, là je peux là je peux pas.** Ouais carrément même avec des parents l'année dernière moi j'étais la prof principale il y avait une élève qui était complètement larguée qui n'avait pas de bonnes notes mais elle capte vachement de trucs elle est vachement intelligente mais 1 elle a la flemme 2 elle a d'autres problèmes à l'extérieur je pense heu 3 l'année dernière elle était dans une très bonne classe et je pense que c'était l'élève la moins forte et donc elle préfère rien faire plutôt que d'être l'élève en difficulté par rapport aux autres. Mais j'ai vu la mère une première fois je me suis dit elle est super la mère parce que hyper dans la psychologie avec l'enfant dans la discussion etc. enfin

c'est ce qu'elle me dit quoi donc je me dis elle est super la mère mais en fait j'ai trop déchanté après parce que impossible impossible de la joindre au 2e trimestre j'ai trop galéré à la revoir je vois bien en fait qu'elle parle trop mais elle fait rien en fait elle me dit *oui mais ma fille elle a des problèmes familiaux de divorce* je sais pas où le truc et elle me raconte ça et donc t'as envie de lui dire *mais sortez la de ça vous êtes pas obligée en tant qu'adulte de lui parler de ça* mais là comment se positionner en tant qu'adulte quand la mère m'énerve j'ai juste envie de lui dire que tu m'étonnes qu'elle soit comme ça ta fille (rire). *Sois vraiment arrête ton blabla tu vois genre sois vraiment là en la préservant des problèmes d'adultes et en l'accompagnant sur les questions scolaires* en fait parce qu'elle a carrément besoin de sa mère et c'est pareil je peux dire à sa fille *bon je sais que ta mère elle fait semblant d'être là* (rire) et puis en fait j'en sais rien ça se trouve c'est complètement faux tu vois car je sais pas tout ce qu'il se passe derrière donc c'est frustrant donc avec cette élève je lui dis allez on y va on fait ensemble on se donne des objectifs etc voilà mais cette année je l'ai plus et j'entends parler d'elle par d'autres profs et ça m'énerve j'ai d'autres collègues qui me disent « *Ah cette s'élève elle fait rien et c'est de sa faute !* ». Et ça m'énerve mais en même temps c'est comme ça. Pareil un autre l'année dernière j'étais trop trop contente du taf qu'on avait fait et là enfin bon j'étais trop contente il m'a quand même fait finir en conseil de discipline mais j'étais contente déjà il l'ont pas viré j'ai tout fait pour essayer de le de faire en sorte qu'il reste mais là il part en live il est en 4e et genre ça m'attriste trop. Ouais ... ça ça me touche plus ça ça peut même m'attrister me peser plus qu'une élève qui est pertinente ou qu'un élève qui soit hyper impertinent oui qui m'insulte tu vois ouais ça je m'en fous enfin non ça fait chié mais ça reste des ados (rire). **Ça reste des ados mais en même temps il faut leur apprendre aussi qu'il y a des règles.** Oui carrément c'est pour ça qu'il faut être dans la comédie quoi. **Toi tu joue alors...** bah ça dépend les moments où ça se passe moins bien des fois t'es vraiment énervé mais par exemple quand t'es venue où j'ai peut-être un moment haussé le ton avec les 3e avec les 5e et bien là c'était du jeu parce que là en fait j'étais pas du tout énervée et en fait ça marche beaucoup mieux. **Oui.** Mais juste tu hausses le temps pour mieux réguler mais quand tu sens que tu es énervé de toute façon ils le sentent quand c'est pas du jeu (rire). **Oui à plus d'affects.** Ouais ça marche moins bien. **Bah ouais c'est hyper intéressant est-ce que tu as autre chose à ajouter quelque chose à dire de plus ? Par rapport au métier aux difficultés que tu rencontres aux élèves je sais pas quelque chose qui t'interpelle plus que d'autres ?** Non ben non non je crois pas si ce n'est voilà les problèmes qui nous dépassent t'es sûr que quand on met les mêmes personnes dans un endroit où il n'y a aucune mixité il y a plein de choses que j'ai réalisé en bossant ici par exemple je savais pas ce que c'était que le racisme avant je pense je savais que le racisme c'était pas bien mais je savais pas exactement ce que c'était que le racisme mais c'est là quand tu vois des gamins de 13 ans qui ont conscience de trucs que toi tu commences juste à capter en écoutant des podcasts etc. Par exemple comprendre qu'est-ce que c'est qu'être noir en France aujourd'hui et que tu te dis ah ouais en fait être noir en France... par exemple ici ta beaucoup de profs blancs et les blancs qu'ils connaissent ces élèves c'est que leur prof soit dans les séries soit à la télé et c'est comme ça ce sont des genres de choses que tu réalises là, tu te dis qu'il y a quand même un problème qui nous dépasse aussi

quoi et quel conseil toi tu peux leur dire ? En gros on peut me répondre *tais toi toi t'es blanche* (rire) il y a plein de trucs qui te dépassent. **Oui c'est sûr que c'est pas nous qui subissons les contrôles au faciès c'est clair et ça y a rien de plus injuste finalement c'est vrai qu'on nous rabâche liberté égalité et fraternité , qui est affiché comme ça au dessus de la porte de l'école il y a quand même encore de sacrées inégalités**, mais c'est vrai que finalement tu te dis comme quoi la couleur de peau aujourd'hui elle est malheureusement encore très importante parce que quand on leur dit qu'on est tous pareil non c'est pas vrai on est pas tous pareil. Et naitre blanc ou naitre noir c'est pas du tout pareil en France ça devrait être pareil mais la réalité c'est que ce n'est pas pareil **c'est sûr qu'on n'a pas du tout les mêmes privilèges surtout en habitant près du collège où tu travailles**. Et le plus dur c'est que tu es représentant de l'état tu es censé leur dire que tout le monde a les mêmes chances alors que tu sais très bien que non c'est pas vrai (rire) mais genre c'est un peu horrible et t'as envie de lui dire bah toi tu sais que tu vas devoir travailler 4 fois plus parce que ça va être beaucoup plus dur. Mais c'est facile à dire quand toi t'as jamais eu besoin de te bouger c'est différent quand même...Et donc des fois tu sais on leur demande trop d'adhérer à des valeurs on a tous ce truc avec l'EMC que c'est bien d'être français avant tu vois et puis en fait ...tu te rends compte qu'il n'y a rien qui est fait pour ça quoi en fait. Ils n'ont de toute façon pas les mêmes chances et finalement pas les mêmes droits que les autres c'est une réalité. **C'est vrai que la réalité est toute autre**. On demande de les faire adhérer à certaines valeurs de la France mais l'état ne les traite pas de manière égale..... **Ben écoute merci beaucoup !!** mais de rien !

b) *Madame Tanis*

Madame Tanis, 35 ans, professeure de physique-chimie en collège en 2ducation prioritaire. Cinq ans d'expérience en lycée, première année en collège et en éducation prioritaire.

Durée de l'entretien : 1h02

Alors déjà je voulais je voulais savoir si tu serais d'accord pour me résumer en gros ton parcours scolaire à toi personnel et comment tu en es venue à devenir enseignante aujourd'hui ? alors moi j'étais une bonne élève très bonne élève donc j'ai fait euh j'étais dans mon collège de quartier donc 6e 5e...il y avait un ptit peu de perturbateurs mais rarement des soucis. **Tu étais dans un dans un centre-ville ?** J'étais dans le 13ème Claude Monet c'est plutôt un bon lycée voilà c'est un collège honnête c'est comme dans certains collèges de quartier il peut y avoir quand même un peu parfois des soucis de gestion de classe et du coup 6e 5e bon voilà après moi j'étais l'élève quand même assez imperturbable donc de fait ça m'a pas...enfin je veux dire, d'un point de vue social je trouve que c'était un peu une nuisance quoi parce que c'est jamais chouette d'avoir des élèves qui respectent pas les règles ou qui même vis à vis des autres camarades peuvent être désagréables, tu vois, **oui des perturbateurs** ; on avait un élève qui jouait à marquer au marqueur les autres élèves, donc qui ne sont pas respectueux, mais bon mais sinon ça allait du coup après en 4e j'ai été.. J'ai pris l'option classe européenne donc j'étais dans une classe beaucoup plus sérieuse où là pour le coup le niveau était bon il y avait plus du tout cette perturbation. **C'est quoi au juste une classe européenne ?** Au collège c'est 1h de plus en anglais **d'accord** et 1h d'une matière à l'époque c'était 1h d'une matière enseignée en anglais moi je faisais... bah j'ai eu physique chimie en anglais. **Ah ouais** ouais voilà donc du coup c'était chouette en anglais du coup on a eu le temps de faire des projets comme monter des projets théâtre, des choses que tu fais pas quand t'as un horaire réduit donc tu peux faire quand t'as des élèves motivés donc c'était très chouette donc j'ai fait ça et après bon c'est un peu un hasard bon j'avais un très bon dossier et je faisais aussi russe en 2e langue voilà et heu je cherchais un lycée où je puisse faire à la fois la classe européenne le russe latin grec et dans mon lycée à moi ils voulaient... enfin à Claude Monet il fallait abandonner... je pouvais pas garder latin grec et classe européenne donc du coup j'ai cherché un lycée où on puisse faire les trois **ah oui** et en fait il y avait 2 lycées à Paris enfin.. en gros c'était Henry 4 et Louis Legrand.. (rire commun) Et du coup je me suis dit très bien bon 3ème j'avais pas du tout l'idée bon j'ai regardé dans le catalogue des lycées bah oui je savais pas forcément...**c'était pas une pression de tes parents ?** Pas du tout d'ailleurs non non mes parents m'auraient laissé au lycée de quartier ...pareil. Et je savais pas forcément je connaissais pas forcément la réputation par contre donc du coup voilà quand j'ai montré mes parents eux évidemment savaient ce que c'était et du coup je me suis dit bon bah très bien on a fait un dossier donc j'ai été prise dans les lycées et j'ai pris Louis Legrand. Et donc voilà je me suis retrouvée à Louis Legrand alors à Louis Legrand je n'étais pas dans des collèges les plus

prestigieux je venais pas non plus d'un collège de banlieue où vraiment le niveau était faible je venais quand même d'un collège correct mais mais quand même par rapport à des élèves qui venaient d'école privée de l'école alsacienne enfin quand même des collèges enfin des gens qui venaient voilà qui était beaucoup plus averti dont les grands frères grandes sœurs était déjà passés avant c'était vraiment une fratrie quoi ... moi c'est pas mon cas. Donc en début de 2nde j'étais peut-être moins à l'aise que d'autres qui avaient tu vois déjà pris de l'avance etc. mais finalement bon je me suis très bien adapté quoi, **d'accord okay c'est intéressant** ouais et du coup voilà donc j'ai eu mon bac à Louis Legrand Donc voilà évidemment c'est sûr que c'est un monde un peu à part il n'y avait pas beaucoup de discipline en fait **à faire tu veux dire** à faire d'emblée, les heures de colles ça n'existait pas (**rire**) les heures de colles ça n'existait pas et moi j'ai pas tellement le souvenir tu vois que les profs euh vérifiaient, un petit peu mais pas tellement que les profs vérifiaient les devoirs tu vois les élèves globalement étaient très volontaires quand même tu travailles parce que si tu travailles pas t'as une mauvaise note aux contrôles personne ne voulait avoir une mauvaise note donc. Donc c'est sûr que j'ai découvert beaucoup plus tard qu'il pouvait y avoir des colles au lycée tu vois (**rire**) (**rire**) pour moi les colles c'était au collège, oui évidemment au collège t'avais des heures d'école mais pour moi au lycée enfin tu vois t'étais autonome t'avais pas de colle quoi. Voilà ensuite j'ai fait une classe préparatoire donc à Louis Legrand il faut dire que tu te baignes un peu tu baignes déjà dans un niveau un milieu tu vois ou la compétition enfin dans le bon sens du terme où quoi l'émulation est valorisée tu vois donc du coup bon les études un peu prestigieuses très académiques sont très valorisées aussi donc du coup ça me tentait de vivre l'expérience et donc du coup j'ai fait prépa donc j'ai fait, alors j'ai fait 3 ans de prépa ma première année, ma 2e année j'avais un peu des problèmes personnels parallèlement dans ma famille donc du coup c'était .. j'ai eu une période assez dure quoi . Voilà même je n'ai pas été trop trop en cours bon c'est plutôt parce que voilà j'étais un peu fatiguée démotivée bon bref plein de problèmes dans ma famille donc j'ai quand même réussi à reprendre le dessus et du coup j'ai fait une 3e année ça veut dire qu'en gros j'ai redoublé ma 2e année mais pour une classe prépa c'est tout à fait normal. **Ah oui** oui tu peux tenter des concours à la 2e année mais si tu veux des meilleurs concours et si tu estimes que t'es pas à ton maximum de potentiel tu fais une année de plus quoi bon par contre si tu penses que tu risques d'avoir moins l'année suivante (**rire**) bon il y a toujours un petit risque mais voilà et du coup donc ensuite j'ai eu l'ENS et j'avais aussi des écoles d'ingénieurs du type Mines etc. **Oui**. Mais mes parents étaient plutôt pour que je fasse une école d'ingénieur les Mines pour avoir une grande carrière dans le privé mais moi ça m'attirait moins j'étais plus attirée tu vois par le côté académique. Maintenant les épreuves d'ENS c'est moins appliqué c'est plus académique quoi donc moi ça me plaisait davantage et voilà donc du coup j'ai fait ça, j'avais l'école normale de Lyon et celle de Cachan. **D'accord**. J'ai pas eu Ulm. Donc j'avais les 2 autres mais bon j'ai hésité entre les 2 mais j'étais quand même assez contente de partir de Paris donc j'ai fait Lyon. Et donc à l'école normale du coup c'est des cours un peu type fac quoi mais sauf que quand même c'est un haut niveau ouais y a pas mal de travail mais en gros on est quand même assez libre c'est des cours qui sont pas très appliqués qui sont assez théoriques et du coup ça je l'ai fait. Donc la

première année tu fais une licence 3 et ensuite master 1 ensuite tu passes l'agrégé normalement ça fait partie du cursus. Donc j'ai fait la prépa agrégé ça s'est pas très bien passé ça m'a pas trop plu en fait. Bah autant pourtant j'étais assez motivée pour le faire mais le côté bachotage en fait c'est-à-dire que à l'époque en fait t'avais 150 sujets possibles à l'oral 150 leçons et du coup la façon dont était organisée l'année donc c'est d'ailleurs enfin moi j'organiserais différemment mais en gros tu préparais un cours de l'année chaque semaine enfin en gros tu voyais les 150 leçons donc un élève le faisait tu répondais aux questions, apprenais la biblio par cœur pour que si tu tombes sur la leçon numéro 143 tu puisses trouver rapidement lequel des livres tu avais besoin. Tu apprenais ton plan par cœur un plan ...exemple : en partie une je ferais ça en partie deux je ferais ça je ferais telle ou telle expérience etc. Et du coup bon ben voilà le jour J t'avais bien appris tes 150 leçons tu tombais sur celle que t'avais à peu près réviser tu recrachais un plan qui d'ailleurs tu n'avais pas forcément fait toi tu vois parce que c'est celui que tu avais appris pendant l'année voilà mais bon c'est pas ma façon de faire j'aime pas du tout la (*inaudible*) si on te donne un sujet dont même la formulation est différente au moins ce sera peut-être pas aussi parfait que si tu l'avais préparé mais tu juges la capacité du candidat à comprendre le sujet et à construire un vrai... tu vois une vraie présentation avec des parties et des exemples qui sont pertinents tandis que enfin même si c'est fait soi-disant pour aider le candidat ça m'aide pas parce que du coup tu montres pas ton originalité ta finesse tu vois tu peux faire la différence avec d'autres candidats et donc du coup voilà. En fait je valorise plus du bachotage parfois et moi j'ai vu par exemple à l'agrégé j'ai vu des leçons super très bien très claires et tout ça et après le jury pose une question à la candidate et là elle sait pas répondre sur un truc simple et en fait tu te rends compte que la leçon en gros les concepts c'est pas du tout compris alors que honnêtement sa leçon elle était agréable à écouter elle était éblouissante tu as l'impression enfin tu vois oui c'est des choses qu'elle a recopiées d'un livre qu'elle a réussies à très bien dire tu vois et ça passe bien peut-être mieux que quelqu'un voilà et du coup c'est ça que je trouve dommage. Donc la première année ça s'est pas très bien passé et en fait j'avais pour plan je voulais prendre une année sabbatique parce que à l'ENS tu fais pas mal ça, en gros tu prends une année sabbatique un an ou deux pour faire un tour du monde de la voile ou des choses comme ça (*personnel du collège qui entre dans la classe le temps d'une question*). **Donc oui tu parlais d'une année sabbatique**, donc ouais je voulais faire une année sabbatique mais du coup j'ai raté mon agrégé donc enfin j'ai eu les écrits mais j'ai raté l'oral **d'accord** et donc du coup bon j'étais pas super à l'aise à l'oral en plus (rire) (**rire**) voilà donc du coup bon j'ai raté mon oral, ouais donc du coup je l'ai pas eu donc mon projet est tombé un peu à l'eau donc du coup je me suis dit que enfin j'ai décidé que j'allais faire les deux à la fois je voulais faire du théâtre. Donc j'ai fait une école de théâtre du coup la 2e année j'ai fait mi-temps école-théâtre et mi-temps prépa-agrégé (rire) ce qui n'était peut-être pas le meilleur choix stratégique parce que du coup j'étais 2 fois et demi à la prépa un peu en coup de vent « *salut* » (rire) et 2/3 jours à mon école de théâtre mais finalement ça a marché j'ai eu mon à agrégé. Alors je l'ai pas eu avec un super classement c'est sûr que je l'aurais eu avec un meilleur classement si je m'étais donnée à plein temps mais en tout cas je l'ai eu voilà donc du coup voilà. C'était pas super

sympa pour mon binôme qui n'a pas dû me voir super souvent parce qu'on est par 2, en binôme mais bon après c'est pas grave je pense pas qu'elle en ait souffert tant que ça mais voilà. Donc ensuite j'ai fait... donc j'avais un M1 et l'agrég après j'ai fait un master 2. Donc j'ai fait un master de recherche donc j'ai fait ça à Bordeaux parce qu'à l'époque mon petit ami était à Bordeaux. Mes stages je les avais fait sur la mécanique quantique. Un stage pratique et un stage théorique et du coup j'ai fait un master 2 qui était plutôt ...matériau nanosciences en fait à Bordeaux donc j'ai fait un stage et ensuite j'ai commencé une thèse. Je savais pas trop en fait je me tâtais un peu sur ce que je voulais faire plus tard j'ai beaucoup hésité donc j'ai commencé une thèse et du coup **une thèse financée ?** ouais thèse financée ouais parce qu'en fait moi j'étais normalienne donc quand tu es normalien tu as un contrat de 10 ans avec l'état. **D'accord je ne savais pas 10 ah oui okay.** Donc t'as plus de facilités à obtenir une thèse financée mais bon c'est une thèse qui n'est pas très bien financée mais c'est financé et je donnais des cours aussi en parallèle de la thèse c'était un monitorat qui était obligatoire pour valider ton agrég. Donc j'ai fait ça donc j'ai fait d'abord un an à Bordeaux dans le même labo que mon copain ce qui n'était pas forcément une bonne idée (rire) bon ça c'est pas méga bien passé surtout avec mon directeur de thèse et j'ai changé ensuite j'ai été à Paris et là ça s'est pas super bien passé avec ma famille qui n'a pas apprécié que j'ai changé de sujet, que j'ai quitté mon copain surtout (rire). Et donc du coup tout ça pour dire que finalement à la fin j'ai laissé tomber ma thèse bon c'est un peu dommage non j'ai quand même fait les 3 ans mais en gros je l'ai pas soutenue. Ouais écoute bon c'est la vie. Donc et ensuite bah après je suis allée enseigner. **T'as été enseigner en ... ?** j'ai été enseigner, bon en fait tu vois j'avais déjà l'expérience en enseignement fac donc car j'ai fait 3 ans de monitorat bon j'ai toujours quand même bien aimé le contact humain et puis expliquer donc du coup j'avais mon agrég donc j'ai eu un poste ce qui est normal. De toute façon ; donc j'ai eu directement un poste en lycée à Poissy. **Donc en fait tu es rentrée directement dans l'éducation nationale du fait d'avoir l'agrég ?** Non en fait tu rentres dans l'éducation nationale le jour où enfin quand je suis rentrée à l'école normale à 20 ans en 2005 là j'étais déjà dedans. **Tu étais fonctionnaire ?** J'étais fonctionnaire et après une fois que tu as passé l'agrég tu es dans le corps des agrégés quoi et donc du coup tu dois valider un stage, moi mon enseignement à la fac m'a servi de stage ça a été reconnu comme un stage et donc après j'ai été directement en poste fixe j'étais titulaire enfin pas forcément j'ai eu de la chance d'avoir un poste fixe mais je veux dire j'étais à plein temps titulaire. Et donc du coup j'ai demandé un lycée donc j'étais dans l'académie de Versailles parce que je ne pouvais pas avoir Paris donc j'ai demandé un lycée et je voulais surtout un lycée donc j'ai fait un choix ; il sera large géographiquement pour avoir un établissement et j'ai été nommé à Poissy dans un grand lycée de 2000 élèves qui est vraiment une cité scolaire avec un petit collège et en lycée et du coup là-dedans j'ai fait 5 ans. **Tu as fait 5 ans et c'était quel type ...est-ce que c'était comme en éducation prioritaire donc c'était pas du tout le même milieu social ?** Alors en fait c'était mixte après si t'as un centre-ville qui est extrêmement bourgeois et tu as les cités donc du coup au lycée t'as à la fois des gens qui vont en vacances en Martinique à Noël tu vois d'autres qui vont skier et t'as aussi des gens dont les parents... bon ne parlent pas forcément français ouais enfin petit peu enfin les gens qui sont

des milieux très modestes voilà quoi. **Donc là du coup si tu as fait 5 ans et là c'est ta première année. Tu avais demandé ensuite ...** et en fait après j'ai demandé Paris j'ai changé l'académie. Ouais. Donc au bout de 2 ans j'ai une classe européenne donc j'ai muté au sein de mon établissement parce qu'ils ont créé une classe européenne donc j'ai été enseigner en anglais en partie pendant 3 ans donc c'était très sympa mais par contre bon je voulais me rapprocher de Paris, en fait bouger géographiquement donc j'ai demandé l'académie de Paris et j'avoue que honnêtement je m'attendais à voir un lycée quand même. Tu vois enfin surtout après 5 ans d'expérience. **Ah oui.** J'avais aucune expérience au collège c'était pas non plus mon souhait j'ai fait aucun collège donc je pensais avoir soit un lycée en poste fixe tu vois un lycée modeste évidemment ou alors un remplacement en lycée et en fait du coup (rire) du coup j'ai atterri au collège **en éducation prioritaire aussi** bah en fait j'avais demandé à être sur un seul établissement, j'en ai deux tu sais je suis sur deux établissements. **Ah oui oui okay** donc en fait tu vois bon en collège avec zéro expérience alors que ce n'est pas mon vœux tu vois tu peux ne pas avoir d'expérience mais avoir l'envie et en plus sur deux établissements c'est quand même c'était vraiment un peu hard quand même voilà. **Et alors du coup comment ça se passe en éducation prioritaire pour toi depuis le début plus ou moins, bon je sais qu'on est un peu ensemble dans un de tes cours mais l'idée que tu en as là avec un petit peu plus de recul quelles sont les plus grandes difficultés que tu peux rencontrer toi ?** Donc moi je suis sur deux établissements ce qui est un peu fatiguant mais c'est assez intéressant puisque du coup j'ai deux publics différents parfois ça t'apporte un peu d'oxygène parce que tu en as marre de certains aspects tu vois par exemple dans un établissement il y a des choses qui peuvent mieux fonctionner dans l'un qui sont plus agréables et dans l'autre aussi avec des façons de fonctionner qui sont quand même différentes(long silence) bon après il y a aussi le fait en plus que je ne connais pas le collège et en fait j'ai eu les 4 niveaux tout de suite donc j'ai 6 5 4 3 alors que bon j'en ai discuté avec des collègues qui m'ont dit « *deux niveau c'est une quantité de travail raisonnable de niveau par année mes trois et quatre c'est beaucoup trop quoi* ». Mais bon du coup je fais ce que je peux de toute façon l'éducation nationale m'a donné ça donc voilà tant pis je ferais certainement pas un truc aussi beau que si j'avais eu que deux niveaux mais bon écoute ... Je pense voilà ce qui est difficile après je trouve surtout sur cet établissement là que c'est des cas sociaux des cas psychologiques très complexes, j'ai l'impression en fait que le personnel se mêle à l'académique et qu'en fait finalement alors peut-être que moi aussi j'ai pas mal d'empathie tu vois peut-être aussi tu vois j'ai la fibre artistique j'ai fait du théâtre et en gros j'ai du mal parfois, parfois c'est un tort peut-être à être distante tu vois froide et objective parfois donc je me laisse happée, on se laisse happer, toucher tu vois parfois c'est aussi positif parce que c'est important surtout quand t'as des gens fragiles de sentir que là tu touches un point tellement douloureux que si tu lui mets une troisième croix l'élève va lâcher les bras, sera braqué pendant trois semaines tu vois c'est ça qui est toujours difficile c'est de savoir comment doser en fait dans quel cas tu peux écouter et prendre en compte si tu vois effectivement la difficulté et dans quel cas il faut que tu te limites à la règle et que non c'est non et s'il a pas son cahier tu mets une croix tu mets une croix mais parfois tu te dis est-ce que parfois... t'as l'impression tu te dis il a peut-être besoin

d'un petit coup de pouce et peut-être que si je lui dis que s'il se comporte bien à ce cours je lui mettrais pas la croix tu vois donc parfois tu peux négocier un peu parce que tu as l'impression que ça va être contre-productif parce que trop de sanctions ça peut être contre-productif. **Donc t'es prise du coup entre un traitement plutôt égalitaire de tous les élèves et un traitement plutôt équitable donc tu vas essayer d'adapter en fonction du profil de l'élève de ces problématiques que tu connais ; est-ce que enfin dans ce que j'entends tu es prise quelquefois enfin tu hésites « bon là je sais ce qu'il vit mais en même temps si je le sanctionnent pas .. »** ouais c'est ça c'est par rapport aux autres parce que en fait parfois tu perçois que juste un élève n'est pas disponible en fait tu perçois qu'aujourd'hui ses capacités à travailler sont extrêmement faibles tu vois alors la question c'est est-ce que je vais le juger comme les autres élèves où est-ce que je vais prendre en compte le fait que il est tellement mal tellement pas ... tu vois moi j'ai eu des élèves dont un qui et en 4e et qui vient d'UPE2A, il est arrivé il était tellement déconnecté mais après je pense que bon ce sont des élèves qui viennent d'arriver en France qui ont vécu peut-être des choses vraiment douloureuses il était tellement déconnecté qu'il avait un comportement inadapté ; il coloriait sa montre pendant le contrôle il ne faisait rien. Donc du coup face à ce type d'élèves tu vois moi j'ai baissé mes exigences tu te mets à encourager même s'il fait un truc extrêmement simple parce que sinon tu te dis que tu vas pas raccrocher le wagon tu risques de le perdre totalement. **Quand tu parles de baisser les exigences tu parles d'exigences pédagogiques en termes de niveau scolaire de ce que tu attends en termes de postures d'élève ?** ouais un petit peu les exigences en termes de discipline tu vois je vais accepter un peu des choses que j'accepterais pas chez l'autre élève parce que j'ai l'impression qu'en fait il n'arrive pas il ne peut pas fonctionner autrement donc du coup vaut mieux qu'il adhère tu vois, l'encourager s'il fait des choses qui sont moyennement bonnes. **Par exemple jeudi ...Ibrahim il a une particularité on n'arrête pas d'en parler il a un niveau qui n'est pas celui d'un élève de sa classe enfin une classe « ordinaire »** (*les parents ont refusé qu'il soit scolarisé en classe segpa*) **Donc en termes de discipline comment tu gère justement ? tu te dis bon je peux pas m'occuper de toutes les problématiques des élèves de toutes les individualités et donc je laisse et je fais avancer le groupe parce que des fois on est pris entre l'individu et le groupe ... ?** en fait c'est vrai que Ibrahim par exemple en termes de discipline je le sanctionne moins que d'autres bon voilà je sais pas si c'est une bonne chose non mais voilà il est agité il a du mal à se concentrer mais c'est vrai que je vais laisser passer des choses alors que sur un autre élève je prendrai son carnet et je mettrai une croix tout de suite mais parce que j'ai l'impression qu'il y a une partie qu'il contrôle moins qu'il peu moins et que du coup ... bon je suis pas sûr peut-être que j'ai tort mais j'ai l'impression que voilà ... **et ça tu penses que les autres élèves comprennent je parle de ce qu'ils peuvent être témoin ?** oui bah ça je pense que oui c'est c'est ça ... **comment gérer le fait qu'ils puissent sentir que c'est peut-être injuste est-ce que toi tu le ressens chez les autres élèves en fait ?** (*long silence*) alors ouais c'est compliqué, c'est vrai que je pense bon, j'ai pas eu énormément disons que j'ai pas dans cette classe tu vois cinq ou dix élèves qui sont venus me dire *oui Madame mais Ibrahim fait ça il est pas puni* tu vois donc ça peut tu peux avoir un, oui tu peux avoir oui ça a dû se passer tu vois un ou deux élèves qui sont venus

me voir pour me dire oui Madame ..mais donc j'imagine que peut être une partie des élèves ... le comprennent des élèves qui n'ont pas besoin de se comparer à lui etc. Et mais tu as toujours des élèves qui sont plus fragiles en termes d'autonomie qui peuvent être du coup perturbés par ça ... ouais mais j'ai un autre cas par exemple en 3^e, un élève qui a un handicap et qui est donc accompagné par une AVS et qui lui du coup a un comportement ...qui est voilà ...qui est normalement pas acceptable en cours parfois il va faire des remarques des réflexions il va se lever et en partie c'est lié à son handicap il contrôle pas tout **même en présence de l'AVS ?** Même en présence de l'avs oui. Et du coup là je trouve en fait là c'est une classe où je trouve que c'est une richesse d'avoir cette personne parce que il est un peu compliqué à gérer mais en même temps il est... bon c'est quelqu'un qui a un bon fond qui n'est pas méchant et ...et ...qui a une certaine générosité, et du coup les autres élèves l'ont accepté l'ont compris et comprennent que lui je vais pas systématiquement le punir parce qu'il s'est levé tu vois, euh alors que bien évidemment un autre élève tu vois je vais être plus ferme avec lui donc là dans ce cas-là alors peut-être parce que lui il est handicapé et il est labellisé en fait c'est clair donc du coup les élèves là, le comprennent et donc là je pense que c'est peut-être une richesse parce qu'il a un comportement qui peut être inadapté, du coup les autres élèves doivent être matures et responsables et s'adapter et ne pas par exemple s'il fait une remarque, les autres élèves ne peuvent pas répondre et partir dans une dispute parce que ce serait... enfin voilà ce serait pas acceptable de leur part, ce serait complètement puéril on pourrait pas laisser passer donc je trouve que finalement c'est pas mal parce que ça leur apprend à accepter la différence, l'autonomie et puis aussi la fragilité que en fait ... parfois les adolescents ils ont trop confiance en eux, de montrer qu'en fait on est tous enfin on peut être fragiles et il faut accepter sa fragilité quoi. **Par exemple il y a des élèves qui ont effectivement une particularité je pense à tous ces élèves dont on parle souvent parce qu'effectivement tel élève a une histoire personnelle très compliquée il est placé ou bien il a un handicap etc. Il n'y a pas cette crainte des fois que finalement ces élèves qu'on traite de manière différenciée puissent en profiter et donc se permettent de franchir les limites plus facilement puisqu'ils ne seront pas punis et traités comme les autres ? Certains enseignants ont pu me dire par exemple que si tu t'arrêtes toutes les 5 minutes pour reprendre tel ou tel élève en fait tu n'en peux plus, c'est épuisant c'est fatiguant et donc en fait ça pousse un peu l'enseignant à lâcher un petit peu et à laisser tomber parce qu'il y a un cours, parce qu'il y a des exigences à maintenir parce qu'il y a des échéances ...** ouais après en fait le problème c'est aussi le problème de l'attention c'est qu'en fait bon bah j'imagine c'est comme dans une fratrie ou dans une famille, tu peux avoir une personne qui te prend de l'attention et du coup elle prend de la tension elle prend du temps bon par exemple je peux l'avoir remarqué parfois je cherche à régler un problème avec un élève donc du coup tu vas rentrer dans un débat une discussion tu vas commencer à prendre du temps, tu veux bien faire, un élève en difficulté tu vas passer le voir tu vas essayer de le motiver *allez vas-y tu es capable* etc. et en fait finalement ça peut aussi devenir injuste parce que si tu réfléchis tu es en train de privilégier une situation avec un élève et en fait tu vas priver dix ou quinze élèves de temps et finalement voilà si t'arrives pas à gérer ça correctement et à maintenir les limites si tu les laisses faire de toute façon dans une classe ...

sauf voilà des élèves brillants, mais voilà si tu laisses faire, les élèves qui vont demander le plus d'attention sont ceux qui ne font pas avancer le cours en fait. Donc du coup si tu les laisses faire tu peux finalement passer l'heure à t'occuper de cas particuliers...de...**et c'est justement ce qui est compliqué dans cet établissement parce qu'il y a des niveaux très contrastés aussi il faut essayer de trouver le juste milieu pour faire progresser tout le monde en même temps dans une classe où il y a des niveaux, des profils d'élèves complètement différents.** Et en fait ce que j'ai appris au fil des mois c'est que parfois faut pas trop se focaliser sur les problèmes parce que parfois les problèmes se règlent quand tu les ignores d'une certaine façon **de quel type de problème tu parles ?** Bah en fait ce que je veux dire c'est que parfois tu as des élèves qui sont voilà en conflit ils sont pas motivés tu essayes de les motiver du coup tu perds du temps tu perds aussi la gestion de ton cours du coup c'est pas intéressant puisqu'ils te fatiguent donc tu as moins d'énergie et puis de toute façon il y a du bruit quand tu t'occupes d'une personne les autres se mettent à bavarder donc du coup et parfois vaut mieux se dire d'une certaine façon je m'en occupe pas je les ignore je raccroche le coup du coup je fais un cours qui est de meilleure qualité, les autres élèves c'est-à-dire les élèves qui sont eux indépendants moteurs adhèrent et ensuite finalement la personne qui était un peu en opposition bah elle peut aussi être tirée par le groupe d'une certaine façon tu vois ? **D'accord tu as cette impression-là ?** Ouais ouais je l'ai vu aussi tu vois parce que et puis aussi parce que ça leur fait du bien aussi à ces élèves d'être hors du focus aussi parce qu'ils ont l'habitude d'être justement focus d'être parfois en opposition et du coup toi parfois tu viens et tu veux les aider mais ils peuvent aussi prendre ça Tu sais pas comment ils interprètent . Quand tu passes et que tu vas voir si leur cahier est à jour pour essayer de les aider de retrouver la bonne page le bon truc bon peut être que ça peut aussi les vexer certains peuvent se sentir mal à l'aise tu vois. Et du coup finalement parfois les ignorer d'une façon neutre tu vois, ça peut aussi leur permettre de se calmer d'être un petit peu plus silencieux tu vois, essayer de revenir par eux-mêmes en fait. Tu vois tu vas les chercher, tu vas les chercher ils viennent pas oui parfois il faut peut-être te dire tu vois jeje le laisse revenir par lui-même tu vois . **Parce que ce matin par exemple j'ai remarqué à titre personnel... j'ai dû remplacer Madame Corré en maths en groupe d'AP, et donc j'avais toute la leçon à leur transmettre. Le fait que je ne sois pas leur prof de référente clairement j'ai pu voir les différences c'est-à-dire qu'habituellement je les aide avec l'enseignante et là l'enseignante étant absente j'ai dû m'occuper d'eux et j'ai senti qu'ils se permettaient de faire des choses presque irrespectueuses, par exemple de parler plus souvent d'interagir entre eux et donc ça m'a demandé beaucoup plus d'efforts parce qu'il fallait en plus de ça transmettre un cours que je n'ai pas l'habitude de faire car je ne suis pas enseignante ; mais c'est vrai qu'on sent que d'un enseignant à l'autre quand il n'y a pas des habitudes de travail déjà installées, il suffit de changer quelques petites choses pour que l'ambiance de classe varie en fait.** Oui oui c'est ça et le problème de l'enseignement c'est que parfois ça tient à très peu de choses, tu vois c'est vrai les habitudes de travail une dynamique effectivement il y a un effet de groupe et parfois ça peut être des malentendus mais je pense que tu vois il faut aussi chercher qu'est-ce qu'il s'est passé l'année précédente dans ta discipline . Tu vois moi j'ai mis temps à penser

par exemple que ces élèves de 5ème là avec qui j'ai du mal ils avaient pas eu de professeur de physique l'an dernier. **Les 5e avec lesquels on travaille ensemble ?** oui, en fait parce que c'est une seule matière regroupée, après dans chaque établissement ça dépend dans un autre établissement séparé mais en tout cas il y a possibilité d'enseigner une seule matière et là qui était enseignée par ma collègue de SVT. Alors tu vois elle a traité le problème, le programme (lapsus) de façon j'imagine parfaite mais, un professeur de SVT et de physique n'a pas tout à fait le même profil obligatoirement tu transmets pas les mêmes méthodes tu transmets pas le même savoir-faire tu vois. Parce que nous on a des codes tu vois, c'est une discipline qui est... voilà depuis une centaine d'années on a des codes on a des façons de travailler et du coup c'est vrai que moi j'ai commencé l'année tu vois j'ai des 6e j'ai les 6e de l'autre côté là j'ai 5/4/3 moi j'ai commencé l'année en présupposant d'une certaine façon qu'ils avaient un an de pratique. Et c'était peut-être un tort d'une certaine façon parce que ils n'avaient pas eu la même méthode la même façon de travailler, tu vois même si le programme a été traité mais c'est pas la même façon de travailler donc du coup, des choses qui pour moi semblent évidente tu vois par exemple finalement il aurait peut-être mieux valu que j'ai la même approche que j'ai eue avec mes 6e donc finalement tu remets les bases de la discipline quoi et tu présentes ta façon de travailler tu vois. **Tu penses que c'est ce qui pourrait expliquer le climat de classe de cette 5e ?** Oh je pense qu'il y a pas que ça bien sûr que non mais je pense que c'est un point tu vois qui peut compter là-dessus parce qu'effectivement ...les élèves détestent enfin si tu embrayes à un moment où il sont pas... c'est très mauvais tu vois c'est toujours très mauvais. En fait avec les élèves si tu donnes un contenu soit trop facile soit un peu trop dur le problème c'est qu'ils ne vont pas tout de suite le dire parce qu'ils ne savent pas comment le formuler et ils ne s'en rendent pas forcément compte mais ... ils vont pas adhérer d'une certaine façon tu vois. **Si c'est trop facile .. ?** si c'est trop facile enfin dans les deux cas ils risquent de ne pas s'investir assez tu vois si c'est trop facile c'est-à-dire que si tu passes trop de temps si t'es trop lent dans les détails que ça les stimule pas assez ils vont bâcler tu vois ils vont pas écouter, **oui ils ne vont pas prendre ça au sérieux**, c'est ça tu vois du coup ils peuvent aussi avoir une mauvaise note c'est trop facile tu vois (rire). **Oui oui je vois**. Mais si c'est un peu trop dur bah ils risquent de lâcher l'affaire bon y a ça après il y a d'autres choses je sais pas sur cette classe mais apparemment c'est une classe qui se connaissait déjà l'an dernier, Madame Corré (PP) l'avait déjà donc déjà tu arrives sur un groupe formé. Oui et ça c'est pas forcément bon surtout quand tu arrives dans un nouvel établissement finalement voilà donc t'as ça et puis tu as le fait que tu as des niveaux quand même tu as beaucoup d'élèves avec des niveaux faibles, de toute façon même Madame Corré le dit, il y a un niveau global très faible et en fait en tout je pense qu'en termes de langage c'est très faible pour s'exprimer avec le vocabulaire l'orthographe est faible les calculs sont faibles et là physique-chimie c'est pas forcément une matière très facile d'accès parce que c'est une matière qui en fait fait entrer en œuvre des compétences transversales c'est-à-dire à la fois des compétences de langage parce que tu ne peux pas lire un texte un peu compliqué même les énoncés des exercices ça fait appel à du vocabulaire etc. donc si t'as du mal avec la langue tu vas pas t'en sortir si tu produis une phrase et que tu as du mal avec la syntaxe tu vas pas t'en sortir. Il faut

quand même un esprit d'abstraction et d'analyse tu vois et des capacités de calcul donc en fait ça demande quand même ... c'est pour ça qu'avant on enseignait la physique chimie qu'en 5e c'est seulement depuis quelques années que c'est devenu en 6e pourquoi parce qu'on considérait j'imagine qu'il fallait des bases dans cette discipline, une certaine maturité pour accéder à ça . Donc du coup c'est vrai que quand tu as des élèves qui ont des faiblesses ailleurs finalement peut-être que la faiblesse leur cache la vue d'une certaine façon tu vois leurs difficultés de langage etc font que c'est difficile d'accéder ... **Après c'est vrai que c'est un public, c'est pas le même public par exemple que dans un autre collège de centre-ville parisien où tu as peut-être plus de mixité sociale et donc moins de problèmes à la maison et donc plus d'apports culturels ...** oui oui et je pense que dans ces milieux là justement alors comme ils ont pas beaucoup les moyens en termes de temps d'énergie d'efforts, tu vois parce que peut-être que l'école n'est pas forcément une priorité peut-être que du coup ils se centrent sur les matières les plus importantes peut-être que pour les parents c'est les maths le français je pense enfin pour beaucoup d'élèves aussi c'est les maths le français les matières qui sont beaucoup plus complexes tu vois. La physique-chimie qu'est-ce que c'est ? Tout le monde n'a pas forcément la culture ils n'ont pas forcément un peu conscience de ce à quoi ça sert. Même si moi j'essaie enfin... tu vois la première année je sais pas si tu étais là la première séance mais je les ai fait travailler sur les métiers pour se rendre compte que c'était utile mais ...du coup ils peuvent avoir tendance aussi... En plus je les vois, ça c'est aussi un peu un défaut, donc du coup je les vois une fois par semaine ou deux donc l'horaire c'est 1h30 par semaine. Donc si on réfléchit sur euh je sais pas si ils ont vingt heures de cours c'est très peu en fait c'est vraiment pas beaucoup donc du coup ils ne me connaissent pas trop ils sont jeunes pour gérer un professeur, tu vois ça demande de la maturité de gérer une matière qu'on a peu, ne pas oublier son cahier s'investir quand même alors que c'est une petite matière peut-être que ça passe à la trappe tu vois, car le lendemain ils ont contrôle de math une lecture à faire en français pour eux voir le prof de français 5h par semaine tu vois du coup pour les élèves fragiles les bons élèves vont gérer mais des élèves fragiles risquent peut être un peu de penser que c'est une matière annexe ou moins importante que les maths. **Et je voulais te demander quelque chose par rapport au système de croix positives et négatives, tu peux m'expliquer un peu en quoi ça consiste et comment tu attribues justement ce système-là, voir si tu l'as mis aussi en place dès le début heu...et voir si ça a des effets positifs ou négatifs d'ailleurs.** Alors c'est un système qui est mis en place à l'échelle du collège c'est pas moi juste qui fait ça donc dans le carnet, il y a des croix avec pour des croix négatives il doit y avoir quatre cases, alors oubli de matériel ...euh problème d'attitude je pense qu'il y a d'autres choses c'est souvent ça que je fais, oubli de matériel problème d'attitude et puis tu as une croix positive et donc du coup bon ça sert un peu de menace donc ... je pense que sur le ...donc moi je vérifie le travail dans les deux établissements je vérifie le travail et à chaque fois si le travail n'est pas fait je mets une croix si le cahier est oublié je mets une croix on va dire dans 99 % des cas, il peut m'arriver de fonctionner comme ça. **D'accord je fais juste une parenthèse, au bout de combien de croix tu à une sanction ou une punition, comment ça fonctionne ?** Alors ça moi je ne mets pas de sanction après en fait le proviseur/principal peut décider de sanctionner

parce qu'il y a trop de croix alors ce qu'il faut savoir c'est que la croix normalement elle est signée par les parents donc ça en soit c'est déjà une sanction donc ensuite après l'élève il a son carnet avec des croix donc du coup quand n'importe quel prof ouvre son carnet ça reste quand même voilà une image négative donc ça parle toute façon d'une certaine manière ça se transforme en remarque sur le bulletin . C'est-à-dire que s'il y a des croix de non-travail il y aura une appréciation. Bon c'est pas idéal mais je pense que pour le coup en termes de travail enfin c'est assez efficace c'est-à-dire que l'idée de mettre une croix quand le travail n'est pas fait , globalement sur toutes les classes ça motive quand même beaucoup beaucoup les élèves à faire leur travail. Et pareil pour le matériel enfin en tout cas pour le cahier parce que bon moi par exemple la question de est-ce que je mets une croix si il manque la colle ça c'est un peu compliqué tu vois tu sais pas (rire) **tu veux dire si la feuille n'est pas collée ?** non non non après si il manque du matériel et que tu considères comme moins grave tu vois parce que tu as des élèves fréquemment qui du coup enfin bon ça c'est soit dans les milieux un peu ... enfin des questions prioritaires. Finalement petit à petit tu as beaucoup de problèmes de matériel tu as des conflits tu as des bagarres liées au matériel donc il n'y a pas de stylo, il y a pas assez de stylo, il y a pas les ciseaux donc je vais emprunter les ciseaux, y a pas la colle donc je vais emprunter la colle où j'ai pas de règle enfin tu vois ça pour eux c'est une vraie gêne. Mais bon donc du coup là la question se pose si tu punis à chaque fois que tu manques l'élément lambda dont tu as besoin où qu'est-ce que tu dis bon parce que finalement bon voilà oublier sa colle ou avoir un tube vide à priori c'est pardonnable mais bon le problème c'est que après si c'est pas assez sévère tu risques d'avoir des oublis de matériels assez fréquents. Les croix positives c'est pas mal, les croix positives bon le seul problème c'est que bon t'as vu dans cette classe on a énormément de choses à gérer surtout moi qui suis débutante en collège j'ai beaucoup de classes différentes tu vois donc si j'enseignais les maths ou le français j'aurais cinq classes peut-être tu vois et là j'en ai neuf donc tu vois ça fait beaucoup de classes beaucoup d'élèves donc c'est plus difficile à gérer ce genre de choses donc les croix positives je pense que c'est bien ... le problème c'est que parfois c'est un peu les élèves qui viennent te demander des croix positives du coup ça fausse l'attribution en fait parce que bon tu as des élèves qui sont discrets sérieux ainsi tu penseras pas forcément à dire allez donne-moi ton carnet je te mets une croix positive alors que bon je devrais le faire certainement et du coup bon y a tellement de choses à gérer que parfois tu penses pas et du coup t'as des élèves toujours les mêmes qui viennent te dire Madame est-ce que je peux avoir une croix positive (rire) ? **souvent ce sont des élèves qui ont aussi un peu participé au chahut de la classe et qui viennent te réclamer enfin je l'ai déjà vu, une croix positive avec un grand sourire « Madame est-ce que je peux avoir une croix positive ? », comment tu l'interprètes du coup parce que c'est quand même...** ouais bah ça ça dépend parfois tu as des élèves qui sont vraiment sérieux et qui réclament une croix positive et dans ce cas-là c'est très bien... Oui mais enfin bon bah parce que pour eux c'est un peu le marché de la croix c'est-à-dire qu'une croix positive annule deux ou trois croix négatives et je pense que vis-à-vis des parents la croix positive c'est un argument pour avoir la console de jeu, le jeu, je pense que pour eux c'est *t'as vu j'ai bien travaillé hein*, donc je pense ... **parce qu'il y a des croix négatives aussi pour le**

comportement, alors pour limiter un peu l'effet arbitraire comment tu fais car par moment on peut être hésitant sur le fait que **bon lui je vais lui mettre une croix négative bon mais lui quand même c'est pas aussi grave alors je sais pas trop si je dois lui en mettre c'est vrai que le risque je pense de ces attributions là c'est le caractère arbitraire de l'adulte**, après normalement tu préviens avant normalement les élèves ont leur carnet sur la table et s'il y a un problème de bavardage mettons d'abord oralement tu vas dire à la personne *Allez Selim tais-toi par exemple* (sourire) (c'est un élève qu'elle reprend souvent). Ensuite ensuite ou en parallèle tu vas prendre le carnet tu vas mettre sur la table et ça les élèves l'ont vraiment très très bien compris c'est-à-dire que c'est un avertissement et ils le savent très bien d'ailleurs parfois d'ailleurs ils me disent *Madame est-ce que c'est un avertissement ?* Quand tu prends le carnet donc bon... la plupart du temps c'est un avertissement sauf si vraiment l'élève à bavardé tout leur temps-là tu prends le carnet et là c'est fini quoi. Donc l'avertissement ça peut marcher quand même pas mal mais bon pas toujours mais je vais dire au moins dans 50 pourcents des cas, l'élève se dit comme tu mets pas tout de suite de croix *je veux pas avoir la croix* parce que c'est quand même accessible de ne pas bavarder le reste du temps. Donc là là ça marche pas mal. Et sinon la croix bah le problème c'est toujours je pense que la croix ça marche sauf quand ils en ont trop. Quand il y en a trop ou bout d'un moment la valeur de la croix diminue quoi donc ils ont moins mais bon mais les élèves qui me disaient justement Madame j'ai une croix toutes les semaines avec vous (rire). Mais en même temps déjà lui dire c'est se rendre compte qu'en fait il se comporte mal toutes les semaines avec vous, avec moi du coup donc c'est peut-être aussi tu vois au moins il y a une trace et le jour où il aura pas de croix il pourra sortir de la salle de classe en se disant *tiens aujourd'hui j'ai pas de croix* ou des choses comme ça...mais ça m'est déjà arrivée rarement même de mettre une croix négative puis une croix positive pour voilà parce que les élèves ont vraiment participé à travailler alors que d'habitude il fait rien et du coup bon ben il faut le noter quand même **oui je crois que je m'en souviens tu avais mis une croix négative mais aussi une croix positive parce qu'il s'était investi... t'es pris dans le jeu de système (rire)**. Effectivement si ça a un effet positif ... de toute façon je crois que quand il y a quelque chose de positif il faut le noter surtout si c'est quelque chose de rare et inhabituel donc parce que ça peut aussi être un moteur pour... parce que je pense qu'ils ont aussi une identification à ce qu'ils font et du coup si il s'identifie toujours... c'est ça le piège en fait. S'il s'identifie toujours à un mauvais élève avec la croix le risque c'est que tu prends le carnet ils vont faire encore pire. Parce que du coup ça y est ils se sont identifiés eux-mêmes et du coup voilà ils ont pas envie ... donc du coup l'avantage de noter ce qui est positif c'est qu'en fait tu peux tenter de t'identifier à autre chose mais en disant ça c'est bien donc du coup tu ouvres la porte à ce qu'il s'identifie à autre chose... **Donc du coup tu as plutôt une tendance à traiter les élèves de manière équitable plutôt que de manière égale dans le sens où tu vas prendre en considération les problématiques des élèves en même temps, des fois t'es quand même un petit peu tirillée par le fait que plus tard ils sont obligés d'aller travailler dans le monde du travail ils devront respecter les règles. Alors pour finir sur une dernière question quelles sont tes exigences dans une classe, sur quoi tu ne transigeras pas ?** ...alors tu vois en fait c'est marrant parce qu'en devoirs-faits j'ai

une élève qui a répondu à un questionnaire et elle dit « *dans ce cours la prof est sévère* » (rire). Et tu vois c'est drôle parce que je ne me considère pas comme une prof sévère à priori je suis pas considérée comme une prof sévère mais en fait ce que je ne supporte pas enfin là ce qui est la chose la plus difficile pour moi à accepter peut-être que c'est à cause de mon parcours c'est que les élèves ne s'investissent pas, c'est l'absence d'efforts en fait donc de ce point de vue là je pense que je peux être assez dure et assez exigeante face à quelqu'un qui n'essaie pas de travailler en fait c'est dire que je peux être un peu ... je vais tolérer les choses bon voilà une gomme oubliée, un cahier mal tenu mais si je vois que l'élève a envie de progresser qu'il est dans une démarche positive ...ouais ... Quel que soit son niveau en fait tu vois je juge pas tellement pour le niveau mais quelqu'un par exemple qui a 15 de moyenne mais qui est très désinvolte qui rentre en cours comme si il était un peu en vacances en se disant *tu vois c'est gagné j'ai pas grand-chose à apprendre*, bon voilà je trouve que c'est insupportable je préfère quelqu'un qui a 8 ou 10 qui est silencieux et qui progresse qui a un peu d'humilité... ça je...donc du coup tu vois finalement je pense que chacun par rapport à son niveau de base, enfin le devoir de chacun pour moi en classe c'est de progresser en fait t'es là pour progresser alors il y a des élèves qui n'ont toujours pas compris mais j'étais là pour progresser et bon j'apprécie pas tellement les collègues qui cassent sur le niveau tu vois **c'est-à-dire qui cassent ?** bah je vais rarement me moquer où critiquer quelqu'un, un élève sur son niveau ou sa faiblesse tu vois même si j'ai des élèves qui en 3e ou 4e qui ne savent pas faire une division un produit en croix convertir des grammes en kilo, des choses enfin je vais rarement leur dire où leur faire comprendre qu'ils ont 2 ans de retard je vais rarement être dur ... **oui ça peut être très humiliant** oui enfin y a quand même beaucoup de collègues qui vont être enfin... qui vont avoir des propos qui vont avoir des jugements là-dessus, moi là-dessus je suis assez *open-minded* tu vois donc tu viens avec ton niveau bon peut-être que ça m'attriste ça me désole de voir ce niveau mais mais on part de là tu vois et par contre un élève qui fait pas d'effort là... c'est là-dessus ... un élève qui n'a pas envie de progresser c'est avec ce genre d'élève que j'ai le plus de mal car tu vois pour moi l'école c'est une chance donc on est là pour les aider ils en sont peut-être pas persuadés mais moi je trouve que les profs on est là quand même pour aider les élèves surtout voilà vu le milieu, et donc du coup un élève qui ne saisit pas la perche qui n'adhère pas c'est ça en fait le plus difficile t'as un sentiment que c'est du gâchis que vis-à-vis du groupe classe on tire dans le mauvais sens tu vois parce qu'un élève c'est pas que une individualité il a aussi une influence sur les autres de la classe. Donc un élève qui n'est pas dans une bonne démarche de progrès pénalise lui et il pénalise aussi tout le reste de la classe. **Après il y a aussi le problème du retard accumulé chez un élève qui peut des fois décourager tout de suite un élève en cours après ce n'est pas une excuse mais c'est vrai que chez certains comme par exemple Abel qui était en UPE2A qui n'a pas été scolarisé pendant plusieurs années, c'est un garçon qui a tellement envie de réussir mais il lui manque tellement de choses que c'est très très difficile donc il s'accroche mais il a vraiment du mal c'est vrai que là il fait des efforts il s'accroche énormément mais ce serait pas étonnant qu'à un moment donné il décroche totalement. C'est vrai que souvent les élèves qui sont indisciplinés ce sont les élèves qui rencontrent beaucoup de difficultés scolaires et qui n'arrivent plus à**

surmonter parce que beaucoup trop de retard accumulé. Je sais que par exemple ici il y a des enseignants qui ont adopté la différenciation pédagogique donc je sais pas si tu connais un petit peu les principes ? Oui de donner des sujets différents adaptés au niveau de chaque élève. **Oui ou plus aux difficultés que les élèves ont rencontrées et l'idée est que l'objectif soit commun pour tous en termes d'acquisitions mais on va utiliser différents moyens pour que chacun puisse y arriver et donc tu vas t'adapter effectivement aux difficultés des élèves et donc c'est vrai que c'est intéressant mais ça demande beaucoup d'énergie et d'investissement pour l'enseignant.** Oui c'est ça c'est vrai que si tu as deux classes tu mets beaucoup plus facilement en place ce genre de pédagogie que si tu as quatre niveaux, deux établissements. Et puis après ça vient avec l'expérience en fait parce que là moi je fais les programmes pour la première fois donc j'ai quatre programmes en parallèle je prépare les cours que je fais souvent soit à la main soit sur PowerPoint, je prépare les documents je prépare les exercices je prépare les activités euh bon c'est vrai que c'est énormément de boulot de préparation mais ... oui après c'est sûr que faire d'autres activités c'est vrai que c'est sympa de faire des activités documentaires de faire des sorties tu vois, j'aimerais bien organiser quelques sorties avec les 5e . Parfois on est un peu voilà ... on est un peu pris par l'envie d'avancer et faire d'autres activités du type recherche documentaire ça je pourrais faire ça une séance par exemple avec les 5^{ème}, de changer de cadre de faire totalement autre chose de faire un truc où ils sont plus libres **d'accord oui** comme réaliser des affiches sur des thèmes ils réalisent des affiches donc ...au moins d'une certaine façon ils sont tous à égalité tu vois , puisque, et là effectivement chacun fait ce qu'il sait faire de fait, dans un travail de groupe ou de laisser chacun de façon naturelle chacun... il y en a un qui s'est dessiner... celui qui s'est tapé il va dire qu'il veut écrire donc euh ... **et alors une dernière question, alors c'est vrai que tu as eu un parcours scolaire assez élitiste aujourd'hui tu travailles en éducation prioritaire donc il y a un contraste énorme entre toi ton vécu personnel et puis le public que tu rencontres, déjà est-ce que ce travail avec ce public te plaît, et avec les quelques mois de recul que tu as par rapport au début comment envisages tu la poursuite de ton travail au sein de l'éducation prioritaire ?** Alors c'est vrai que c'est intéressant le problème c'est que ça peut devenir rapidement épuisant donc tu vois là j'avoue autant j'étais en forme les deux premiers mois de l'année scolaire septembre-octobre et après un moment où tu t'épuises peu parce que voilà le contenu augmente donc il faut fournir quand même toujours plus et puis euh ouais c'est ça qui n'est pas facile ... après bon ben parfois on a besoin d'aide d'autres personnes, d'autres compétences en fait tu vois comme quand tu le vois dans le cours en fait . Nous on est prof mais des fois là il a besoin d'un psychologue je sais pas d'un ergothérapeute là il a besoin de quelqu'un d'un éducateur qui puisse lui faire gérer sa crise d'adolescence ou d'un médiateur donc ... parfois t'as le sentiment qu'il n'y a pas assez de ressources d'autres personnes parce que les problèmes auxquels tu es confronté ne sont pas des problèmes purement scolaires ça dépasse le côté scolaire et que tu as des élèves bon c'est un peu naturel qui finalement te demandent de l'aide inconsciemment donc c'est peut-être une erreur parfois tu es tenté de les aider sur des pans qui ne correspondent pas à tes compétences tu vois . **Oui c'est vrai que c'est pas évident de trouver la bonne distance en fait en tant**

qu'enseignant pour les aider sans se faire happer par toutes les difficultés. Ce qui n'est pas facile aussi c'est qu'on voit pas forcément ce qui se passe dans les autres cours. **Oui** donc du coup on sait pas non plus comment sont les autres collègues tu vois. Par exemple aujourd'hui un élève qui m'a dit vous et Madame Corré vous êtes les deux profs les plus gentilles enfin qui nous laissent le plus fairebon je savais pas du tout que Madame Corré était .. enfin moi je l'imaginai plutôt stricte en fait et les élèves me disent le contraire tu vois donc tu sais pas comment fonctionnent... tu sais pas comment fonctionnent tes collègues alors que... alors tu vois que dans ce type d'élèves en grande difficulté, c'est important qu'ils soient pris en charge dans la globalité. Peut-être qu'il y a une cohérence entre les différents enseignants si tu sais... enfin c'est ça l'avantage quand il y a des codes communs si tu sais ce qui est exigé en math à l'heure d'avant et en français l'heure d'après ça te permet toi d'être dans une continuité et de savoir si ce que tu exiges est normal s'ils ont l'habitude de le faire ou si tu risques de leur demander quelque chose qui va leur demander un effort supplémentaire, savoir à quel moment éventuellement... si les élèves sont un peu malhonnêtes vis-à-vis de toi s'ils te disent « *Ah non on peut pas faire ça* » (rire) **Là tu parles plutôt de discipline en fait ?** Ouais de comportement, de l'attitude **tu veux dire qu'il n'y a pas une harmonisation des pratiques suffisantes en termes de réponses éducatives ?** ouais je trouve que c'est dommage parce que finalement tu vois moi je les vois 1h30 par semaine bon peut-être qu'il faudrait que j'aie vu dans d'autres cours, mais si je les voyais que je les connaissais mieux que je les voyais dans d'autres situations que je les voyais travailler autrement bah je pourrais leur dire « *Ah bah ça justement t'es parfaitement capable de le faire je t'ai vu le faire en cours de français* » tu vois où faire plus de ponts avec d'autres disciplines pour qu'ils se sentent un peu mieux encadrés tu vois. **Oui ça tu n'as pas encore été en classe en début d'année par exemple pour voir comment ça se passe un petit peu chez tes collègues ou bien de discuter avec eux lors des réunions pédagogiques ?** Après le mieux c'est toujours de voir parce qu'en fait le discours que les gens ont sur leur pratique ou même sur les élèves comme il est très subjectif peut-être en totale déconnexion ... un élève peut dire je suis sévère et toi tu vas voir dans la classe qu'en fait tu vas penser l'inverse puisque chacun a sa référence. Après le problème c'est qu'en France ça se fait pas tellement tu vois c'est toujours un peu délicat parce que y a des profs qui pourraient ne pas apprécier en fait tu vois. **Tout à fait oui.** Parce que tu as toujours l'idée que le prof est maître dans sa salle mais t'as des collègues qui peuvent être gênés enfin ça pourrait sembler étrange que tu viennes participer à une séance c'est pas Français en fait. **Oui mais parce qu'il y a cette liberté pédagogique on parle de liberté pédagogique et pas forcément de liberté éducative dans le sens où les réponses éducatives ne doivent pas être de l'ordre de l'arbitraire. Et que d'un prof à l'autre les réponses éducatives puissent changer au risque de créer de l'injustice scolaire.** Oui je pense que c'est ce qui manque un peu cette harmonisation des pratiques alors tu vois le CPE il a une vision globale parce qu'il va avoir les notes dans toutes les disciplines il va avoir le comportement les exclusions, il a une idée il se fait un profil plus global et tu vois ça manque peut-être ... mais tu vois si tu vas par exemple en voyage scolaire ou si tu fais des activités ou des sorties avec d'autres collègues... moi je voulais organiser... d'ailleurs enfin j'ai fait des sorties scolaires cette année, on a emmené les

3ème deux classes de 3ème visiter ...enfin pour une journée scientifique on a visité une entreprise... et là les 5e je voulais mais ça s'est pas fait encore mais finalement de voir les élèves hors-contexte différemment ça te permet de ... et aussi finalement parce que eux ils nous voient parfois aussi avec des préjugés parce que finalement je me comporte pas comme eux je ne viens pas du même milieu social je n'ai pas la même vision de l'école je n'ai pas la même éducation et du coup parfois, parfois les élèves interprètent mais comme les adultes, peuvent interpréter très mal il peut y avoir un malentendu terrible tu dis quelque chose tout à fait gentiment il n'y a aucune arrière-pensée et tu as un élève qui va prendre la mouche parce qu'il pense que tu vas lui reprocher que ... Et donc du coup de se voir dans un autre milieu dans un autre cadre un peu plus détendu ça leur permet d'affiner leur jugement et parfois d'avoir une vision différente de toi et de mieux te connaître et de mieux du coup comprendre par exemple si tu mets une croix dans le carnet mais qu'il n'y a pas du tout de haine parce que c'est pas ta personnalité et tu vois de ... **c'est vrai qu'il y a des élèves parfois qui attendent que les profs les aiment...du fait de leur contexte social et affectif dans ces milieux-là peut-être qu'ils attendent beaucoup trop de l'adulte ... et donc du prof.** Et je pense que les gens qui vivent dans des milieux difficiles vivent l'agression là où elle n'est pas présente en fait. Tu vois. peut-être que eux sont habitués malheureusement à se faire attaquer et critiquer et donc ils vont peut-être le voir comme une critique tu vois parce qu'ils sont malheureusement souvent dans des conflits dans des schémas d'opposition de domination et donc du coup ils peuvent penser que tu dis quelque chose dans le but de le rabaisser dans le but de dévaloriser, ils peuvent avoir peur de la menace tu vois « *elle vient voir mon cahier !* » mais c'est pourquoi c'est pour punir tu vois alors que en fait ...pas forcément tu fais les choses de façon neutre quoi ... y a aucune arrière-pensée . **Oui et bien écoute est-ce que tu as quelque chose à ajouter en tout cas merci c'était extrêmement intéressant souhaites-tu ajouter quelque chose supplémentaire ?** non je crois que c'est bon. **Merci beaucoup.**

Entretien téléphonique Madame Corré, enseignante de mathématique, classe de 6^{ème} et 5^{ème}

Durée 25 minutes.

Alors je souhaiterais savoir si tu peux me parler de ton parcours scolaire et me dire pourquoi finalement tu as fait le choix de devenir enseignante.

Alors ben moi j'ai fait un bac S et après mon bac j'ai fait des études d'ingénieur ...5 ans ingénieur donc j'ai eu mon diplôme d'ingénieur j'ai travaillé ensuite 3 ans en tant qu'ingénieur, 2 ans dans une grande entreprise où je faisais des études pour la climatisation et puis ça ne me plaisait pas donc j'ai changé de boîte j'ai travaillé pendant un an dans le domaine des énergies renouvelables ...voilà donc j'étais maîtrise d'œuvre ça ne me plaisait toujours pas, je n'aimais pas le stress en fait j'aime bien que les choses soient bien faites donc ça me prenait beaucoup de temps ça me stressait beaucoup trop donc voilà bon j'étais pas hyper épanouie et en parallèle pendant mes études d'ingénieur je me disais toujours que le métier de prof me plairait peut-être donc j'ai tout arrêté et puis avant de passer le concours je suis devenue contractuelle en tant que prof donc j'ai fait ça pendant 2 ans et demi pour voir si ça me plaisait parce qu'avant effectivement de me reconverter il fallait que je sache si ça me plaisait parce que c'est pas parce que tu as envie d'être prof que tu es faites pour ça donc voilà. Et comme ça m'a bien plu eh bien au bout de 2 ans et demi j'ai passé le CAPES interne de math et je l'ai eu et donc voilà. **D'accord et du coup toi dans ta jeunesse en tant qu'élève tu étais plutôt une bonne élève ?** oui j'étais la première de la classe (sourire deviné). **(Rire partagé).** J'étais une bonne élève non non c'est clair. **D'accord okay oui donc t'avais aucune difficulté.** J'ai dû être collé 1h c'était la fin du monde **(rire).** **Tu étais plutôt dans des établissements favorisés ?** privilégié oui oui . **Dans le public ?** j'étais dans le public ouais dans des bons établissements ; j'étais pas en région parisienne mais ouais. **Et quand tu dis que tu as été contractuelle tu étais en éducation prioritaire ?** alors j'étais contractuelle dans l'académie de Versailles donc en fait j'ai commencé contractuelle dans des collèges lycées privés parce que c'est les premiers qui m'ont répondu donc là je.. c'était des petites vacances de 2 à 3 semaines un mois puisque dans les établissements privés dès que le prof est absent ils remplacent, et ensuite l'académie de Versailles m'a appelée là c'était des remplacements plus longs donc ça m'intéressée un peu plus, heu...c'était des remplacements sur l'année en fait donc un poste à l'année c'est mieux que de changer 3 semaines par-ci 3 semaines par-là par rapport au statut que tu as vis-à-vis des élèves t'es pas la remplaçante t'es leur prof . Donc tu es titulaire et donc voilà donc les remplacements je les ai toujours faits dans les établissements ECLAIR/ zones prioritaires donc voilà. **D'accord donc tu n'avais pas fait l'information à l'IUFM ..** je n'ai jamais fait de formation après j'ai ma belle-sœur qui est prof de math donc elle m'a filé ses cours au début parce qu'effectivement ils t'appellent du jour au lendemain en tant que contractuel « *donc demain vous commencez là vous avez telle et telle classe merci au revoir* ». T'as jamais été prof etc. et

au final même quand j'ai eu mon diplôme j'ai ...Comme j'étais enceinte l'année de mon stage j'ai pas fait.. j'ai fait le premier mois à l'ESPE ..et Après j'ai pas continué puisque j'ai été arrêtée et on m'a jamais demandé à le faire donc je n'ai jamais fait les formations . **D'accord.** Après aussi quand t'as été contractuelle mon quota d'heure en tant que stagiaire n'était pas le même que les autres donc ...stagiaire qui n'avait jamais enseigné ils avaient 9h et moi j'en avais déjà J'en avais 15 . Par contre je devais suivre la même formation qu'à l'ESPE voilà que j'ai pas suivi et puis voilà donc mon année de stage s'est faite lors de ma 2e année puisque j'étais en congé maternité . **D'accord.** Et là ils m'ont mise direct à 18h alors que j'étais toujours stagiaire. Donc j'ai été à temps plein ils m'ont mis aussi professeure principale enfin ...**Ah oui d'accord et donc comment tu as géré la gestion de la classe en termes de l'hétérogénéité de niveau du comportement comment ça s'est fait finalement pour toi ou tout début étant donné que tu n'avais ni formation ni expérience précédente ?** comment ça s'est fait ...Ben les toutes premières années tu différencies pas le travail hein tout le monde fait la même chose tu passes tellement de temps à préparer un cours t'as pas le temps d'en préparer. Pour les différents élèves sincèrement ...les premières années j'ai un cours pour tout le monde le même pour tout le monde voilà c'est soit trop dur pour certains soit trop facile pour d'autres et donc au fur et à mesure tu changes t'adaptes le type d'activité tu t'adaptes aux élèves mais de toute façon même encore maintenant ...la première année où tu as un niveau tu prévois des choses, il y a des difficultés auxquelles tu n'auras pas pensées tu les vois sur le moment venu donc sans cesse au début tu as sans cesse besoin de refaire tes cours c'est pour ça que généralement quand tu as un niveau c'est bien de l'avoir au moins une autre année après ou une 2e année voilà comme ça histoire que ce soit bien calé quoi et la première année où tu as un niveau forcément y a des trucs qui vont pas quoi. **Oui c'est sûr. Et alors maintenant tu enseignes en éducation prioritaire depuis combien de temps tu es dans ce collège ? 5 ans d'accord et alors avec un peu plus de recul que peux-tu en dire ? sur le niveau des élèves sur l'investissement des élèves et leur autonomie ...voilà quel est ton regard général sur l'éducation prioritaire en tout cas de ton point de vue ?** alors moi je préfère enseigner en éducation prioritaire que dans des bons établissements. Quand j'ai fait mon stage j'étais à la cité scolaire Montaigne en face du jardin du Luxembourg dans le 13eème et surtout en montagne les élèves te prennent pour de la merde quand t'es prof en fait . **Ah oui.** alors qu'en éducation prioritaire ils n'ont pas du tout cette vision du prof car pour eux c'est très difficile d'être professeur donc déjà voilà moi je trouve c'est très sympa d'être en éducation prioritaire j'ai l'impression de leur apporter des choses voilà et puis après eux ils sont comme ils sont les élèves mais ça reste des élèves attachants après ils sont chiants mais tu vois j'ai pas beaucoup de comparaison avec un autre établissement je me dis que peut-être si je travaillais ailleurs je rentrerais toujours tout aussi fatiguée le soir et voilà pour le moment je me suis dit que tant que je suis contente d'aller dans ce collège j'y reste et puis un moment peut-être une année ...passera moins bien donc voilà il y a un moment ça arrivera ou j'en aurai marre des élèves eh bien je me dirais que ce sera peut-être le moment de changer . **Et alors quelle est la plus grande difficulté que tu peux rencontrer aujourd'hui dans ton métier d'enseignante ?** euh bah déjà les élèves en grande difficulté pour le moment je n'ai pas l'impression d'y arriver

...c'est-à-dire que pour moi des élèves qui arrivent en 6e avec des grandes difficultés j'arrive pas à les raccrocher à aucun moment en fait . Il y a beaucoup d'élèves que tu perds il n'y a pas beaucoup de solutions **...tu n'y arrives pas oui ..non c'est vrai que de ce que je vois en cours avec toi je pense en l'occurrence à cet élève qui s'appelle Abel qui lui est ...**Ah bah ouais ouais ouais **il y en a d'autres bien sûr** il y en a plein d'élèves de 6e tu te dis bah de toute façon c'est pas possible quoi je vois pas comment je pourrais les aider ou à part de leur faire faire des cours particuliers mais c'est pas 1h par-ci par-là qui pourrait aider pour ces élèves qui ont tant de difficultés et puis y'en a pas un ou 2 par classe quoi donc il y en a qui sont faibles parce qu'ils ne travaillent pas il y en a vraiment (silence) ils ont accumulé tellement de lacunes avant donc voilà j'ai l'impression qu'il leur faudrait des semaines où on leur ferait que des maths pendant plusieurs mois pour arriver à revenir à niveau quoi . **Et ça c'est le ressenti que tu partages avec d'autres collègues que ce soit en maths ou dans les autres disciplines ?** Oui oui enfin oui c'est pour ça que cette année on a essayé de mettre en place le projet inter-degré c'est-à-dire qu'il y a des institutrices de CM1 et de CM 2 qui venaient dans certaines classes de 6e 1h par semaine des vacances de la Toussaint jusqu'aux vacances de février pour aider justement un ou 2 élèves ciblés soit en français soit en maths et donc on avait décidé de cibler les élèves vraiment en grande difficulté parce qu'il y a déjà un dispositif pour aider les élèves plutôt moyen/faible mais voilà au final eux ont le même ressenti que nous c'est-à-dire qu'ils se disent que venir une fois par semaine ça leur donne l'impression de ne servir à rien. Donc on essaie de les aider on fait des choses ponctuelles mais c'est pas ça pour ce type d'élèves qui voilà ...des aides ponctuelles ça marche pour des élèves moyens /moyens faibles, pour ceux qui ont besoin d'un petit coup de pouce pour revoir des notions précises de la leçon mais voilà ..mais pas pour des élèves en grande difficulté où là franchement ...je ...je vois pas pour le moment ...mêlés aux autres tu vois ..en fait le problème aussi c'est que dans des classes même les élèves forts ne sont pas autonomes donc tu n'as pas assez de temps à consacrer à des élèves faibles . Il faut que tu consacres du temps à tout le monde donc il y a ça aussi. Parce que tu as des bons élèves mais il manque d'autonomie également. D'accord **donc en termes de la gestion de l'hétérogénéité de niveau des élèves** ...ouais tu vois parce que quand t'es en demi-groupe ils sont quoi entre 10 et 12 ? donc dans un demi-groupe ton cours il fait 50 minutes quand tout le monde te demande de l'aide tu n'as même pas 5 minutes par élève mais c'est rien du tout quoi . **C'est vrai je l'ai vu la semaine dernière.** Ouais ouais ouais mais voilà. **Et là bon on a parlé un peu de gestion de niveau de classe enfin du niveau des élèves et j'aimerais te poser quelques questions sur le comportement les élèves que tu rencontres en classe ; est-ce que tu accordes une attention aux problématiques des élèves qui en particulier monopolisent la tension je pense à un des élèves comme Ali** ..alors moi je suis pas tout à fait d'accord forcément avec ça , on n'est pas tous du même avis moi je pars du principe que je n'ai pas envie de connaître la vie des enfants . Chacun ses problèmes on est à l'école on doit les traiter tous de la même manière et justement pour moi ce qui pose problème c'est que justement il y en a qui ont des situations hyper difficiles mais on leur laisse des laissez-passer des passe-droits ce qui crée ...Voilà pourquoi *« lui il a le droit de faire ça et moi je parle appelle et je me tape 1h de colle »* . Donc moi si c'était que moi j'aimerais ne rien

connaître et que tout le monde soit sanctionné de la même manière quelle que soit sa vie . Voilà on est à l'école il n'y a pas de différence et de toute façon quand ils seront au travail quand ils devront chercher du boulot ils ne vont pas raconter leur vie si ça ne convient pas ce sera la porte donc voilà . **Du coup tu accorderais plus un traitement égal de tous les élèves ?** moi j'aimerais vraiment que tous les élèves effectivement soient traités de la même manière . **Et alors est-ce que tu arrives à l'appliquer toi, dans tes cours en général ? Ce traitement égal parce qu'il y a forcément des élèves qui nécessitent énormément d'attention ..**oui alors tu as toujours des élèves sans le savoir effectivement un élève chouchou (rire) mais j'essaie de pas...j'essaie de les traiter de la même manière même si effectivement ça me ferait ..ouais j'essaie. Après peut-être que j'y arrive mais ...j'essaie surtout de donner des règles pas trop difficiles à respecter donc en classe je suis pas forcément sévère surtout je me dis juste tu vois quand ils oublient un cahier bah tant pis sinon je passerais ma vie à mettre des croix dans le carnet parce qu'il manque un cahier ou un livre . Heu...le travail bah je vais le regarder en 5e ou en 6e je vais le regarder mais pas forcément toute la classe mais c'est pareil sinon tu perds 10 minutes 1/4 d'heure dans ton cours donc je vais regarder une rangée certains élèves ...parfois je leur dis bon bah ce qu'ils n'ont pas fait hier je vais re-regarder aujourd'hui . Mais voilà c'est pas systématique ; pareil pour les heures de colle il faut y aller pour que je colle quelqu'un j'ai dû coller un élève cette année car je colle pas beaucoup bon voilà parce que les heures de colle quand ils les ont pas faites qu'est-ce que tu fais ? T'en mets une 2e ? Ils font pas la 2e qu'est-ce que tu fais tu appelles les parents. Donc au final ton heure de colle elle n'a jamais été faite au bout de 3 mois elle n'est toujours pas faite ...derrière c'est pas forcément une sanction donc voilà moi je préfère appeler les parents quoi . **Mais du coup est-ce que tu as déjà des élèves en classe qui t'ont déjà dit « Ah mais Madame vous ne le punissez pas mais moi vous me punissez quand je fais si ou quand je fais ça »** non. **D'accord donc tu ne ressens pas qu'il y a un sentiment d'injustice scolaire chez tes élèves ?** ben heu ben ... non enfin j'ai pas l'impression bah comme je punis pas trop ...bah j'essaie justement de pas arriver à ce moment là parce que de toute façon quand les élèves pensent ça de toi c'est à ce moment là où ça va le plus être tendu avec eux et ça risque d'être compliqué . Et là généralement tes cours ne se passent pas hyper bien. **Oui je vois. Parce que c'est vrai que dans d'autres classes il y a des fois des élèves qui expriment ce sentiment d'injustice oui oui du coup ça me permet de poser la question du système de croix positif et négative que certains enseignants utilisent...** alors moi déjà comme je ne mets pas beaucoup de croix négatives pour le travail non-fait ou pour les bavardages les croix positives moi j'en mets pas, déjà ils sont toujours là à quémander mais je vais pas mettre une croix positive pour un élève qui s'est bien tenu 1h enfin qui s'est tenu comme un élève qui devrait se tenir . Je mettrais une croix positive si vraiment il faisait quelque chose en plus quoi **oui** donc quand un élève vient me demander une croix positive « *Ah je me suis bien tenu aujourd'hui* » par rapport à l'élève d'à côté qui se tient bien à tous les cours donc dans ce cas-là j'aurais dû mettre 53 positives à dans ton camarade mais toi je t'emmène aujourd'hui quoi . Donc c'est pour ça que j'ai un peu de mal avec ces croix positives je vais pas mettre une croix positive à un élève relou qui se tient bien une fois alors que celui qui se tient bien tout le temps quoi donc dans ce cas-là j'en mets à

toute la classe en même temps donc j'ai un peu ..voilà c'est pour ça que j'en ai pas moi . **Mais par exemple pour des élèves en l'occurrence je pense à Ali on sait très bien qu'il a beaucoup beaucoup de mal à tenir en place , toi ton objectif c'est effectivement de le traiter de la même manière que tous les autres élèves et finalement en terme d'exigence ..alors lui c'est pas mon élève , oui je le vois vraiment une fois tous les 36 du mois oui alors sinon je pense à un autre élève qui est passé dans une de tes classes Adir, ah oui Adir et bien comment tu fais du coup avec ce genre d'élève ?** bah maintenant il s'est calmé mais moi le but enfin j'ai été hyper sévère avec lui je faisais des rapports dès qu'il avait le petit doigt pour ne pas justement qu'il entraîne les autres élèves de la classe et qu'il ne se sente pas « *voilà moi je peux faire ça* » donc au final il s'est calmé maintenant il ne m'embête plus mais il a essayé enfin je suis pas pour ...voilà il sera traité comme tous les autres élèves . **C'est vrai que c'est intéressant d'avoir ce point de vue ; j'ai pu discuter avec d'autres enseignants et ce qui m'intéresse aussi c'est la question du traitement des élèves car effectivement certains enseignants peu importe les raisons , on va essayer d'adapter le traitement des uns et des autres et la réponse que j'ai souvent c'est « *oui j'adapte, en tout cas les autres élèves le comprennent* » ..oui je sais oui y en a oui oui ...**donc c'est un autre point de vue** moi je sais qu'il y avait un ancien élève qui s'était fait exclure l'an passé en 4e mais c'est pareil un moment j'avais un élève en 5e il s'appelait Camille soit disant il était surdoué etc. mais voilà on lui a laissé plein ...il pouvait faire ce qu'il voulait , le gamin ..enfin voilà c'était très compliqué c'était pas au temps de Madame X et Madame Y (les personnels de direction actuels) donc au final l'élève moi je ...bah il faisait rien il prenait tous les cours il les chiffonnait il les balançait à la poubelle il sortait pas ses affaires enfin c'est pas un comportement que tu peux accepter donc normalement je le fais pas mais moi je pouvais pas le garder dans ma classe. C'était inacceptable que cet élève ne puisse pas écrire un mot sur son cahier donc voilà donc qu'est-ce qu'il faisait il faisait les cours de maths dans le bureau de la CPE il avait ce laisser passer ...Pour l'autoriser à ne pas aller en cours de maths pour qu'il fasse cours de math dans le bureau de la CPE . Bah au final il s'est fait virer voilà. On a tenu un an pour qu'il se fasse exclure dès le début de la 4e voilà. Mais pendant un an on a eu beaucoup de mal tous, la classe allait très mal parce que monsieur pouvait faire ce qu'il voulait quoi parce que monsieur était soi-disant surdoué et que monsieur a passé les tests. Bon okay il avait un QI assez élevé mais pas suffisamment pour être considéré comme un surdoué . Dans toute l'année on lui a dit *oh il est surdoué il est surdoué* et c'était même pas vrai quoi . Donc voilà il avait aussi une histoire particulière son papa... il ne voyait plus son père etc. **Mais vous en parlez des fois en réunion d'équipe avec les professeurs plus ou moins de manière officielle avec la direction ?** Non parce que tu vois par exemple quand on a parlé d'Adel et de son changement de classe en 6^{ème}1 on a évoqué vite fait le sujet au conseil de classe du premier trimestre et on nous a dit « *oh c'est pas moment de parler de ça et gna gna gna* » voilà . Donc non c'est jamais le moment de parler des choses qui fâchent . Donc voilà ça c'est notre point de vue mais après c'est plus haut que ça se décide comment ...comment traiter les élèves. Mais tu vois après par exemple entre Madame x et Madame y il YA des différences ça ne traite pas les élèves de la même manière. **Ah oui ?** Madame y et plus simple hein enfin voilà elle sera moins faible avec**

des élèves que Madame X ça se voit au conseil de classe Madame Y félicité des élèves qui ont des problèmes de bavardage dans le bulletin alors que la principale Madame X c'est hors de question. **D'accord c'est intéressant et du coup c'est pas évident parce que quand t'es enseignant dans ta discipline finalement qu'il n'y ait pas d'harmonisation entre les enseignants et même entre les directeurs ou les principaux adjoints etc c'est pas simple parce que finalement un élève peut se dire que voilà *je sais qu'avec le prof dans la classe je peux faire un peu ce que je veux*** Ah bah oui mais bon après c'est difficile c'est selon, en fonction de ta personnalité tu peux pas enseigner comme les voisins en fait **oui tout à fait** le voisin...ça dépend de comment tu es, ce que tu vas réussir à te dire chaque jour bon ouais je vais ...parce que effectivement pour une classe tu as tellement de différences entre chaque professeur mais c'est parce que ..moi je pourrais pas forcément enseigner comme quelqu'un d'autre enseigne ça ne me correspondrait pas et après ça voilà ...**c'est vrai mais ce que je voulais dire c'était surtout en termes d'harmonisation des réponses éducatives, par exemple pour tes élèves s'ils oublient le matériel tel enseignant va lui mettre une croix négative mais en revanche dans une autre classe la réponse ne sera pas la même et donc en termes d'harmonisation des pratiques éducatives pas forcément en termes de pédagogie il n'y a pas d'harmonisation et les réponses sont différentes** ..Ah bah oui oui mais après c'est pareil ...par exemple les professeurs qui voient une seule fois par semaine les élèves c'est important d'avoir le cahier mais moi qui les vois tous les jours je passerais ma vie à faire ça quoi moi c'est pas un truc qui me dérange qu'ils n'aient pas leur cahier, après effectivement chacun fait un peu comme il veut, chacun son degré ...pareil pour les bavardages dès que quelqu'un va ouvrir la bouche il y aura une croix et puis pour le professeur d'après il peut parler plus il n'en aura pas, effectivement, mais c'est difficile aussi chacun a son seuil de tolérance pour certaines choses je pense mais c'est ce qui fait le collège le lycée enfin voilà le fonctionnement du collège du lycée où les élèves doivent s'adapter à chaque professeur. **Ça peut être aussi un apprentissage de la vie** après je crois pas, ils te disent pas *Ah lui il met lui il met pas*, s'ils savent que tel prof mettra des croix à tout le monde qui a oublié leur cahier Eh bien ils l'acceptent. **C'est très intéressant alors pour terminer je souhaiterais savoir quelle est l'exigence que tu aurais au sein de ta classe que ce soit d'un point de vue du niveau scolaire ou de l'attitude en bref sur quoi tu ne transigeras pas ?** (silence) oula **(rire) (rire)** (silence)..heu...Sur quoi je ne transigeras pas ...heu...ben...moi il faut que je puisse faire un cours, être, faire un cours où je suis contente de venir faire cours aux élèves donc il faut qu'il y ait un minimum de RESPECT, qu'ils me respectent quoi ça voilà, après ils peuvent oublier de faire leur travail ben je fais comme ils sont, voilà mais respecter puis respecter leurs camarades voilà ne pas empêcher leurs camarades de travailler s'ils ont envie de travailler. Il y en a qui ont envie de rien faire bon ben ils font dans leur coin voilà ils font semblant de chercher un exercice mais qu'ils n'empêchent pas que ceux qui veulent travailler puissent travailler en classe. Ceux qui foutent le bordel en classe qui empêchent les autres d'écouter voilà ..Ils veulent pourrir leur scolarité eh bien ils font rien tant pis mais ils n'empêchent pas ceux qui ont envie de réussir de réussir. **Très bien si tu as quelque chose à ajouter ça serait avec plaisir sur ton métier...**heu...non je pense que ça va pour moi. **Merci à toi.**

d) Madame Caine

Entretien Madame Caine – Enseignante de Mathématiques – Réponses récoltées sous la forme d'enregistrements audio.

Pourrais-tu me décrire ton parcours scolaire et les raisons qui t'ont menée à vouloir devenir enseignante.

« J'ai fait toute ma scolarité dans l'enseignement privé jusqu'au lycée en Mayenne mon département de naissance ... comme je savais avant de rentrer au lycée ce que je voulais faire comme études bah ça a été assez facile pour moi de m'orienter donc j'ai choisi en terminale l'option évidemment mathématique j'étais en filière scientifique ... après le lycée je suis donc rentrée à la fac à Angers pour faire une licence. Après ma licence je suis rentrée en prépa CAPES ... donc j'ai passé le concours pour être enseignant ... trois fois au total. Il se trouve que moi je me suis retrouvée ... dans la transition par rapport au au niveau exigé pour le concours puisque la première année où j'étais en étude pour passer le concours il fallait juste une licence pour être prof et l'année suivante il fallait un master que je n'avais pas donc j'ai pu bénéficier d'une année de report par rapport à ce master ... pourquoi j'ai voulu devenir ... professeur de mathématiques alors déjà pour mon goût pour cette discipline ... j'ai toujours aimé les maths depuis je suis toute petite c'est quelque chose qui est vraiment tellement simple pour moi quand j'étais collégienne notamment je ne comprenais pas que mes camarades de classe ne puissent pas comprendre en fait c'était tellement logique et évident pour moi tout ce qu'on voyait ... et j'ai surtout voulu devenir professeur parce que j'ai eu en 4e et 3e une professeure de mathématiques ... je sais pas comment dire qui était vraiment ... c'est pas que c'était c'est pas que je l'idolâtrais ... c'était vraiment mon modèle en fait je trouvais qu'elle était d'une d'une justesse pour tout dans son rapport avec les gens qu'elle était d'une clarté dans sa façon d'expliquer et vraiment c'était vraiment mon modèle et c'est elle qui m'a donné en 4e l'envie de devenir professeur ».

J'aimerais savoir également quelles sont les plus grandes difficultés que tu rencontres dans ton métier.

« Mes principales difficultés sont liées à la gestion des élèves en classe ... c'est très compliqué de... en 1h de cours ... bah de réussir à passer auprès des élèves les plus fragiles pour les aider, de réussir à faire avancer suffisamment ceux qui ont un bon niveau pour qu'ils ne soient pas freinés par les autres, de réussir ... à gérer les élèves qui sont turbulents et qui demandent une attention constante et je dirais presque une surveillance constante ... autre difficulté liée à ça ... c'est aussi le fait de d'avoir l'impression de pas toujours être très juste ... quand par

exemple quand les élèves lèvent la main, qu'ils ont des questions, si je passe ne serait-ce que 2 minutes avec chaque élève 2 minutes c'est très très court ça veut dire que le 6e où 7e élèves on va dire qui lève la main bah lui il faut qu'il attende 10 minutes avant que je puisse passer auprès de lui pendant ces 10 minutes là évidemment ... soit il est autonome et il va continuer à avancer soit il ne l'est pas et si je passe pas plus tôt ben ces élèves vont commencer à faire n'importe quoi donc c'est vrai que on a tendance à demander aux élèves je dirais plus sages au niveau du comportement ben d'attendre plus que les autres je sais que par exemple en 6^e4 si des élèves comme Sami où Kevin ou Ali lèvent la main ... il faut que je passe très très rapidement les voir sinon ils vont finir par s'occuper autrement est gêner le groupe mais ça veut dire que d'autres élèves qui eux finalement avaient une question avant eux bah doivent attendre plus, donc cette impression ouais de pas toujours être très juste ... parce que parce que voilà il faut avoir une gestion collective du groupe tout en bah tout en sachant que voilà à chaque élève est différent et ... finalement c'est compliqué ... de gérer un groupe de manière collective ... voilà c'est mes principales difficultés ».

Je souhaitais également savoir s'il était important pour toi, nécessaire, de connaître les problématiques personnelles de certains élèves qui posent problèmes sur le plan du comportement en classe. Et donc je pense en l'occurrence aux élèves comme Ali ou d'autres, qu'il est difficile parfois de cadrer en classe sur le plan du comportement.

« Je suis assez partagée sur cette question, pendant longtemps j'ai participé aux commissions de 6e qui ont lieu au mois de juin donc ce sont des commissions où on rencontre en fait les professeurs des écoles qui nous expliquent quel est le niveau scolaire des élèves qui nous envoient et aussi ... quelles sont leur situation familiale leur comportement etc et en fait je me suis rendue compte la dernière notamment ... donc je partais dès la rentrée de 6e avec des à priori sur certains élèves uniquement par rapport à ce qu'on m'avait dit ... et j'ai trouvé ça dommage notamment pour un élève qu'on nous avait dépeint ... comme un élève vraiment très très difficile à gérer et je me suis rendue compte dès le début que j'étais assez méfiante envers lui et peut être assez sévère envers lui et finalement il s'est révélé être un jeune homme ... très agréable et très facile à vivre peut-être que voilà la rentrée en 6e lui a permis d'avoir un nouveau départ et le fait de partir avec des à priori ... bah j'ai trouvé ça finalement dommage pour lui parce que je me suis fait une idée une représentation de cet élève avant même de le connaître donc c'est pour ça que l'année dernière par exemple je n'ai pas je n'ai pas participé à ces commissions j'ai consulté parce qu'on rentre les informations dans un dans un fichier qu'on s'envoie entre nous ... j'ai consulté les informations du niveau scolaire des élèves parce que ça je considère que c'est important de le savoir mais sur la ... vie des élèves sur leur comportement c'est sur les informations des à côté ... je préfère finalement juger par moi-même alors après je pense que voilà ça dépend ça dépend des cas aussi ... pour ce qui est du cas d'Ali par exemple ... moi je n'ai pas toutes les informations concernant sa vie à côté la

plupart du temps en tout cas dans les établissements que j'ai faits les directions ne communiquent pas tout ce qu'ils savent ... parce qu'on a pas forcément besoin de tout savoir non plus notamment quand il y a des soucis d'ordre médical voilà je sais par exemple que des fois j'ai des élèves qui ont des suivis médicaux à côté etc mais je ne sais pas exactement de quoi il retourne souvent, ils communiquent ce qu'on a on va dire besoin de savoir voilà ».

Étant donné que tu as fait ta scolarité dans le privé, tu aurais très bien pu enseigner dans le privé...tu enseignes pourtant dans le public et en éducation prioritaire... peux-tu me dire quelque chose sur ce choix s'il en est un et sur les satisfactions et difficultés que tu éprouves à travailler dans ce contexte.

« J'ai choisi de passer le concours dans le public parce que lorsque j'ai passé le CAPES il y avait plus de places au concours dans le public que dans le privé voilà.

Je n'ai pas choisi d'être en réseau d'éducation prioritaire quand je suis arrivée à Paris il y a six ans. J'ai fait des vœux de mutation et je me suis retrouvée un peu par hasard à XXX et en plus de ça ... l'établissement n'était pas classé en réseau d'éducation prioritaire il y a six ans il est REP depuis cinq ans maintenant

Même si j'ai pas choisi d'être en réseau d'éducation prioritaire ... je me plais beaucoup dans ce type d'établissement. Ma principale satisfaction c'est vraiment l'impression d'être utile à quelque chose en tout cas dans la vie de mes élèves ce que j'avais pas forcément comme sentiment dans mes précédents établissements. Après c'est sûr que c'est pas simple tous les jours j'ai quand même la chance moi d'avoir les plus petits les 6e et 5e qui sont quand même beaucoup plus faciles à gérer que les plus grands j'ai déjà vu des quatrième ou même des troisième à Jean Perrin et là c'est vraiment c'est vraiment plus difficile notamment de remotiver des élèves qui sont complètement en décrochage ou hmm ou qui donnent l'impression qu'ils en ont rien à faire alors qu'en fait bon c'est pas le cas donc essayer d'aider ces moments-là, c'est pas simple c'est je pense que c'est notre difficulté principale mais lorsqu'on y arrive lorsqu'on voit que ne serait-ce que pour un élève on a réussi à l'aider à réussir à le faire avancer ou quand on a des nouvelles d'anciens élèves et qu'on voit que ils ont réussi ... et qu'on a pu enfin apporter notre petite pierre à l'édifice dans leur parcours bah ça fait toujours plaisir ne serait-ce qu'un seul ».

Tu parlais de certains élèves comme Ali ou Adam, qui cristallisent par moment l'attention dans la classe, qui ont besoin constamment d'être remobilisés (je pense notamment à Ali)

du fait qu'il leur est difficile de coller en quelque sorte à un métier d'élève attendu... comment gères-tu ces élèves en classe sachant qu'ils s'inscrivent dans un collectif et que les règles sont communes pour tous ? Est-ce que tu leur accordes un traitement de faveur ? adaptes-tu par exemple tes exigences sur le plan de l'attitude/comportement ? Qu'en penses-tu, comment te positionnes tu aussi vis-à-vis du reste de la classe ? Penses-tu que les autres élèves puissent ressentir de l'injustice si le traitement de certain est différent des autres ou crois-tu qu'ils puissent le comprendre ?

« Comment je gère ce type d'élèves...Je sais pas si j'ai une réponse précise cette question c'est vraiment au feeling suivant la situation, le problème qui se pose en classe... ça dépend de tellement de facteurs ... parfois voilà je tente des choses ça marche pas du tout et je me heurte à un mur ... Kylian par exemple il y a des périodes où c'était pas possible de discuter avec lui d'ailleurs t'as été témoins parfois ... bah du refus ou de son attitude que bah que je ne comprends pas en fait et puis trois jours après il n'y a pas de problème il écoute il est de bonne ... de bonne composition va dire et ... finalement ce que je lui dis à ce moment-là passe donc bon je gère un peu au feeling mais ça dépend je ça dépend tellement pas de moi en fait ça dépend surtout de comment l'élève à mon avis est réceptif ... au discours qu'on lui donne donc je fais un peu un peu comme je peux (rire).

Est-ce que je leur accorde un traitement de faveur... alors j'aimerais ne pas leur accorder de traitement de faveur parce que j'estime que il y a des règles précises des règles de vie ... que tout le monde doit respecter mais d'un autre côté ... vu le profil de ces élèves là on ne peut pas vraiment ne pas leur accorder un traitement de faveur, c'est très compliqué en classe mes attentes peuvent pas être les mêmes pour un élève comme Ali ... que comme un élève comme Zakaria dans la même classe Zakaria il n'y a pas de difficulté sociales il a pas de difficulté scolaire Ali c'est beaucoup plus compliqué à gérer donc évidemment je vais pas avoir les mêmes attentes envers Zakaria qu'envers Ali.

Est-ce que les autres élèves pensent que certains ont un traitement de faveur ? oui c'est sûr ça reste des enfants à partir du moment où il y a une règle et que certains se permettent de l'enfreindre et qu'ils ont l'impression que ben quand ce qu'ils enfreignent ils sont sanctionnés alors que cet autre élève qui va faire à peu près la même chose ne l'est pas évidemment que ça crée un sentiment d'injustice après ça reste voilà ça reste des enfants ... certains ont quand même là maturité même dès la 6e de comprendre que voilà quand on a un traitement de faveur de cet ordre-là c'est pas forcément très bon signe et ça casse, cache pardon ... autre chose derrière même s'ils connaissent pas forcément la situation de leurs camarades ».

