



HAL
open science

La construction d'une autorité éducative en école élémentaire

Marie Eichler

► **To cite this version:**

Marie Eichler. La construction d'une autorité éducative en école élémentaire. Education. 2020.
dumas-03124391

HAL Id: dumas-03124391

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03124391>

Submitted on 28 Jan 2021

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.

La construction d'une autorité éducative en école élémentaire

Marie Eichler

► **To cite this version:**

Marie Eichler. La construction d'une autorité éducative en école élémentaire. Education. 2020. dumas-03124391

HAL Id: dumas-03124391

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03124391>

Submitted on 28 Jan 2021

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.

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

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

Mention 1 : Premier degré

Année 2019-2020

Marie EICHLER

*La construction d'une autorité éducative
en école élémentaire.*

Sous la direction de : Pierre EMERY

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

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

Mention 1 : Premier degré

Année universitaire 2019-2020

La construction d'une autorité éducative en école élémentaire.

Marie EICHLER

Sous la direction de : Pierre EMERY

Résumé : Du mythe de l'autorité naturelle au paradigme de l'autorité éducative, il n'y a qu'un pas. Un grand pas ! Au travers d'un questionnement quant à une forme d'autorité, majoritairement dirigiste, qui pourrait sembler usuelle dans notre système éducatif, traditionnellement transmissif, nous nous sommes intéressée à en apporter une définition juste. Face au constat d'échec de ce modèle traditionnel de l'autorité, purement arbitraire, basé sur un rapport autoritariste manifestement délétère, et confrontée à d'autres modèles pédagogiques, repositionnant le rôle de l'enseignant.e, nous avons envisagé différentes formes d'autorité, en quête d'une autorité « positive ». A partir du concept d'autorité éducative, développé par Bruno Robbes, et d'après une analyse de données empiriques issues d'observations et d'entretiens semi-directifs, nous avons pu concevoir un nouveau paradigme qui tente de déterminer une véritable praxis, un agir enseignant, abordant plusieurs sphères de l'enseignement.

Mots-clés : pédagogies coopératives, autorité éducative, gestes professionnels, postures d'étayage, dynamique motivationnelle.

Nous remercions infiniment Pierre EMERY, notre directeur de mémoire, pour son indéfectible soutien tout au long de ce périlleux voyage entrepris dans le cadre de cette initiation à la recherche. Par ses précieux conseils, ses encouragements constants, et son infaillible diligence, plus qu'un compagnon de route, il s'est placé comme un véritable guide. Pour ses authentiques qualités de mentor, source intarissable d'inspiration, nous lui devons beaucoup dans notre parcours.

Un grand merci également aux quatre enseignant.e.s du panel, ainsi qu'aux deux enseignant.e.s qui ont été dans l'impossibilité d'honorer leur engagement en raison de la fermeture des écoles, dès le mois de mars 2020, pour les raisons que nous connaissons. Nous leur sommes profondément reconnaissante pour la sollicitude dont ils.elles ont témoigné à notre égard, en acceptant de se prêter à l'exercice difficile des observations et des entretiens. Nous tenons à souligner la grande implication de ces enseignant.e.s dans leur travail et la ferveur dont ils.elles font montre dans la transmission de leur passion pour ce métier, au travers des conversations animées qui ont parfois dépassé le contexte de la recherche.

Pour leur bienveillance, leurs contributions aux questions liées à la relation éducative et à l'autorité, et les échanges constructifs menés dans le contexte de l'accompagnement professionnel du stage, nous remercions notre tutrice terrain, Madame Isabelle MARQUER, ainsi que notre tuteur INSPÉ, Monsieur Fabien PUJERVIE.

Nous saluons, enfin, la qualité de l'enseignement reçu de la part des formateurs de l'INSPÉ du « tronc commun », dont les apports enrichissants ont incontestablement nourri la réflexion qui a été la nôtre, parmi eux : Eric BUHOT, Julien DESPOIS, Fabien PUJERVIE, Diane BEDOIN, Catherine YON-MORSEL, Fabrice HAUZAY, Christelle FEVIN, Evelyne GIVRAS, Sabrina LOQUETTE, Nadia LAAM, Marc-Antoine POTTIN, Stéphanie OVIDE, et bien-entendu, Pierre EMERY.

Nous terminerons en remerciant les élèves, qui nous ont toujours accueillie avec le sourire, et avec une générosité rafraîchissante.

Autant de belles rencontres professionnelles qui ont été permises grâce à ce travail de recherche, participant d'un développement personnel significatif dans une pratique naissante.

INTRODUCTION

Pourquoi choisir l'autorité ?

Mme J. exerce depuis près de 20 ans. Elle enseigne à présent dans une classe à double niveau de CE1-CE2 qui compte 22 élèves. Elle entend développer l'autonomie de ses élèves et leur faire acquérir une « posture d'élève » pour les préparer à la suite de leur scolarisation. Elle ne se revendique d'aucun mouvement pédagogique spécifique et pense utiliser des méthodes d'enseignement variées, majoritairement traditionnelles. Elle rejette avec véhémence certaines pratiques au motif qu'elles lui paraissent tout bonnement inapplicables en classe. Dotée d'une forte personnalité, Mme J. « tient » sa classe avec fermeté et discipline, exigeant le silence et une posture « correcte » de la part de ses élèves. Des éléments indispensables à ses yeux pour offrir un cadre de travail propice à la concentration que requièrent les activités individuelles privilégiées par la professeure des écoles. Celle-ci souligne la difficulté ressentie dans le maintien de cette rigueur, qui implique d'instaurer une autorité solide et d'avoir, je cite, « de la voix », et ce, en particulier en début d'année scolaire, afin de fixer les attentes de l'enseignant.e. En marge de notre cursus, en février dernier, nous avons eu la chance d'effectuer un séjour en Suède et d'observer deux classes dans une école suédoise de Stockholm. Nous y avons rencontré Sara, qui enseigne dans une classe de grade 1, soit auprès d'enfants âgés de 6 à 7 ans. Il s'agit du premier niveau de la scolarité obligatoire en Suède. La mixité culturelle est très importante dans cette classe de 18 élèves, où l'anglais est très présent, plusieurs enfants allophones étant pourtant bilingues. La différenciation est donc une évidence pour l'enseignante, qui s'étonne par ailleurs que l'on puisse le nier. Une prégnante sérénité émane de cette dernière, dont la voix douce et posée, loin de paraître laxiste, témoigne néanmoins d'une certaine autorité « naturelle ». Un désordre apparent semble cependant régner dans la pièce, chaque enfant évoluant à sa guise dans l'environnement très ouvert de la classe, se mouvant et échangeant librement avec ses pairs. Sara est rarement assise et se déplace parmi les élèves pour leur apporter son aide. Lorsqu'elle souhaite obtenir le silence, pour expliquer une notion ou donner une consigne à l'ensemble du groupe classe, elle emploie un simple « code » visuel (un doigt tendu en l'air). Le silence se fait graduellement, mais promptement. Pour un retour au calme, quand cela s'impose, un chant est entonné par l'enseignante, très vite rejointe par ses élèves pour une mise au point collective.

Il nous a été donné d'intégrer diverses classes au gré des stages d'immersion effectués en amont et des stages d'observation et de pratique accompagnée réalisés dans le cadre du master MEEF. Une relative similitude quant à la pédagogie appliquée, manifestement transmissive, et à la posture de l'enseignant.e a suscité nos premières interrogations. Des expériences desquelles se dégage une figure d'autorité forte de l'enseignant.e, souvent valorisée, semblable à celle décrite précédemment, et à celle à laquelle nous avons nous-même été confrontée lorsque nous étions élève. Une tension plus ou moins perceptible chez les élèves nous a mise mal à l'aise et nous a posé question quant au bien-fondé de celle-ci, et ce, dans l'optique de notre propre pratique future. Faut-il être autoritaire pour être respecté.e ? Pour enseigner, est-il nécessaire de « contenir » les élèves en permanence ? Dans le contexte social actuel, où la légitimité de l'enseignant.e est rudement malmenée, cette approche traditionnelle du métier, qui pouvait sembler usuelle, au regard des comportements analogues observés, a été bousculée par le parallèle opéré avec un autre modèle éducatif qu'est celui de la Suède, adoptant une pédagogie différenciée, basée sur l'autonomie et la coopération. Une pédagogie généralisée dans les pays scandinaves et que l'on trouve également en France de manière encore marginalisée. Une situation qui nous a convaincue de mener des recherches questionnant la posture de l'enseignant.e au prisme de la pédagogie appliquée en classe. En effet, il conviendrait de s'intéresser aux facteurs déterminant une posture plus ou moins autoritaire de l'enseignant.e. Est-ce que cette figure autoritaire est naturellement induite par une vision de l'enfant en tant qu'être imparfait, un adulte en formation qu'il faut ainsi conditionner pour qu'il puisse entrer dans le carcan idéal qu'on lui destine ? Vision négative de l'enfance sur laquelle repose le modèle défendu par Jean-Baptiste De La Salle en 1720, puis, plus tard, par Alain. C'est là la légitimité même du modèle traditionnel simultané généralisé et imposé par Guizot en 1833, dont on pourrait concevoir l'autorité comme un outil, qui nivelle les élèves et les apprécie selon leur degré de conformité à une norme fixée. *A contrario*, est-ce qu'une pédagogie dans laquelle l'enfant est perçu comme un être singulier à part entière, évoluant dans un groupe d'élèves aux besoins spécifiques et dont le développement intrinsèque doit être respecté, placera l'enseignant.e, et l'ensemble du groupe classe, dans une toute autre dimension qui ne nécessiterait alors pas ou peu d'autorité ? Les approches coopératives et socio-constructivistes placent l'élève au centre et érigent le groupe classe en communauté éducative. Une remise en cause de la supériorité et de l'autocratie du maître dont le rôle n'est donc pas de dispenser le même savoir, au même moment, à l'ensemble des élèves, comme cela est le cas dans le mode simultané. En cela, la fonction première de l'adulte est celle de médiateur, il accompagne et propose à chaque élève des situations d'apprentissage adaptées, au moment où il en a besoin.

La différenciation, par ailleurs instituée par la compétence 4 du Référentiel de Compétences de 2013, y trouve toute sa raison d'être. Peut-on alors supposer que le positionnement de l'enseignant.e dépend de la place qui lui est octroyée ou qu'il ou elle choisit d'occuper au sein de la classe ? Et que, par extension, la pédagogie adoptée induit en elle-même le degré ou la forme d'autorité dont il ou elle devra faire preuve, constituant ainsi une variable caractéristique de celle-ci ? Quelques réponses sont à apporter au préalable : Comment est définie l'autorité à l'école primaire et quels en sont les effets sur les élèves ? Comment se construit-elle ? Est-elle essentielle et en quoi le serait-elle ? Existe-t-il une autorité bienveillante ? Avoir de l'autorité et être autoritaire sont-ils synonymes ? Quel est le rôle de l'adulte dans les pédagogies transmissive et coopérative ?

Ce chapelet d'interrogatives a accompagné la genèse de notre problématique de recherche ainsi formulée : « *Dans quelle mesure la pédagogie coopérative permet-elle de construire une autorité éducative en école élémentaire ?* ». Tenter d'y apporter des réponses suggère, en tout premier lieu, de poser le cadre législatif qui s'y réfère. Nous solliciterons, par suite, les éclairages théoriques que peuvent nous apporter la documentation scientifique sur les notions d'autorité, de relation éducative, de sanction, mais aussi, en matière de pédagogie, sur les méthodes et modes d'apprentissage, les postures d'enseignant.e.s et d'élèves et la motivation en contexte scolaire. L'émergence ultérieure de plusieurs hypothèses, qu'il nous appartiendra de confronter à des données empiriques, procèdent de cette phase exploratoire préliminaire. Pour l'heure, prenons le temps de dresser un constat global portant sur cette notion capitale d'autorité.

L'autorité, une crise ?

« *Il y a des parents qui veulent, à tout prix, maintenir le prestige de l'autorité et qui ne réussissent qu'à installer, dans leur foyer, le spectre hideux de la tyrannie. Ils font, de leurs enfants, des esclaves ou de sauvages petits rebelles.* »¹

La question de l'autorité est centrale dans le métier d'enseignant. Plus encore, elle constitue un véritable phénomène de société. Les modèles éducatifs parentaux prônés actuellement semblent rompre en tous points avec ceux des générations antérieures qu'ont pu connaître nos

¹ Bernard, T.(1932). *Les parents paresseux*, Paris : Éditions des portiques.

parents. Un séisme qui creuse un fossé entre les traditionalistes autoritaristes et les générations X, fille des « baby-boomers », et Y. Une rupture qui alimente le grand débat manichéen opposant laxisme et autoritarisme, à l'instar de la polémique née autour de la loi contre les violences éducatives ordinaires, improprement surnommée la « loi anti-fessée », promulguée et publiée au *Journal officiel* du 11 juillet 2019. L'autorité parentale, à laquelle nombre de personnes semblent encore très attachées, ne pourrait donc pas s'exercer sans violences, qu'elles soient de nature physique ou psychologique. Les parents de ces « enfants rois » tant décriés s'en défendent pourtant, affirmant une forme d'autorité qui développe la confiance en soi et favorise l'épanouissement de l'enfant par une liberté accordée plus grande (trop grande selon leurs détracteurs) et une considération pleine et entière de ses désirs et de ses besoins au sein de la famille. Une définition qui se heurte à une vision bien plus stricte de l'éducation, dans laquelle les besoins vitaux des enfants sont comblés mais où les désirs ne sont pas pris en compte, l'enfant devant une irréprochable obéissance à ses parents, bien souvent, davantage à la figure paternelle, et une conformité rigoureuse aux règles de bienséance. Il va de soi que les représentations des uns ne sont pas celles des autres. La prégnance d'un vécu familial, professionnel et émotionnel, qui nous est propre, agissant sans nul doute sur notre système de valeurs.

Cet aspect antagonique de l'autorité est pourtant largement perceptible à l'École. S'y opposent une figure autoritaire et une figure plutôt laxiste de l'enseignant.e, trop souvent injustement associées à des notions de compétence et de légitimité. Elle fait l'objet de critiques acerbes taxant l'école « socialiste » de laxiste et valorisant un autoritarisme archaïque, un retour aux méthodes traditionnelles qui auraient fait leurs preuves. Un clivage qui trouve son origine dans l'Histoire, « mai 68 » marquant un tournant. C'est à cette époque que sont portés aux nues la créativité des élèves, leur développement personnel, au détriment, selon les dires, des savoirs. Un « relâchement » en quelque sorte qui aurait entraîné la dégradation des compétences disciplinaires des élèves. La discipline serait alors la clé de la réussite, et le modèle éducatif actuel semblerait avoir été victime de ce laxisme. D'après les travaux menés par Eric Debarbieux au sein du collectif ADHERE, dont il est question dans l'ouvrage *L'Impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe* (2018), il s'avérerait que cette explication soit parfaitement erronée. Il n'y a aucun laxisme répandu à l'école, loin s'en faut. Les méthodes employées demeurent relativement traditionnelles et ne peuvent donc pas traduire de changement significatif au sein de l'éducation. Pour exemple, la pédagogie différenciée, pourtant instituée, peine à se développer. Jean Houssaye (2012) met en avant des méthodes

frontalement opposées au mode simultané, qu'il condamne, présupposant ainsi un abandon pur et simple du modèle en place. Des méthodes complexes et méconnues, qui se heurtent à un attachement ancré au rapport symbolique maître-savoir et à la primauté du maître sur l'élève.

La légitimité même de l'enseignant.e est largement contestée ces dernières années. Une prolétarianisation du métier issue des années 70 en est à l'origine, mais, en dépit d'une revalorisation et d'une masterisation née de la réforme de 2007, l'enseignant.e n'est plus la personnalité autrefois respectable incarnée par les instituteurs. L'alphabétisation de masse et l'ère du numérique ont aussi eu un rôle à jouer. L'enseignant n'est plus l'unique source du savoir, il n'a plus de place centrale dans l'éducation des enfants. Une évolution qui érode ainsi sa crédibilité, permettant à chacun de croire en sa propre capacité à apprendre ou à enseigner. Une réelle remise en cause, voire, défiance, à l'égard des personnels de l'éducation, qui fait écho à un processus d'une plus grande ampleur. Le rapport global à toute forme de hiérarchie est très instable également, et ce, jusqu'aux plus hautes sphères de la société. Les chefs d'État et les gouvernements qui se succèdent sont systématiquement mis en défaut, leurs décisions sans cesse contestées. Une contagion qui s'étend même aux services de l'ordre qui suscitent méfiance et acrimonie, et qui font régulièrement l'objet de plaintes. Les entreprises elles aussi sont touchées, et on ne compte plus les mouvements sociaux visant, au-delà des revendications salariales, la critique même du management humain. Un véhément rejet s'exprime de manière générale, qui se traduit également dans les établissements. Les faits divers impliquant un élève ou un parent agressant verbalement ou physiquement un enseignant se multiplient. C'est alors la figure même de l'autorité qui semble condamnée. Scrutée, jugée, désaimée, on ne manque pas de remettre en cause sa capacité à diriger.

Une société en crise qui semble faire ressurgir des idéologies répressives. Un idéal « passéiste » synonyme d'ordre qui rassure. Les attentes sociales sont très fortes envers l'École, qui pose les jalons d'un système de valeurs. Elle porte indéniablement une lourde responsabilité. Modifier son fonctionnement aurait un impact immuable sur notre société, c'est d'ailleurs ce que les pédagogies alternatives considèrent indispensable pour forger une société basée sur la solidarité, la coopération et la citoyenneté, quand le modèle traditionnel semble ne promouvoir que le sentiment de compétition et la culture de l'élitisme.

1. CADRE INSTITUTIONNEL

1.1 Respecter et préserver le statut de l'enfant

Intéressons-nous en premier lieu à la dimension **institutionnelle et législative** de l'autorité. Quels sont les textes de loi qui encadrent l'agir enseignant en matière d'autorité ? Quelles prescriptions ou outils fournissent-ils aux enseignant.e.s ? L'autorité statutaire de l'enseignant, doté d'une liberté pédagogique s'exerçant avec toute la responsabilité qu'elle implique, est affirmée notamment dans la circulaire du 6 juin 1991². En effet, « *tous les personnels de l'école ont droit au respect de leur statut et de leur mission* ». Toutefois, les textes officiels n'ont de cesse de rappeler l'importance du travail collectif et prônent la co-éducation. L'enseignant n'est pas omnipotent et s'il est le seul à représenter cette autorité dans sa classe, ses actes doivent s'inscrire dans le respect du projet d'école, créé avec la loi d'orientation du 10 juillet 1989, des dispositions établies par le conseil de cycle, ainsi que de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989 (CIDE)³. Cette convention prévoit ainsi que la priorité soit « *donnée à l'intérêt supérieur de l'enfant* » et dans « *le respect des opinions de l'enfant* ». L'article 29 précise en outre que « *l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* ». Une attention et une place toutes particulières sont accordées à la parole de l'enfant et à ses besoins, ce qui va à l'encontre d'une quelconque situation de soumission. D'après la définition même de la Santé, donnée par l'Organisation Mondiale de la Santé⁴, la sécurité d'ordre physique n'est pas suffisante, la santé est, par essence, indissociable d'une sécurité d'ordre mental. On ne s'étonne donc pas que le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, issu de l'arrêté du 18 juillet 2013, mentionne que l'éducateur contribue « *à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves* ». Il est, par ailleurs, explicitement stipulé que l'enseignant doit « *installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance* ». Plus encore, en lien avec la compétence n°6 intitulée « *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* », le texte précise que le professeur des écoles doit « *éviter toute forme de*

² Le texte au B.O.E.N n°23 du 13 juin 1991 est encore accessible sur le site de Daniel Calin : http://dcalin.fr/textoff/ecole_1991.html

³ Le texte intégral est disponible en téléchargement sur le site de l'Unicef via le lien suivant : <https://www.unicef.fr/article/comprendre-la-convention-relative-aux-droits-de-lenfant>

⁴ Définition figurant dans la Constitution de l'OMS, dont le texte intégral est téléchargeable via le lien suivant : <https://www.who.int/fr/about/who-we-are/constitution>

dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative. ». La circulaire du 6 juin 1991 interdisait déjà toute forme de châtimeⁿt corporel ou de violence physique ou verbale, et, bien entendu, tout procédé humiliant est également strictement prohibé puisqu'il faut « *veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain* ». Le règlement intérieur de l'école doit en outre mentionner explicitement les dispositions relatives aux sanctions. Règlement par ailleurs voté conjointement avec les parents lors du Conseil d'école. Nous détaillerons dans un prochain chapitre quelles sont les sanctions autorisées à l'école élémentaire. Les pratiques punitives assimilées à une coercition semblent donc inappropriées à l'école. Les éléments issus des prescriptions institutionnelles laissent à penser que le modèle éducatif sur lequel repose la toute-puissance du maître ne correspond plus au modèle actuel.

1.2 Éduquer

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité de dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » (Article L111-1 du Code de l'Éducation).

Lecture faite du Code de l'Éducation, les prescriptions gouvernementales semblent abonder dans le sens de notre postulat d'un rejet d'une forme scolaire autoritariste qui viserait l'acquisition systématique de connaissances. Au-delà de l'instruction, en quelque sorte reléguée au second plan, c'est en effet la mission éducative qui est placée au sommet des attentes de l'État. Ce sont les principes républicains qui doivent être ainsi transmis, en vue d'une véritable formation citoyenne et formation à la citoyenneté. Le référentiel de compétences, en parfaite adéquation avec cette ligne directrice, précise, dans son premier point justement intitulé « *Faire partager les valeurs de la République* », que le rôle de l'enseignant consiste à « *savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les*

discriminations ». Il s'agit donc là du point d'orgue de la pratique enseignante, la question de la citoyenneté y est centrale.

Mais, aux antipodes d'une forme d'obéissance ingénue, la visée de cette éducation n'implique pas uniquement des connaissances du système législatif, mais, nous l'avons vu, relève d'une responsabilisation des actes conscients de futurs citoyens en ce qu'elle permet « *[d']aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres* ». Tel qu'il est mentionné dans le Code de l'Éducation, l'enjeu est un développement personnel, social et professionnel des futurs adultes, il est question de forger des êtres responsables en les dotant des atouts nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté éclairée et pleinement investie. Il est naturellement expressément recommandé de construire le rapport à la règle, fondement de toute société. La compétence 6 du référentiel de compétences confirme cette évidence en indiquant qu'il est attendu de « *respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage* ».

Cela étant, un point attire notre attention. L'organisation de l'enseignement et l'enseignant lui-même se doivent, d'après le Code de l'Éducation, de favoriser la coopération entre les élèves. Les considérations citoyennes s'entendent donc dans une vision globale sous la forme d'une collectivité, d'une communauté. La solidarité bien entendu, mais également et surtout, le bien commun, au fondement même du Service Public, ne sauraient être éludés au profit d'un rapport unilatéral et individualiste entre la loi et l'individu, ses droits et ses devoirs. L'École doit ainsi préparer à la vie en société et sensibiliser les élèves à une notion de collectivité, relevant de la coopération et non d'une ordinaire cohabitation. Nous nous interrogerons plus loin sur les pédagogies mises en œuvre à l'école et les questionnerons en rapport avec ce concept de coopération. Un autre texte éclaire notre réflexion. Dans son article premier, la loi pour une École de la confiance signale que « *l'engagement et l'exemplarité des personnels de l'éducation nationale confortent leur autorité dans la classe (...) et contribuent au lien de confiance qui doit unir les élèves et leur famille au service public de l'éducation.* ». L'autorité de l'enseignant.e pourrait donc résider dans une relation de confiance fondée sur l'engagement et l'exemplarité.

Il n'est ainsi point de directives claires ni de conseils pratiques d'un point de vue législatif. La réprimande étant pourtant laissée à l'appréciation des enseignant.e.s, la question de la discipline n'est abordée qu'au prisme des interdits, des sanctions tolérées, et dans la crainte

de dérives ou pour s'assurer de son caractère constitutionnel. Nous nous trouvons face à une notion d'autorité qui ne dit pas son nom, limitée à une crédibilité justifiée par une exemplarité au regard des règles, et qui laisse ainsi la porte ouverte à autant de possibles qu'il est d'enseignant.e.s. Une liberté pédagogique qui s'exerce là aussi, mais qui, légitimement, peut poser question aux praticiens. Ces derniers peuvent ainsi se tourner vers d'autres sources pour y trouver réponses à leurs interrogations. C'est ainsi le chemin que nous nous apprêtons à suivre.

2. CADRE THEORIQUE

2.1 Vers une définition de l'autorité

2.1.1 L'autorité dans toutes ses dimensions

« Plus que de problèmes d'autorité, on peut avancer que c'est l'autorité elle-même qui fait problème, qui est un problème. » (Houssaye, 2007, p. 38).

L'autorité est une notion complexe qui revêt de multiples aspects, y compris dans son approche scolaire. Elle peut être questionnée au travers de différentes dimensions, **historique** d'abord, tel que nous y invite la rétrospection de Houssaye dans son ouvrage, intitulé fortement à propos *Autorité ou éducation ?* (2007). Tout porte à croire que, de tous temps, si nous nous permettons l'expression, l'autorité a été assimilée aux pratiques coercitives. Un autoritarisme impliquant une indiscutable soumission du sujet. Au regard de l'Éducation, depuis l'Antiquité déjà, il est question d'un « maître » et d'une relation de subordination. Si au Moyen-Âge le compagnonnage existe, c'est le modèle monastique qui perdurera et traversera l'Histoire pour donner naissance au premier manuel de formation des enseignants, rédigé par Jean-Baptiste de la Salle en 1720. Celui-ci autorise les châtiments corporels et considère l'erreur comme une faute morale à expier. La visée de l'enseignement est la mémorisation par le biais d'une constante répétition. L'enfant est alors perçu comme un être vil et impur qui doit être guidé vers le Salut. L'enseignant domine la classe, au sens propre comme au figuré. Depuis son promontoire, il veille au maintien de l'ordre, lit les ouvrages, récite les leçons et interroge les élèves. Le mode simultané s'impose légalement en 1833 avec la loi Guizot et la figure d'autorité, alors incarnée par le Clerc, est instituée.

Bien que laïcisé en 1882 par Ferry, l'enseignement conserve pourtant aujourd'hui encore sa forme transmissive, un modèle défendu notamment par le sociologue Alain. Ce dernier revendique une rigueur qu'il justifie en ce qu'elle induit un comportement d'adulte que les élèves doivent acquérir. Une dimension **psycho-sociologique** appuyée par Durkheim, qui parlera même de dressage. L'autorité du maître est incontestablement légitime, la discipline « *la forme proprement scolaire de la moralité* » (Houssaye, 2007, p.58). L'École possède donc une fonction de socialisation, au sens d'un « *processus par lequel la société impose à l'enfant ses règles et ses normes* », d'après une définition de Filloux en 1994, à laquelle Houssaye fait référence dans son chapitre (Ibid.). Il est ainsi question ici de moralité, qui, bien que détachée de sa dimension spirituelle, n'en demeure pas moins une doctrine culturelle, dont la suprématie ne peut être contestée, et non d'éthique, qui, bien que proprement subjective, s'appuie sur des valeurs citoyennes et vise le bien agir responsable et solidaire. De ce point de vue psychosociologique pourtant, d'autres travaux ouvrent la voie à des questionnements d'ordre humaniste. Houssaye reconnaît bien volontiers que l'autorité est inévitable dès lors qu'une organisation collective est nécessaire (Ibid. p. 59). Elle serait donc inhérente à la forme scolaire, *a fortiori* lorsque ce rapport d'autorité s'exerce entre adulte et enfant.s, et naturellement imposée par la force du groupe. Cela étant, une forme autoritariste relève, selon l'auteur, d'un aveu de faiblesse, car, il concède en effet qu'il est bien plus rassurant, voire, aisé, d'obtenir le silence plutôt qu'une participation active. Cela sous-tendrait un sentiment d'insécurité de la part de celui qui l'exerce. Pour justifier son rejet de l'autoritarisme, Houssaye s'adosse sur la pyramide de Maslow⁵ qui révèle en effet, dès 1943, par sa taxinomie des besoins fondamentaux, que le sentiment de sécurité, de reconnaissance, et d'estime de soi prédominent sur le besoin d'accomplissement et de développement de soi lié à l'acquisition de nouvelles connaissances. Ainsi, sans cela, pas d'apprentissage possible, la motivation de l'individu étant centrée sur ses besoins imminents. Et de surcroît, dès lors que l'un d'eux n'est plus satisfait, il redevient prioritaire. Le besoin de sécurité, procédant d'un environnement stable, prévisible, et d'un climat apaisé, constituerait donc la condition *sine qua non* de la motivation des élèves, dont nous apporterons plus tard davantage d'éclairages théoriques. Les besoins fondamentaux pourraient-ils donc être assouvis dans un contexte d'autorité autoritariste ? Par autorité, on entend discipline, et par extension, problèmes d'autorité et indiscipline. Houssaye met ainsi en exergue une dissonance entre la psychologie sociale, qui trouve son bien-fondé dans la limitation des phénomènes d'indiscipline, qui ne seraient que le reflet de la nature propre de

⁵ Maslow, A. (1943). « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, n° 50, 370-396.

certains profils d'élèves, intrinsèquement opposés à toute forme d'autorité, et la psychologie du développement, qui affirme que dès lors que le développement de l'enfant est respecté, il ne pourrait subvenir aucun problème d'autorité, l'indiscipline relevant ici plutôt d'une réaction à une défaillance de la figure d'autorité et non d'un trait de personnalité sur lequel on ne pourrait agir. Houssaye définit même ce phénomène de « résistance », une résistance qui naît d'un rapport de force sur lequel se fonde le modèle traditionnel. L'enseignant.e, à la fois juge et partie, impose sa volonté sur les élèves et attribue punitions et récompenses, déterminant ainsi le bien et le mal. Ce dernier fera référence à la sociologie de la résistance et s'appuiera sur les écrits de Philippe Perrenoud pour établir cinq formes de résistances, que nous avons choisi de ne pas détailler ici par souci d'efficacité. En revanche, il interroge la nécessité du « guidage ». L'autorité comme mal nécessaire pour assurer la liberté de penser et d'agir des élèves, exerçant pression mais non oppression (Op. cit., p.121), mettant ainsi en parallèle les notions de manipulation et d'aliénation. Existerait-il une forme de « dressage noble », qui élève au lieu d'abaisser ? Il objecte ainsi, en citant le philosophe Kant (Ibid., p.122), que pour donner du sens à une règle, il faudrait en prouver l'intérêt, et non simplement en défendre l'existence, en excluant donc tout recours à la force ou même à la ruse. Résilience ou acceptation ne valant pas adhésion. Aussi, l'auteur semble regretter qu'aucune autre forme d'autorité ne semble émerger, faisant ainsi référence à Mendel (2002), qui relève deux formes d'autorité, l'une « archaïque » et l'autre « œdipienne ». L'aspect psycho-sociologique se limiterait donc à une autorité qui s'impose, par un rapport de force ou par une forme de lien relationnel entretenu avec les élèves pour se prémunir de leur connivence.

La réponse serait-elle alors du côté de la dimension **philosophique** de l'autorité ? Depuis l'Antiquité déjà (Ibid., p. 42), au travers notamment du projet éducatif de Platon, l'efficacité du modèle traditionnel interroge. Au cœur même d'une conception monastique dominante au Moyen-Âge, faisant un usage légitime du fouet, Gerson défendra la douceur et la bonté, dès le XIV^{ème} siècle. Puis, à la Renaissance, avec l'impulsion humaniste, Montaigne instaure une relation de camaraderie entre l'élève et le maître, qu'il estime être un « éveilleur » au service de la construction d'un esprit critique et d'un être autonome. S'inscrivant dans sa lignée, Locke défendra au XVII^{ème} siècle que l'enfant est doué de raison et est l'égal de l'adulte. Au cœur de la révolution puérocentriste du siècle des Lumières, Rousseau revendique lui une nature propre de l'enfant, que l'on se doit ainsi d'appréhender en sa qualité d'être singulier, doté de ses propres besoins. Si Kant atteste que l'Homme, sitôt qu'il se trouve en groupe, a besoin d'un maître, il met en lumière l'absurdité de ce fonctionnement. Quel homme pour

gouverner le maître et garantir la justesse ainsi que la justice ? Il cultive l'idée qu'il faut en premier lieu apprendre aux élèves à se gouverner eux-mêmes et s'attache à la notion d'ordre, en lien invariable avec la raison, la volonté et le bien. Il convient, en ce cas, de guider la volonté propre des enfants en leur donnant les moyens d'en avoir une vision éclairée et de pouvoir ainsi la suivre (Ibid., p.45). Chez nos contemporains également le modèle traditionnel fait débat. Foucault percevait en effet l'école comme un lieu d'assujettissement et de normalisation. A ces préoccupations d'ordre philosophique, les pédagogues répondront en actes, en donnant vie à des formes expérimentales d'enseignement bousculant le rapport maître-élève établi.

2.1.2 *Le rôle du maître*

« *Le grade confère autorité et non supériorité.* ». Jean-Paul Sartre (1905-1980)

La **dimension pédagogique** de l'autorité, sous sa forme arbitraire traditionnelle, est alors fortement remise en question, au-delà même de nos frontières, et apparaissent nombre de formes éducatives novatrices, recensées par Billuart notamment (2000), plaçant la relation maître-élève dans une autre configuration qu'ascendante. A l'instar de **Pestalozzi**, le pionnier de la pédagogie moderne, des pédagogues expérimentent de nouvelles méthodes. Le suisse qui a en effet bâti les fondements du mouvement de l'école moderne, et impulsé une ouverture d'esprit, fut le premier à reconnaître les limites du professeur et à concéder une place de tuteur, voire, d'éducateur, aux élèves. Quand la pédagogie traditionnelle considère l'esprit de l'élève comme un vide à combler, Pestalozzi estime que le maître n'est pas omniscient et accorde de la valeur à ce que les enfants connaissent déjà. Inconcevable pour certains praticiens de l'époque, la reconnaissance d'un savoir acquis dans une discipline, peut-être plus fin que celui même du maître, place ce dernier dans une autre posture qui n'est désormais plus en rien supérieure. De surcroît, les élèves peuvent donc apprendre de leurs pairs et non plus seulement de leur enseignant. La centralité de ce dernier n'est guère plus justifiée. Plus encore, les élèves prennent part intellectuellement et physiquement aux enseignements. Sollicités pour effectuer des recherches et discuter les affirmations du professeur, ils ne sont plus de passifs spectateurs attendant que le savoir leur soit apporté comme un remède, mais construisent les savoirs eux-mêmes. S'inspirant de ces pratiques, **Freinet** créé, à l'aube du XXème siècle, la première classe « moderne » en école publique. Finalement renvoyé de l'Éducation Nationale pour son engagement politique, il poursuivra le développement de sa pédagogie dans le privé à l'école de Saint-Paul de Vence. Il fait de l'autonomie un leitmotiv et encourage les élèves à apprendre

seuls. Il supprime l'estrade et permet même à ceux-ci de s'autoévaluer via les fichiers d'autonomie. Quoi de neuf, tutorat, journal scolaire et correspondances, les situations sont proposées de manière à offrir aux enfants des occasions d'apprentissage collectif, et, au travers de sa pédagogie de projet, ils bénéficient par ailleurs d'une part de choix dans les travaux qu'ils vont réaliser. Le « pouvoir » du maître ainsi transféré aux élèves, ce dernier conserve un rôle prépondérant qui s'apparente à celui de guide, de médiateur plutôt que de *medium*. Par ailleurs, ce dernier propose aux enfants de voter les lois de la classe. Un pouvoir de « diriger », ou « commander » le groupe, délégué, et même véritablement refundé, par la pédagogie institutionnelle d'Oury. Les compétences des élèves ne sont pas uniquement reconnues en matière d'apprentissage mais s'étendent à la régulation et à la gestion du collectif. **Oury** sonne le glas de l'autocratie du maître au profit de l'instauration d'une co-gestion, voire d'une autogestion. Il fait entrer la démocratie dans la classe et entend apporter aux élèves la capacité d'établir des règles, de les faire respecter, de sanctionner, et de résoudre les conflits. Nous ne pousserons pas ici notre analyse de cette pédagogie, elle fera en effet l'objet d'un prochain chapitre. Néanmoins, cette première approche démontre, à propos, qu'elle ôte toute légitimité à l'autorité telle qu'elle est exercée dans le modèle traditionnel. La légitimité même de la présence du maître semble contestée dans certaines pédagogies naturalistes. L'italienne **Montessori** parle ainsi de l'humilité évangélique de l'enseignant.e face au développement de l'enfant et à son plan de construction immanent. Le maître, au service de l'élève, se doit de créer un environnement favorisant cet auto-apprentissage, sans agir lui-même. Une théorie empiriste qui dénonce un interventionnisme du maître et vise une totale autonomie des élèves. Si Montessori n'a jamais elle-même pratiqué, sa pédagogie s'est largement diffusée, au travers, notamment, de l'œuvre de Céline Alvarez, qui a pu bénéficier d'un soutien de l'État pour réaliser une expérimentation dans un cadre tout à fait exceptionnel. Toutefois, certaines méthodes et, plus spécifiquement, certains outils matériels, sont couramment employés dans les classes de maternelle. Cette pédagogie ne sera donc pas étudiée davantage car elle est majoritairement associée au cycle 1, qui n'entre pas dans le champ d'investigation de notre travail de recherche. Quant à **Decroly**, s'il partage la vision de Montessori relative à l'autonomie de l'élève et à son développement naturel, il accorde une part très importante aux relations sociales et aux interactions. En revanche, c'est la nature qui constitue le principal support d'apprentissage. L'enseignant y est également effacé et toute sanction, purement et simplement bannie. Cette pédagogie n'a été recensée que dans une unique école, mais elle inspire également nombre d'enseignants. Les pédagogies dites « nouvelles » ont à cœur de donner la parole aux élèves et de les rendre acteurs de leurs apprentissages. **Steiner**, ou la

pédagogie Waldorf, respecte cette approche. Cela étant, contrairement à ses contemporains, le rôle du maître y est majeur. L'éducation est perçue comme un art dans lequel la qualité de l'apprentissage est intimement liée aux qualités intrinsèques du maître, à sa créativité et à son imagination.

De nombreuses écoles ou établissements isolés verront le jour, avec pour seul mot d'ordre, le respect de la « voix » de l'enfant, mais mobilisant et traduisant des conceptions parfois distinctes de ce qui permet une émancipation de l'esprit. Houssaye aborde quelques-unes de ces initiatives, dans lesquelles l'autorité y est tantôt rejetée, tantôt partagée, et recense notamment l'école expérimentale de **Summerhill**, créée en 1921 par Alexander Sutherland au Royaume-Uni. Profondément libertaire, la pédagogie appliquée écarte toute forme d'autorité, purement et simplement, et repose sur des principes se voulant démocratiques. Elle sera défendue dans un ouvrage intitulé *Libres enfants de Summerhill*, publié en 1960. Bien que ne faisant pas l'unanimité, l'école de Sutherland, menacée de fermeture, existe encore aujourd'hui et est dirigée par sa fille. Houssaye aborde également l'expérience de **Pougatchev**, relatée par Joseph Kessel en 1927. Le « village des enfants », selon sa traduction française, est un établissement bâti en Palestine administrée sous mandat britannique. La « *république des enfants* », du nom du chapitre de l'ouvrage dans lequel il y est fait référence, est basée sur la liberté par le droit, l'autorité se veut consentie car partagée, et la loi, issue d'une construction commune. Une construction commune sur laquelle **Makarenko** fonde le vivre-ensemble de ses maisons coopératives. Contemporain de Sutherland et Pougatchev, l'enseignant créé en 1920, après la Révolution russe, un établissement « colonie », accueillant jeunes délinquants et enfants désœuvrés, une communauté auto-suffisante, grâce au travail agricole et artisanal, basée sur la liberté d'expression. L'autorité y est confiée au conseil, qui, établi en assemblée générale, prend collectivement les grandes décisions. Il pratiquera jusqu'en 1936, jusqu'au moment où, fort de sa production littéraire, il est finalement reconnu par son gouvernement et est amené à diffuser sa pédagogie dans le pays, lors de conférence à Moscou, entre autres. Houssaye donnera également le nom de **Korczak**, ce médecin polonais considéré comme le père des droits de l'enfant. S'il tient sa renommée, de son vivant, de ses nombreux et variés écrits, qu'il produira dès sa prime jeunesse, et de sa grande médiatisation, ce martyr de la Seconde Guerre Mondiale marquera la postérité par son engagement fort en faveur des droits des enfants, qu'il considère comme des personnes à part entière, et non des personnes en devenir. Droit au respect, à la considération, dans la tendresse et l'écoute, il appliquera, dans l'orphelinat où il perdra la vie aux côtés de ses jeunes pensionnaires, une pédagogie de la démocratie. L'établissement

possède ainsi un Parlement, un tribunal, chargé des sanctions, sous la forme, la plupart du temps, de simples excuses, et une Constitution est rédigée. Une pédagogie qui fait encore parler d'elle aujourd'hui par le biais de l'Association Française Janusz Korczak (AFJK).

La constante de ces différentes expériences est évidente, le « pouvoir » est distribué, voire, nié, l'autorité n'est alors pas incarnée par l'omnipotence du maître, elle ne s'incarne pas ou s'incarne au travers d'instances. La notion d'autodiscipline apparaît alors, ou auto-gestion, pour emprunter un terme d'Oury, notion à laquelle Houssaye apporte une importante distinction, considérant l'écueil d'une pédagogie qui demeurerait traditionnelle. Celui-ci souligne en effet que la « loi » ne doit pas être le seul terrain d'une approche démocratique, les contenus et les savoirs doivent être eux aussi intégrés à cette démarche qu'il souhaite globale, pour viser une auto-éducation. Il est à ce stade important de rappeler qu'en dépit de ces riches innovations pédagogiques, qui ont inspiré nombre d'enseignants, l'unique modèle pérenne à l'école publique française est celui de la pédagogie traditionaliste.

En définitive, nous pouvons penser que tous s'accordent sur la notion, abordée par Philippe Perrenoud, de curriculum caché⁶. L'École n'a pas un unique rôle d'instruction mais prétend éduquer, former de futurs citoyens. Plusieurs théories autour de la sociologie de l'école ont été avancées, notamment par Durkheim ou, plus tard, par Bourdieu, mais ne seront pas développées ici. Selon Houssaye (Op. cit., p. 137), la « loi » à l'école se justifie par la construction du vivre-ensemble, mais elle ne peut passer par l'autorité. La question persiste donc encore : Faut-il pour cela rejeter l'autorité ? Par extension, celle-ci peut-elle s'exercer de manière bienveillante ? L'autorité est-elle tout de même perceptible dans une pédagogie ouverte et démocratique et sous quelle forme ?

2.1.3 Une autorité plurielle

« L'excès de sévérité produit la haine. L'excès de l'indulgence affaiblit l'autorité. Sachez garder le milieu et vous ne serez exposé ni au mépris ni aux outrages. » Mocharrafoddin Saadi (1210-1291), cité dans *Gulistan, le Jardin des roses*, Charles Defrémery (1838)

⁶ Perrenoud, P. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève : Droz.

Ce sont bel et bien les Sciences de l'Éducation qui nous apporteront le plus d'éléments pour développer le concept d'autorité. Houssaye défend ainsi qu'il faut se défaire de l'autorité. Celle-ci serait antinomique de l'autonomie que l'école se doit de développer. L'auteur affirme ainsi que, selon lui, « *On ne peut éduquer par les ordres, on ne peut éduquer par l'autorité, on ne peut réguler l'autorité. Son mécanisme même est pervers, c'est bien pourquoi il faut se débarrasser de l'autorité.* » (Op. cit., p. 77). Dans une conception de l'enseignement qui se placerait sur l'axe « savoir-apprenant » du triangle pédagogique de Houssaye (1993), la place du mort serait tenue par l'enseignant qui ne détiendrait alors aucun rôle de direction. Sa fonction d'accompagnateur, d'observateur et de médiateur lui imposerait de ne pas faire appel à l'autorité. Dans ce contexte, elle apparaît comme un acte de *déséducation*, elle serait anti-éducative (Ibid., p. 180). Doit-on ainsi conclure qu'il n'existe aucune forme d'autorité « bienveillante » qui puisse concourir à l'objectif de l'éducation ? Serait-elle, comme l'atteste Houssaye, à rejeter en bloc ? Nous pouvons nous interroger sur ce qui définit l'autorité décrite ici avant de fournir une quelconque piste de réponse.

Il n'y a pas une autorité à l'école. C'est ce qu'avance Philippe Foray (2009). Un terme polysémique qui peut être considéré, d'après lui, par des approches distinctes : pragmatique, sociopolitique ou encore philosophique. Une première approche pragmatique associe autorité et pouvoir, celui d'obtenir l'obéissance inconditionnelle des élèves pour permettre le travail scolaire. Un pouvoir que l'auteur qualifie tout de même de « moral » puisqu'il n'utilise pas le recours à la force. Une conception de l'autorité qui lui confère un caractère accessoire puisqu'il s'agit d'un moyen seulement, parmi bien d'autres, influant sur la motivation des élèves. Dans l'*Émile* (1762), Rousseau, cité par Foray (2009), exclut quant à lui ce principe qui n'inculquerait aux enfants que « *la toute-puissance de l'arbitraire des adultes* ». Avec l'émergence, comme nous l'avons mentionné plus tôt, dès la seconde moitié du XX^{ème} siècle, de nouveaux rapports à l'enfance, de nouveaux modes d'autorité voient le jour, promouvant notamment, d'après l'auteur, le compagnonnage éducatif, la négociation et la coopération. Délaissant ainsi le rapport **autoritariste**, il défend l'idée que certains ont néanmoins développé une autre forme d'autorité, tout aussi néfaste : l'**autorité charismatique**, consistant à exercer une emprise basée sur la séduction, en usant de l'angoisse primitive de l'abandon. La responsabilité instituée que l'enseignant.e se voit confiée participe en outre d'une **autorité statutaire**, outil de reproduction de la domination sociale selon l'auteur. Un arbitraire culturel, se voulant pourtant légitime, qui constituerait une violence aliénante, purement idéologique. D'où sa dimension socio-politique. Un pouvoir ici d'une nature toutefois davantage symbolique. Il distingue enfin l'**autorité**

« **fonctionnelle** » ou « **substantielle** », propre à la mission d'éducateur, en ce qu'elle renvoie au sens et à la finalité même de l'éducation. Une approche d'ordre philosophique. Nous comprenons que l'autorité ne peut se restreindre à une forme proprement établie et qu'elle constitue un marqueur tangible d'analyse. Cela étant, cette *Autorité*, dont nous considérons les aspects, peut-elle faire défaut ? Est-elle la résultante d'un apprentissage, d'un ensemble de dispositifs, ou d'une capacité intrinsèque inhérente à l'enseignant.e ?

Alors que nombre d'enseignants se défendent d'en être dotés, sous couvert de l'existence d'un principe supérieur d'« **autorité naturelle** », Houssaye rejette ce concept qui ne tient selon lui que du « *mythe* » (Op. cit., p. 73). Un simple « *leurre* » (Ibid., p. 86) offrant à ces derniers une justification confortable à l'absence incontestée de toute forme d'autorité qui les en dédouane. Dans la préface de l'ouvrage de Martine Boncourt (2013), Philippe Meirieu évoque « *Une autorité qui, contrairement à bien des représentations, n'est pas une capacité innée ! En effet, (...), il s'agit bien d'un « art de faire » qui se forme et se travaille tout au long de la carrière.* » (2013, p.8). A l'instar de Meirieu et Houssaye, Bruno Robbes (2006) réfute l'idée qu'il existe une autorité foncièrement naturelle, qui ne s'exercerait donc pas dans les faits, et relève par ailleurs l'existence de deux formes d'autorité opposées, au cœur du débat dont est l'objet la « crise de l'autorité » : l'**autorité autoritariste** ou « **traditionnelle** » ; issue du sens commun de l'autorité, reposant sur un rapport unilatéral de domination sur l'autre par la force ou la séduction, en vue d'obtenir de lui une « *obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission.* » (Robbes, 2010, p.2) ; et l'**autorité évacuée** ; attitude anti-confliktuelle témoignant d'un rejet de l'autorité illégitime et de son exercice, au nom d'une valeur souveraine qu'est l'individu libre et autonome. Il soutient, en en établissant les multiples conséquences, que ces deux aspects conduisent à une impasse. Dépassant une orientation binaire *stérile* (Ibid., p.3), l'**autorité éducative** s'impose, de fait, comme un mode de relation humaniste, crédible et légitime pour répondre à une nécessité fonctionnelle du développement de l'humain. Ce modèle, visant le bien-être et le développement personnel de l'élève, repose sur la polysémie du terme « autorité », appréhendé par la distinction entre la *potestas*, l'autorité statutaire, générationnelle et institutionnelle, (**être l'autorité**), l'*auctoritas*, l'autorité de l'auteur (**avoir de l'autorité**) et l'autorité de capacité ou de compétence (**faire autorité**). Une approche à relier aux travaux de Porte (1988), cité par Houssaye, qui détermine quant à lui l'autorité de l'hôte, l'autorité déontique et épistémique.

C'est, d'après Robbes, par la coexistence équilibrée de ces trois dimensions que se construit l'autorité éducative, qui, articulant symétrie et asymétrie, s'appuie sur des principes d'adhésion et d'exemplarité. Une forme d'autorité émancipatrice qui participe, selon Houssaye, de la construction d'un climat de classe favorable aux apprentissages. Ce dernier souligne en effet « [qu'] *Un style de gestion moins impositif favorise les attitudes constructives et favorables à l'école ; la distribution du pouvoir dans la classe et la compréhension affective suscitent un meilleur climat socio-affectif et, donc, une diminution des conflits et de l'anxiété.* » (2007, p. 65).

2.1.4 La notion d'autorité éducative

« *Un professeur devrait avoir toute autorité et peu de pouvoir.* » Thomas Szasz (1920-2012)

Selon Boncourt, l'autorité à l'école existe, mais, plus encore, elle est nécessaire. L'auteure de l'ouvrage *L'autorité à l'école, mode d'emploi*, n'admet aucune incompatibilité avec les finalités de l'École liées à la construction d'êtres autonomes et libres. Néanmoins, objectant que l'école est « *une des scènes les plus difficiles qui soient. Une scène où le public est d'autant plus exigeant qu'il n'a pas payé sa place, pas choisi l'artiste et qu'il est contraint d'assister au spectacle.* » (Boncourt, 2013, p.11), cette dernière ne néglige pas la nécessaire quête d'adhésion, bien plus complexe à obtenir qu'une rudimentaire obéissance. Car c'est bien là que se trouve la voie vers une autorité qui soit légitime et non plus arbitraire. Pour s'éloigner d'une forme autoritariste, l'adhésion est l'élément originel source d'une forme sécurisante et émancipatrice d'autorité, où l'élève est considéré, ses besoins respectés, sa parole écoutée, son opinion prise en compte.

« *Dans le système scolaire français, l'autorité des maîtres repose sur deux critères principaux, l'autorité du savoir et l'autorité de la preuve par soi. A partir du moment où on considère que l'éducation a aussi comme rôle de permettre de mûrir, de faire grandir les pouvoirs de vivre et d'être heureux sur les différents plans de la personne tout au long de sa vie, d'autres formes d'autorité doivent être considérées, fondées cette fois sur le dialogue.* » (Houssaye, 2007, p. 28)

Toutefois, la construction d'une telle forme d'autorité ne doit pas être perçue comme « naturelle », au vu des contestations formulées. Elle requiert des méthodes, implique des

comportements, qui ne sont pas à ignorer. Si, objectivement, nous ne pouvons qualifier le système scolaire actuel d'autoritariste, tant les pratiques des enseignants sont protéiformes, il n'est pas hasardeux d'affirmer que, dans les faits, de nombreux écueils sont à déplorer. Houssaye met en exergue l'ambivalence des stratégies des enseignants. Ceux-ci ayant recours successivement à une stratégie de la distance et de la proximité, que nous pouvons également définir par les termes asymétrique et symétrique (ou égalitaire). Souvent d'abord symétrique, la relation se durcit face aux objectifs ou, tout simplement, aux résistances rencontrées. Un rapport de force s'instaure parfois subrepticement et s'installe durablement, né, nous pouvons le supposer, d'une contradiction entre les attentes « révélées » et les attentes réelles de l'enseignant.e. Nous nous appuyerons sur l'exemple utilisé par Houssaye relatif à la disposition spatiale. Un.e enseignant.e a beau être convaincu.e de l'intérêt du travail en îlot et être en accord avec ses objectifs, il faut également être en capacité d'en supporter les effets et ne pas réprimander toute forme d'échanges, mais, au contraire, accepter un « bruit de travail ». Des incohérences d'intentions dont les enseignant.e.s deviennent leur propre victime, ne souhaitant ou n'admettant pas être associé.e.s à une méthode *douce* ou *dure* telles que les désigne Houssaye, correspondant aux formes d'autorité évacuée ou autoritariste définies par Robbes. On a trop souvent tendance à faire porter la responsabilité de cet écueil au degré d'assurance et de confiance en soi dont témoigne l'enseignant.e. En effet, comme le fait remarquer Houssaye, « *L'autorité n'est-elle pas beaucoup plus rassurante, même si elle est mortifère ?* » (Ibid., p. 91). En souhaitant ainsi conserver une « prise » sur ses élèves, on entend rester maître de la situation pour éviter tout dérapage incontrôlé. Ou, craignant d'être affublé.e d'une étiquette d'enseignant.e « sévère » ou « trop strict.e », on aura tendance à accorder aux élèves une excessive liberté, qui ne saurait précisément être éducative. Il s'agit là de la véritable *impasse* exposée par Robbes. La construction et l'exercice d'une autorité éducative, qui puisse agir positivement sur les apprentissages, relèvent d'une pratique structurée et organisée. Cela ne s'improvise pas !

Robbes a ainsi élaboré le paradigme de l'autorité éducative, dont il apporte une définition :

« L'autorité éducative est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part, et sans recours à la violence, une reconnaissance qui fait que cette influence

lui permet d'être à son tour auteur de lui-même » (Robbes, 2007, cité dans Robbes, 2010, p.3).

Au-delà de cette définition, l'auteur, soucieux de donner une résonance concrète à la théorie en éclairant la pratique, construit une véritable praxis autour de ce concept, dont il détaille les principes d'action. Au travers de ses nombreux travaux, pour lesquels Robbes a reçu le prix Louis Cros en 2009, il établit seize situations où l'action de l'enseignant.e, et, plus justement, l'interaction avec les élèves, conditionne l'exercice d'une autorité qui serait éducative. Cet exercice implique une construction de savoirs dans l'action, qui sont effectivement à développer. Nous pouvons donc présumer que l'autorité éducative relève d'une compétence acquise de l'enseignant.e, au sens de l'articulation de savoirs, savoir-faire, et savoir-être, mobilisés en situation. Une approche empiriste que Robbes évoque par une pratique réflexive et une nécessaire formation basée sur l'expérience et la multiplicité des situations vécues. Sans énumérer l'ensemble des principes détaillés par Robbes, nous sommes en mesure de dresser la nomenclature suivante, ce dernier attirant en effet notre attention sur l'importance de développer :

- La prise d'informations : la qualité des observations et des informations sensorielles captées par l'enseignant.e ainsi que leur juste interprétation.
- L'*habitus* professionnel : la variété des interventions, spatiales, verbales et non-verbales, et la capacité de les articuler à bon escient en fonction de la situation pour être opérantes (haussement de ton, appel à la réflexion, explication, énonciation des buts, non-intervention, déplacements, position stratégique dans l'espace, changement de position, regards, proximité avec l'élève, le différé de l'action, etc.).
- L'attitude réflexive : le questionnement et le « *dialogue interne* » portant sur les situations vécues, ainsi que la définition et la cohérence des buts et sous-butts recherchés.

En définitive, c'est à partir de la création, par l'enseignant.e, d'un répertoire riche d'actions, mobilisées à juste titre lorsque cela s'impose, grâce à une prise d'informations pointue et une analyse réflexive antérieure qui aura démontré leur efficacité dans la situation, que pourra se construire cette autorité éducative. A préciser que la pertinence d'un mode d'action ne se mesure pas à son efficacité fonctionnelle, mais à « *une éthique de la relation éducative* » (Ibid., p.7) qui exclut le pouvoir de contrainte. Ainsi, selon Robbes, « *il n'y a pas de recettes miracles* » (Ibid.).

Enfin, Robbes met en évidence que « *l'autorité n'est pas un « mal nécessaire » de la relation humaine. Aux fondements de l'humanisation, elle est consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social. Elle ne peut donc pas ne pas s'exercer.* » (Ibid.). Elle constitue ainsi une composante majeure de l'Éducation mais s'exerce en recherchant le consentement et non la soumission. Une approche interrogeant le rapport à la norme, à la règle. Ce dernier, indubitablement nécessaire, se voulant éthique, il doit promouvoir le libre-arbitre et rechercher l'adhésion. Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch soutiennent que l'autorité, « *la vraie, [est] non pas celle qui interdit tout mais bien celle qui « autorise » chacun à faire œuvre de lui-même comme le disait Pestalozzi.* » (2013, p. 165). Ainsi, il ne semble pas que ce soit l'autorité, par essence, qui pose véritablement problème, mais plutôt la nature de son exercice.

2.2 La discipline en question

2.2.1 La relation éducative : entre fermeté et bienveillance

« Toute personne dans une situation d'autorité incontestée, libre de toute critique, court le danger de devenir un tyran ! » Maria Montessori (1870-1952)

Selon Boncourt, « (...) *il n'y a pas d'école sans un minimum de discipline.* » (2013, p.12). Le cadre structurant, mais éducatif, de l'autorité, nous l'avons vu, est une condition première pour la construction d'un rapport à la règle proprement démocratique et non despotique. Si l'enseignant.e, d'après Robbes, ne doit user d'aucune force ni d'aucune violence de quelque sorte que ce soit, la relation d'influence demeure pourtant indiscutable et doit viser la formation d'une personne raisonnée et responsable. Ce lien d'influence, voire, de dépendance, se trouve au cœur de la notion de **relation éducative**, que l'éducateur spécialisé Philippe Gaberan (2007) définit comme le cadre selon lequel « *une personne requise pour ses compétences en aide une autre à passer du vivre à l'exister* ». Il précise, qu'en somme, « *Au cours de ce processus, la personne apprend à faire ses propres choix au regard de ses capacités, et à devenir pleinement actrice de sa vie.* ». Il s'agit donc d'une véritable interrelation, qui engage des êtres dans une forme de co-éducation, qui met en jeu bien plus que de « simples » savoirs. Gaberan réévalue ainsi la posture même de l'enseignant.e, en requalifiant le sens même d' « éduquer » et révélant, dans le même temps, la quintessence de la relation éducative :

« Éduquer ne signifie plus seulement « conduire vers », comme le laisse entendre l'étymologie du mot, en supposant, par ailleurs, que l'éducateur (...) se contente d'emmener l'éduqué à son point d'arrivée. (...) Il n'est ni un passeur ni un berger. Il est un compagnon de route qui, en s'engageant dans la même aventure que la personne, enfant ou adulte, dont il a la charge (...) va s'apercevoir lui, tel qu'il est réellement au fond de lui-même, en même temps qu'il découvre cet autre qu'il a accompagné. (...) Je veux proposer une définition par laquelle la relation éducative est un processus de transformation qui ne soit ni une thérapie ni une action d'assimilation. Il ne s'agit ni de guérir ni de « normoser » ».

Les neurosciences ont par ailleurs démontré que la bienveillance, au travers d'interactions harmonieuses, génère la production d'ocytocine. Une sécrétion d'hormones agissant sur le cortex cingulaire antérieur, permettant le développement de l'empathie, mais aussi sur l'hippocampe, lequel intervenant sur la mémoire et les apprentissages. *A contrario*, la maltraitance éducative et pédagogique entraverait les capacités d'apprentissage en affectant certaines parties du cerveau, constituant en outre une source de troubles de l'humeur, de peur, d'anxiété et de stress. Ainsi, la relation éducative comporte un enjeu certain dans l'épanouissement personnel de l'apprenant, sa construction mentale, et par suite, dans sa formation citoyenne, mais aussi dans l'acquisition de compétences et de savoirs. Selon Gaberan, *« si la relation éducative constitue bel et bien l'essentiel de notre action au quotidien, elle mobilise des savoir-faire et des outils spécifiques »*. En matière d'autorité, nous nous interrogeons donc légitimement quant aux méthodes qui entreraient en adéquation avec la mise en œuvre d'une relation éducative.

Ainsi d'après Boncourt, il n'est point de saine liberté sans limites, point de relation éducative sans discipline. Aussi, *« L'enseignant aujourd'hui a tout à gagner à construire son autorité au plus près du modèle œdipien. Une autorité qui sait dire non avec calme et détermination et qui ne cède pas sur les actes essentiels. (...) Sévère mais juste. »* (Op. cit., p.17). Dans son ouvrage au titre évocateur, *L'autorité à l'école, mode d'emploi*, l'auteure nous livre les composantes clés à la base de toute discipline de classe. Instaurer une relation éducative appellerait ainsi à agir sur plusieurs facteurs :

- Le **sentiment de légitimité** : L'enseignant.e doit avant tout avoir la conviction profonde d'être à sa place car cette force intérieure transparaît à l'extérieur, dans le corps, la voix, c'est quelque chose qui ne ment pas.

- La **voix** : « *Le timbre de la voix, sa hauteur, sa puissance, ses intonations, et aussi la rapidité du débit, sont les premiers vecteurs d'excitation, d'énervement, d'irritation – ou de calme. Ils ont un effet direct sur le public.* » (Ibid., p.30). Elle peut ainsi contribuer à passer des « *messages indirects* » (Ibid., p.27) pour apaiser les élèves, par simple effet de mimétisme. Le cri étant à proscrire, car purement inefficace. Traduisant l'agacement de l'enseignant.e et son impuissance, il est perçu comme une agression, pire, il peut devenir l'élément déclencheur d'un conflit et instaurer un rapport de force. La colère de l'enseignant.e n'a aucunement sa place en classe.

- Le **silence** : Le silence est d'or, dans un contexte sonore familièrement bruyant envers lequel les enfants, coutumiers du fait, ont développé un sentiment de sécurité « *mais que la toile vienne à se déchirer, le silence à s'installer, et voici que la curiosité apparaît, (...). Et c'est précisément quand elle parvient à se loger dans cette faille, (...), que la parole de l'enseignant trouve toute son efficacité* » (Ibid., p.33). Nous pouvons, pour justifier ce phénomène, opérer un rapprochement avec la théorie de l'isolement physique ou conceptuel de Von Restorff⁷. Dans un flux incessant d'informations sonores, l'élément isolé par un silence sera ainsi mis en relief et sera plus aisément mémorisé.

- Le **langage** : Tant que faire se peut, l'enseignant.e doit éviter d'employer la première personne, bien trop volontiers utilisée dans les demandes formulées aux élèves. S'impliquer personnellement donne à penser à l'enfant qu'il détient un pouvoir sur l'adulte, que le choix lui est laissé de lui faire plaisir, ou non. A l'inverse, opéré sciemment, ce procédé traduit une volonté d'emprise affective sur l'élève. Par ailleurs, les tics verbaux sont le reflet d'une incapacité professionnelle ressentie par l'enseignant.e, signes extérieurs d'un malaise qui le pousse à « remplir les vides ». Le très courant « D'accord ? » qui ponctue chaque phrase en est un exemple criant

⁷ Von Restorff, H., « Über die Wirkung von Bereichsbildungen im Spurenfeld (The effects of field formation in the trace field) », *Psychological Research*, vol. 18, n° 1, 1933, 299–342.

d'ambiguïté, traduisant à la fois le besoin d'adhésion que ressent l'enseignant, tout comme le possible refus de l'élève. Enfin, le registre de langue soutenu s'impose. Une attitude démagogique qui consisterait à recourir à un parler « jeune » ou témoignant d'une trop grande familiarité dans les échanges, serait anti-pédagogique. Ce niveau de langue soutenu participe de la crédibilité de l'enseignant, et donc, de son autorité.

- La **communication non-verbale** : Non maîtrisée, elle peut s'avérer contradictoire avec les mots prononcés, ce qui ne manque pas d'entamer la crédibilité de l'enseignant.e. Le manque de confiance en soi ou la peur peuvent transparaître, induisant un sentiment d'insécurité chez les élèves. *A contrario*, « *Un maître debout, travaillant, agissant parmi ses élèves ou installé avec eux dans un moment de parole (...) dit sa sérénité ; celui-là ne sera pas perçu comme l'ennemi.* » (Ibid., p.80).
- La **fiabilité** : Créer un climat de confiance est essentiel aux apprentissages. Ainsi, il convient de « *Ne dire que ce que l'on est capable de faire et faire toujours ce que l'on a dit* » (Ibid., p.57). Les effets d'annonce, les promesses non tenues, ou les menaces d'une sanction qui n'arrive finalement jamais, sont autant de situations dans lesquelles la fiabilité de l'enseignant.e peut sérieusement être mise en doute par les élèves. Les consignes doivent en outre être respectées, cependant, ces dernières doivent également être applicables, réalistes. Le rôle de surveillance, décrit par Boncourt et Houssaye, est au moins aussi primordial. « *Les enseignants les plus efficaces au plan de la discipline sont ceux qui savent à tout moment ce qui se passe dans la classe, et partout* » (Ibid., p.61). La constance s'inscrit dans cette même démarche. Constance dans l'emploi du temps, dans les règles de vie, dans les sanctions, mais aussi dans son humeur. Enfin, Boncourt utilise le vieil adage « *On ne s'appuie bien que contre un mur qui ne cède pas* », invoquant ainsi le fait que les enfants ont besoin de limites solides qui les rassurent. L'indulgence ne serait pas toujours synonyme de bienveillance. En somme, il s'agit de la capacité de l'enseignant.e à construire des repères stables pour les enfants.
- La **reconnaissance** : Les élèves ne forment pas un ensemble indifférencié, un amalgame compact, mais constituent un collectif hétérogène où chacun doit être perçu comme un élément individuel et tout à fait singulier. Le signifier simplement aux élèves en reconnaissant cette individualité est capital. La valorisation ainsi conférée à chacun instaure les fondements d'une relation de confiance.

- La **construction de la règle** : Collective, elle doit intervenir par et pour les élèves, toujours à partir de situations vécues car « *ayant été confrontés à des comportements difficiles qui empêchent de travailler ou de s'entendre, les enfants apprennent progressivement à voir l'intérêt de la règle et non pas – ou non plus – son seul aspect coercitif. La règle, c'est la sécurité* » (Ibid., p.102). Il s'agit donc de lui donner du sens, de la légitimer pour mieux en obtenir l'adhésion par tous. Distinguant ainsi morale et éthique, la règle ne s'impose pas à soi, mais se conçoit pour répondre à un besoin, en s'appuyant sur une recherche quant au bien agir.
- L'**exemplarité** : Pour être porteur d'un rapport symétrique à la règle et vecteur soi-même d'apprentissages, par imitation, l'adulte est tenu d'appliquer à lui-même les mêmes exigences que celles attendues des élèves. C'est ce que Houssaye appelle « [l']*autorité de la preuve par soi* » (2007, p. 28). L'adulte est modélisant, il incombe donc à l'enseignant.e de faire montre de qualités relationnelles, de comportements et de compétences en adéquation avec ses objectifs d'apprentissage. Grandserre et Lescouarch abondent eux-aussi dans ce sens et confirment que « *l'exemplarité n'est pas une valeur désuète : c'est le cœur de la pratique pédagogique, c'est ce qui donne de la légitimité à nos décisions et assoit au final notre « autorité* » (2013, p. 165).

Loin de constituer une méthode « clés en main », ces éléments inhérents à l'enseignant.e représentent les fondements d'une relation éducative concourant à la construction d'une forme d'autorité éducative. Toutefois, cela n'est bien entendu pas suffisant. Aborder le rapport à la règle pose inmanquablement la question de la sanction. Il convient de s'interroger sur cet « outil », composant indissociable de la discipline scolaire.

2.2.2 La sanction éducative : mythe ou réalité ?

« *L'autonomie consiste à se donner à soi-même envers l'autre une loi, plutôt que de la recevoir de la nature ou d'une autorité extérieure.* » Antoine Spire dans *Le Monde de l'éducation* (2001).

D'après Boncourt, « *Oui, le recours à la sanction fait partie du processus éducatif.* » (2013, p.129). Il est, d'après l'auteure, « *difficile, voire impossible, de n'avoir jamais recours à la sanction.* » (Ibid., p.130). Attachons-nous ici à concevoir une définition des termes quelque peu galvaudés que nous employons couramment sans, parfois, saisir leur sens profond. Avant

toute chose, il est important de rappeler ce qu'en disent les textes officiels, la première loi valable à l'école. Sylvain Connac dresse la liste des formes de sanctions prohibées dans notre système éducatif (2009, p.135) :

- La **sanction collective** (d'après le décret du 23 octobre 1985 modifié par le décret de 2000).
- Les **châtiments corporels** (déjà mentionnés dans l'arrêté du 18 janvier 1887, puis dans la circulaire du 6 juin 1991).
- La **privation totale de récréation** (d'après la circulaire du 6 juin 1991), la privation partielle restant tolérée, sous réserve que celle-ci soit courte et que l'élève demeure sous surveillance constante.
- Les **pensums** (d'après la circulaire du 15 juillet 1890), ils prennent la forme de lignes à copier, ou bien d'un envoi au « coin ».
- La **sanction par une note** (d'après le BO du 13 juillet 2000 pour le second degré).

La circulaire ministérielle de 1890 condamne notamment « *les pénalités qui visent à mater et n'amendent guère* », et proclame « *l'interdiction du piquet et des pensums, véritables travaux forcés où l'esprit n'a point de part* ». Il va de soi que toute violence d'ordre morale (humiliation, agression verbale) est également strictement proscrite. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989 précise à ce titre que « *Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière comptable avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention* ». De surcroît, la circulaire de 1991 stipule qu'en maternelle « *aucune sanction ne peut être infligée* ». Un isolement « *très court* » et toujours sous surveillance reste néanmoins toléré, il en est de même pour l'élémentaire, où cet isolement peut être « *momentané* ». Pour l'école élémentaire, les « *réprimandes* » sont laissées à l'appréciation des enseignants. Toutes les sanctions et punitions auxquelles les enseignant.e.s sont susceptibles d'avoir recours figurent explicitement dans le règlement intérieur de l'école. Ce dernier étant encadré par la circulaire du 9 juillet 2014 définissant un règlement type départemental. Rappelons que ce règlement intérieur est voté lors du conseil d'école. Ces prescriptions sont-elles, dans les faits, appliquées, respectées, en totalité ou en partie ? C'est ce que se propose de mettre en lumière Eric Debarbieux dans son ouvrage intitulé *L'Impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe* (2018).

Dans le cadre du projet « ADHERE », portant sur les violences scolaires et visant une amélioration du climat scolaire, Debarbieux recense les pratiques des écoles et des collèges à partir d'une enquête menée auprès de 7945 élèves du CE2 au CM2 et 8 921 collégiens dans 35 établissements du réseau d'éducation prioritaire. Une première analyse des pratiques punitives à l'école primaire démontre que près de 60% des élèves interrogés ont été punis au moins une fois depuis le début de l'année scolaire, et pour plus d'un sur quatre, cela a été le cas trois fois ou plus (Cf. Figure I).

Figure I⁸ : Fréquence des punitions à l'école primaire

Punition	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	131	1,60 %
jamais	3041	38,30 %
1 à 2 fois	2529	31,80 %
3 à 4 fois	963	12,10 %
plus de 4 fois	1281	16,10 %
TOTAL OBS.	7 945	100 %

Moyenne = 2,06

Ecart-type = 1,08

Si l'on s'intéresse aux types de punitions pratiquées, on constate aisément qu'en dépit d'une relative restriction quant au recours à la punition, non seulement les punitions sont courantes, mais plus encore, elles sont de natures très variées (Cf. Figure II), allant du mot aux parents (pour 18,4% des cas), à la privation de récréation (qui concerne 27,8% des élèves), en passant par les lignes à copier (à hauteur de 15%) et le devoir supplémentaire (dans 4,1% des cas). Figurent également dans cet édifiant panorama, représentant respectivement plus de 10% des élèves, le coin et la punition collective. Enfin, on trouve bien évidemment la réprimande, évoquée très exactement par 20,6% des élèves de la sorte : « *Je me suis fait crier dessus* ».

⁸ Debarbieux, E. (2018). *L'Impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*, Paris : Armand Colin, p. 14

Figure II⁹ : Types de punitions pratiquées en primaire

Type punition	Nb. cit.	Fréq.
Non punis	3326	41,9 %
j'ai été privé de récré	2212	27,8 %
je me suis fait crier dessus	1636	20,6 %
un mot aux parents	1460	18,4 %
un avertissement	1314	16,5 %
j'ai eu des lignes, de la copie	1190	15,0 %
j'ai dû aller au coin	865	10,9 %
une punition pour toute la classe	842	10,6 %
une exclusion de la classe	605	7,6 %
un autre type de punition	552	6,9 %
Autre	508	6,4 %
un devoir supplémentaire	323	4,1 %
une exclusion de l'école	45	0,6 %
TOTAL OBS.	7945	

A l'évidence, il existe un écart significatif entre le prescrit et le réel, qui concerne, d'après l'étude, davantage les garçons que les filles, puisque ces dernières sont plus de la moitié à n'avoir jamais été punies. Un fait révélateur qui vient appuyer la théorie de *la Fabrique des garçons*¹⁰. Il est donc légitime de questionner l'efficacité de telles pratiques, ce qui pourrait justifier leur présence à l'école mais aussi leur fréquence.

Debarbieux considère les punitions inefficaces, contestables, voire néfastes. Que dire, en effet, des lignes à copier ou des exercices supplémentaires, qui assimilent le travail scolaire à une contrainte, une corvée. Elles contribuent alors à donner une représentation négative de l'École aux élèves. Que dire encore des punitions collectives, à la source d'un puissant sentiment d'injustice impliquant un rejet, ou même, une défiance envers l'enseignant.e, « *mais l'auteur d'un acte répréhensible se dénonce rarement sous la menace d'une punition collective* » (Boncourt, 2013, p.135). Purement afflictives, les punitions encouragent la récidive et génèrent refus et désobéissance, manifestations d'un désaccord. Cette pratique répressive de la sanction tient à la notion de pouvoir au sens de la contrainte et vise l'obéissance, voire, la soumission. Un lien étroit avec une considération morale de la « faute » qui lui confère une

⁹ Debarbieux, E. (2018). *L'Impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*, Paris : Armand Colin, p. 15

¹⁰ Ayral, S. et Raibaud, Y. (2014) *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol. 1, À l'école*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

dimension expiatoire. Stigmatisant, ce procédé n'engendre qu'un rapport de force et n'a pour seul objectif que l'arrêt immédiat et durable du comportement par la dissuasion liée à la crainte de la souffrance causée, et mène irrévocablement à une impasse. Si, *a priori*, il n'est plus question aujourd'hui « [d'] école caserne »¹¹, décrite par Fernand Oury et Jacques Pain, l'acte même de punir, qui existe encore vraisemblablement, revêt un caractère outrageant. Outre son inefficacité prouvée, la punition est devenue synonyme « *d'échec éducatif* » (Connac, 2009, p. 229). Mais quelle alternative reste-t-il aux enseignant.e.s démuni.e.s ? Comment s'extraire de l'impasse de la sanction arbitraire pour tendre vers une pratique à laquelle les élèves pourraient adhérer eux-mêmes ?

La **sanction éducative** constitue une réponse adaptée, légitime, à la punition coercitive et à simple visée prohibitive. Elle est fondée sur la réparation et se veut en lien avec l'acte commis. Car la perception arbitraire de la punition est en réalité, d'après Connac, à l'origine d'une incompréhension conduisant inéluctablement à un sentiment d'injustice, sur lequel on ne peut bâtir de relation qui soit éducative. La sanction éducative n'a pas de vocation à stigmatiser mais bien à valoriser, tant l'auteur de la faute que sa victime, « *Une sanction qui réhabilite, une réparation qui reconstruit* » (Ibid., p.233). Elle se place donc plutôt du côté d'un renforcement positif. D'après les travaux d'Eirick Prairat (1997, p.122-130), sur lesquels s'appuie Connac (Op.cit., p.234) la sanction éducative vise à :

- Réconcilier un sujet divisé (se réconcilier avec soi-même, se délivrer de la culpabilité).
- Aider un sujet singulier à advenir pour « *promouvoir l'émergence de la liberté en imputant à un sujet la conséquence de ses actes* » (Ibid.).
- Réhabiliter l'instance de la loi qui est garante du vivre ensemble (rappeler sa primauté, sa centralité en s'opposant à la primauté du maître).

Selon Jane Nelsen, citée par Debarbieux, « *la punition marche, mais elle n'enseigne rien.* ». L'enjeu est donc le développement de l'empathie chez les élèves et l'acquisition de compétences civiques qui tiennent dans le respect de l'autre et de ses libertés.

La sanction qui se veut éducative doit être admise par l'enfant sanctionné. Il est donc indispensable pour l'élève de comprendre cette sanction, la réparation qu'elle induit, et de l'inciter à la réflexion. La sanction éducative requiert donc une réparation, une réparation pouvant être dite « éducative » lorsqu'elle émane de l'auteur de la « faute » commise.

¹¹ Oury, F. et Pain, J. (1972). *Chroniques de l'école caserne*. Paris : Maspéro.

Volontaire, honnête et sincère, elle n'est pas nécessairement en lien avec l'acte commis et intervient en complément de la sanction. Témoignage fort d'un engagement personnel, puisque non imposée, cette réparation peut dans certains cas se substituer à la sanction. A préciser que cette sanction doit être prévisible. Les menaces sans conséquences et les sanctions variables qui dépendent, entre autres choses, de l'humeur de l'enseignant.e, entamant significativement la fiabilité de la figure d'autorité, sont formellement exclues. La victime est également à « éduquer ». La réparation attendue ne devant en aucune façon prendre la forme d'une « vengeance ». Intéressons-nous désormais à la forme que cette sanction peut prendre. D'après les textes officiels, la privation de la récréation, dans la mesure où elle reste partielle et sous certaines conditions, est tolérée. Une option qui, en cas de violence ou de comportements inadaptés dans la cour, peut avoir du sens. L'enfant ne parvenant pas à agir convenablement dans ce contexte social en est écarté, momentanément, puisque, dans le cas contraire, on aurait peine à imaginer comment l'élève pourrait acquérir cette capacité. Les autres enfants, quant à eux, bénéficient d'un temps de pause paisible et sans craintes. L'isolement, au sein de la classe, est en outre une solution largement employée. Toujours sur un temps court là encore, celui-ci doit nécessairement donner lieu à une procédure explicite et collective de réhabilitation dans le groupe. Dans le contexte des activités, Boncourt nous exhorte à « *Ne pas hésiter à priver l'enfant de moments forts et agréables, quoiqu'il nous en coûte* » (2013, p.139), dans la mesure, nous l'imaginons, où le comportement déviant s'est exprimé dans ce cadre précis. Un autre type de privation peut néanmoins trouver davantage d'écho, celle de la privation d'un droit. L'élève ne range pas les livres du coin bibliothèque ou les détériore, il peut ainsi être privé du droit d'en bénéficier. L'élève « responsable » du rang bouscule ses camarades ou les réprimande excessivement, il peut éventuellement être démis de ses fonctions. La frustration occasionnée sera généralement suffisante pour que l'élève prenne conscience que ses droits s'accompagnent de devoirs. Cela étant, cette privation ne doit jamais se faire sans explications ni sans justifications, et ne doit jamais être définitive. La réhabilitation étant une étape clé dans le processus. En pédagogie coopérative, l'élève en question pourra ainsi être exclu du conseil coopératif. Son métier pourra lui être retiré, ou enfin, une amende pourra lui être attribuée. Ces sanctions s'intégrant à des dispositifs plus complexes, un prochain chapitre y sera consacré. Enfin, si le règlement intérieur demeure non négociable, à l'instar des règles de vie, qui gagnent à être construites collectivement, les sanctions peuvent émerger du groupe classe. Debarbieux évoque une « *recherche de solutions* » (2018, p.88). En premier lieu, l'enseignant.e expose les caractéristiques d'une sanction, reposant sur les trois « R » et le « A ». La sanction est nécessairement reliée, respectueuse, raisonnable et aidante. Une fois ces termes déterminants

abordés et explicitement définis, les élèves n'ont plus qu'à fournir un panel de sanctions et à faire leur choix en connaissance de cause. Les sanctions sont discutées au regard des trois « R » et du « A », et l'élève « fautif » a son mot à dire. Il peut formuler un avis quant à la sanction souhaitée, favorisant ainsi son acceptation. Inspirée de la discipline positive, cette méthode représente un véritable outil de justice scolaire, indispensable à un climat scolaire serein.

En somme, la sanction peut être éducative lorsqu'elle entend susciter l'adhésion et la pleine conscience de ses actes, selon des principes éthiques, mais aussi et surtout, lorsqu'elle engage la rencontre et le dialogue entre les protagonistes. Encore faut-il, pour ce faire, que la règle enfreinte soit intelligible, réaliste et salubre, dans le sens où elle répond à un besoin du groupe. Une réflexion est à porter sur la construction des règles de vie. Trop souvent « plaquées » dès la rentrée, elles s'imposent au groupe comme une « morale scolaire ». Si la sanction correspond à un aspect curatif, la construction collective de la règle, revêt, elle, un caractère préventif. On pourra ainsi s'interroger sur les méthodes inhérentes aux pédagogies traditionnelles et coopératives dans ce domaine. Pour conclure sur ce chapitre, il n'est pas anodin de rappeler que l'usage de la sanction ne peut advenir que selon le « *pari de l'éducabilité* » cher à Meirieu¹². Ainsi, l'enseignant.e doit veiller à toujours apporter du crédit à la repentance, croire en la bonne foi de l'élève en s'adossant à des témoins, et dialoguer. Sans cela, aucun acte pédagogique ne saurait être mené à bien.

2.3 La pédagogie à l'école primaire

2.3.1 Quels enjeux pour la pédagogie ?

« L'enjeu de la relation entre le maître et les élèves est capital car c'est là que les jeunes apprennent à se fabriquer et à investir des rôles sociaux. » (Houssaye, 2007, p. 177)

Nous avons fait référence en première partie au Code de l'Éducation, qui entérine le fait que, « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.* ». Il est en outre convenu que l'enseignement en France « *favorise la coopération entre les élèves* », et doit permettre à l'enfant de « *développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue,*

¹² Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité : Les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4-9. Extrait de <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2009-1-page-4.htm> (consulté le 15/04/2020)

de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. ». Se côtoient ainsi des aspirations républicaines et humanistes. La transmission des valeurs de la République et la formation à la citoyenneté ne peuvent donc faire l'impasse sur une coopération entre élèves et un épanouissement personnel de l'individu. Cela implique naturellement le développement de **compétences psycho-sociales** (Debarbieux, 2018, p. 106). Ces compétences procèderaient d'un apprentissage tout au long de la vie, qui interviendrait dès la naissance, basé sur les expériences et l'imitation. D'où l'importance, nous le comprenons ainsi explicitement, de la présence de figures modélisantes, qui, dans un contexte scolaire, sous-tend l'exemplarité de l'enseignant.e. Plus encore, l'enjeu de l'École consiste à mobiliser ces compétences à développer tant dans les processus cognitifs que dans les relations au sein du collectif classe ainsi que dans la relation à l'adulte. Les apprentissages disciplinaires ne semblent donc pas exempts de ce procédé.

Ces CPS ont été par ailleurs l'objet de plusieurs rapports, émanant notamment de l'OMS¹³, mettant ainsi en exergue leur impact sur la santé globale des enfants. Entendons ici la santé comme un équilibre entre les dimensions interdépendantes physiques, psychiques et sociales de la vie de l'individu. Elles occupent encore aujourd'hui une place centrale et sont au cœur des préoccupations en matière d'Éducation. En cela, elles font partie intégrante du S4C¹⁴ et des programmes, au travers, notamment, du « vivre-ensemble », pierre angulaire de l'enseignement du premier degré. Selon la définition de l'OMS de 1993, citée par Debarbieux (Ibid.), « *Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.* ». L'auteur mentionne en outre que, depuis 2001, ces compétences sont appréhendées d'après trois catégories, mises en évidence par l'OMS, sur lesquelles s'appuient toujours aujourd'hui les personnels de l'Éducation, à savoir : les compétences **sociales**, **cognitives** et **émotionnelles**.

Développer les CPS des enfants à l'école « *améliore les interactions, augmente le bien-être et contribue donc à diminuer les comportements défavorables à la santé. Les compétences psychosociales jouent aussi un rôle essentiel dans l'adaptation sociale et la réussite*

¹³ Charte d'Ottawa de 1986 et de 1993 accessibles sur le site <http://www.euro.who.int/fr>.

¹⁴ Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture.

éducative. » (Ibid., p 107). Des préoccupations éducatives qui participeraient donc de la construction d'un climat scolaire propice aux apprentissages, quand, au contraire, à défaut, tel qu'évoqué précédemment, se trouverait ici l'origine de comportements à risques, voire, violents, et de certaines pathologies mentales. Il incomberait ainsi à l'École d'opérer un enseignement explicite des CPS, tout en proposant des situations d'apprentissage qui permettent de les développer *in fine*. Cela étant, il convient de les nommer pour être en mesure d'en concevoir de quelconques transpositions didactiques. Aussi sont-elles listées comme tel (Ibid., p. 108) :

- Résoudre des problèmes
- Prendre des décisions
- Avoir une pensée créative
- Avoir une pensée critique
- Savoir communiquer efficacement
- Être habile dans ses relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi
- Avoir de l'empathie
- Savoir gérer son stress
- Savoir réguler ses émotions

D'une considération davantage orientée vers l'autorité, il est ainsi question, selon Houssaye (2007, p. 59), de la formation du jugement moral en opérant un passage fondamental d'une « *morale de la contrainte, hétéronome [...] à une morale de la coopération, autonome* ». Autrement dit, il s'agit de modifier le paradigme moral des enfants, et de les aider à passer d'une conception objective de la culpabilité à subjective, et d'une conception purement expiatoire de la punition à une conception motivée, en justifiant une relation entre la faute et la sanction réparation. Pour définir plus finement les contours de ce processus, l'auteur s'appuie sur les travaux de Kohlberg (1963), qui établit trois niveaux dans le développement de la moralité chez les enfants (Ibid., p. 60) :

- **Stade pré-conventionnel** : Synonyme d'obéissance, ce niveau de développement repose sur le respect inconditionnel du pouvoir, par crainte de la punition physique. Il n'implique aucune notion de légalité, de moralité ou d'éthique. Il est plutôt l'apanage des plus jeunes enfants.

- **Stade conventionnel** : L'obéissance est liée ici au maintien de l'ordre et du droit, issue notamment d'un désir de conformité sociale. Il s'agit du niveau qu'atteignent la plupart des enfants à l'école, et, par voie de conséquence, des adultes.
- **Stade post-conventionnel** : Nous pourrions aisément estimer que ce niveau constitue un objectif de l'école. Il amène à des considérations rationnelles relatives à la législation et appelle au respect des principes universels de la justice.

Dans cette optique, Houssaye cite Freinet (1974) pour justifier qu'il n'existe à ses yeux « *qu'une méthode légitime d'apprentissage, c'est la formation de soi par l'action libre, avec les autres, par l'expérience des réalités confrontées et affrontées* » (Ibid., p. 173). Loin d'en donner ici des pistes pratiques concrètes, que nous évoquerons dans un prochain chapitre, il soutient surtout que c'est l'organisation du travail, les méthodes, respectueuses de la science de l'enfant et de son désir de socialisation, qui permettent l'ordre. L'autorité, sous sa forme autoritariste, ne serait, de ce fait, pas nécessaire, et, si tant est qu'elle s'avère cependant l'être, c'est que défaillance d'organisation il y aurait eu. L'enseignement dogmatique, supposant la passivité de l'élève, engendrerait un manque d'esprit critique, et irait donc à l'encontre d'un des enjeux fondamentaux de l'Éducation, Houssaye posant ici une critique nullement déguisée du modèle traditionnel. Il nous est alors permis de formuler l'hypothèse que les CPS constituent le point d'orgue de la construction d'une « autorité éducative », telle que définie par Robbes, réduisant par là même pour le moins efficacement les « problèmes d'autorité » et les comportements inappropriés des élèves. Ces aspects du travail de l'éducateur relevant de la pédagogie, nous nous attacherons à étudier les différents courants pédagogiques portés à notre connaissance.

A ce stade de nos recherches documentaires, nous sommes toutefois d'ores et déjà en mesure d'affirmer que l'autorité est nécessaire, car elle constitue le support d'un apprentissage et d'une construction cruciale d'un rapport à la règle. Au-delà d'un simple enjeu du métier d'enseignant, il s'agit d'un devoir, puisqu'il en va aussi de la santé, de l'équilibre mental des élèves, et des futurs adultes qu'ils deviendront. Et plutôt que d'un rapport d'autorité, enseigner, et, plus encore, former l'élève, relève ainsi d'un rapport d'accompagnement, sur lequel repose la relation éducative, condition *sine qua non* au développement de la personne et de ses apprentissages. L'enseignant.e se doit d'être un guide, plutôt qu'un juge. L'Autorité, en tant qu'entité, se doit alors d'obtenir l'adhésion et la participation, plutôt que la soumission ou l'acceptation. La sanction, quant à elle, se doit d'être éducative plutôt que coercitive. La règle, enfin, se doit d'être légitime et construite collectivement, plutôt qu'imposée arbitrairement.

Nous concluons, à ce premier niveau d'analyse, en suggérant que cette construction requiert des situations d'apprentissage plutôt qu'un maître.

2.3.2 Des courants pédagogiques

« Comparer les pédagogies est une tentative légitime. Mais réaliser cette analyse, c'est se heurter à de multiples pratiques (...). Les classements des pédagogies sont ainsi nombreux, mais aussi fort divers, parce qu'ils varient suivant les critères retenus (...). » (Vellas, 2007).

Sans en proposer un examen approfondi, nous pouvons déterminer trois entrées possibles pour tenter d'apporter une définition au terme « pédagogie », avant d'en opérer une classification. D'après Étienne Vellas, la pédagogie actuelle recèle une polysémie donnant ainsi lieu à quantité de nomenclatures visant la comparaison des pédagogies. Qu'il s'agisse « d'une réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer », une approche réflexive que Durkheim qualifiait de « théorie pratique », d'une « doctrine », telles que sont considérées les pédagogies Freinet ou Institutionnelle, par exemple, ou d'un « art d'éduquer ou d'enseigner », ces entrées n'engagent pas respectivement une approche exhaustive et qualitative des pédagogies. Pour tenter de fournir un classement cohérent éclairant notre recherche, nous utiliserons un critère fondé sur les théories des apprentissages, tel que Gérard De Vecchi nous y invite dans son ouvrage *Aider les élèves à apprendre* (2014). Sont ainsi identifiés¹⁵ six modes d'apprentissage, pour lesquels nous mentionnerons, pour exemple, des pédagogues, des modalités et des courants pédagogiques pouvant y être associés. Pour servir notre recherche et nourrir notre questionnement, nous veillerons, de surcroît, à observer ces modes d'enseignement d'un point de vue de l'autorité.

Selon la terminologie de De Vecchi, il existe donc six méthodes d'apprentissage, que nous allons aborder une à une, au travers de cette double focale.

¹⁵ D'après une classification issue de Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Paris : Privat.

L'apprentissage par transmission de savoirs

Il s'agit du modèle historique de l'enseignement dit « traditionnel », associé au mode simultané. Aussi qualifié de « transmissif », il repose sur la mémorisation et la répétition, « *selon un principe qui s'apparente à celui des vases communicants* » (De Vecchi, 2014, p.219). En d'autres termes, l'idéologie sur laquelle il bâtit son fondement consiste à penser que l'esprit de l'élève est vide, et le rôle de l'enseignant.e est donc de le « remplir ». Engendrant un rapport de docilité, voire, de dépendance à l'enseignant.e, ce mode d'apprentissage entrave le cheminement de l'élève, qui n'accède pas au savoir par lui-même. L'occasion ne lui est pas laissée de le construire puisque celui-ci lui est « donné ». Pire que cela, il freine le développement personnel de l'individu. Selon De Vecchi, le biais rencontré dans ce système d'enseignement, c'est que la plupart du temps « *ces connaissances transmises ne rencontrent pas les préoccupations, les interrogations de l'élève.* » (Ibid.). Ainsi, « *ce qui manque le plus à celui-ci, c'est de comprendre véritablement pourquoi ce savoir lui est proposé et pourquoi il est apporté de cette manière par l'enseignant.* » (Ibid.). L'auteur reconnaît néanmoins l'existence d'un facteur, dont le parallèle avec « l'effet-maître » serait probablement opportun. L'enseignant.e parvient toutefois, parfois, par son charisme, ses qualités relationnelles ou un quelconque « habillage pédagogique », à captiver son auditoire et à intéresser les élèves sans pourtant donner du sens aux savoirs en jeu. Pour aller plus loin, De Vecchi soutient que, confondant « apprendre » et « mémoriser », ce mode d'enseignement n'apprend aux élèves qu'à reproduire, et, à défaut de construire des savoirs, il est davantage question de les conditionner à une situation définie. En l'absence de véritable réinvestissement de leurs connaissances, celles-ci ne peuvent pas être mémorisées sur le long terme. En outre, en passant pour vraies les quantités d'informations reçues de la part de l'enseignant.e, l'évolution de la pensée critique mais aussi de la créativité se trouvent fortement limitées. L'auteur va même jusqu'à craindre d'ouvrir la voie au fanatisme et à l'intégrisme, en ne dotant pas les enfants de capacités de jugement. Nonobstant une efficacité certaine, selon un rapport quantité/temps, souvent limité nous le savons, De Vecchi maintient que l'information transmise ne pourrait être assimilée à un savoir, car « *il n'y a de véritable transmission que lorsqu'un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage* »¹⁶ (Ibid.).

D'un point de vue de la pédagogie : Les principales modalités qui découlent de ce mode d'apprentissage, institué par la loi Guizot et fermement défendu par Alain notamment, sont le

¹⁶ Gérard De Vecchi emprunte ici une citation de Philippe Meirieu, tirée de l'ouvrage *Apprendre ... oui mais comment ?* (1987, 1999), Paris : ESF.

cours magistral, dit « frontal », le cours dialogué, ou le « récit ». La position de l'enseignant.e y est centrale, sa prise de parole excède nettement celle des élèves, qui, au mieux, ne font que répondre aux questions posées, sans interactions entre pairs. De Vecchi ajoute que ce modèle tend à pratiquer une *pédagogie de la devinette* (Ibid. p. 221), l'élève étant régulièrement amené à finir les phrases de l'enseignant, ce dernier s'adonnant à un jeu de « question-réponse » dans un va-et-vient parfois risible tant il guide, plus que de raison même, les élèves vers la réponse tant espérée.

D'un point de vue de l'autorité : Selon De Vecchi, nous l'avons constaté, le mode transmissif traditionnel conduit l'enseignant.e à réclamer l'écoute de ses élèves, leur attention pleine et entière. Ils doivent ainsi être prêts, silencieuses et calmes « *têtes-récipients* » (Ibid. 219), à recevoir le flux d'informations que l'enseignant.e s'apprête à déverser, parfois en surabondance. Une certaine docilité, voire, obéissance, est ainsi requise, ce qui semble manifestement mener à une forme d'autorité traditionnelle, qualifiée par Robbes d'autoritariste. Cela étant, tel que le souligne De Vecchi, certain.e.s enseignant.e.s parviennent à l'obtenir sans heurts, avec panache même, suscitant l'admiration des élèves. En ce sens, nous pourrions soupçonner, qu'au lieu d'utiliser la force ou la menace, ceux-ci recourraient à la ruse ou à la séduction, par le rire, l'émotionnel ou le ludique, pour faire « diversion ». En cela, nous serions à même d'envisager une forme d'autorité charismatique, telle que définie par Foray. Plus encore, De Vecchi s'inquiète quant à la centralité, l'omniscience du maître, qui diffuse sa parole comme une vérité supérieure. Néanmoins, les éléments cités, relatifs au rapport au savoir uniquement, ne pouvant déterminer à eux-seuls une pratique pédagogique, il conviendrait d'examiner l'ensemble des méthodes employées par l'enseignant.e et de s'enquérir de la construction du rapport à la règle.

L'apprentissage par imitation

S'appuyant sur les capacités et le désir primitif des jeunes enfants d'imiter et de faire « comme », ce mode d'apprentissage est basé sur la reproduction plus que sur la production, et vise à atteindre le modèle plus qu'à le dépasser. L'enseignant.e est la plupart du temps la personne à imiter, il.elle donne des méthodes, ou des gestes, à appliquer. Mais, parfois, cela peut prendre la forme de situations pratiques lors desquelles les élèves sont amenés à faire « à la manière de ». De Vecchi constate que ce modèle d'enseignement est souvent mal perçu en ce qu'il ne permet pas une appropriation des connaissances ou des compétences, en se contentant de « copier ». En revanche, il défend qu'en procédant à une mise en situation de recherche et de résolution de problème, plaçant le produit imité en tant que support d'étude que

l'on « *pille pour s'enrichir personnellement, qu'on consomme pour reconstruire* » (Ibid. p. 222), les élèves parviendraient alors à « *intégrer un savoir* » (Ibid.) révélant donc un réel intérêt pédagogique. L'auteur admet pourtant une propension à cultiver le passé, à imiter avant d'inventer, à idéaliser des méthodes, et regrette que cela puisse freiner la créativité, voire, favoriser un endoctrinement. En dépit des dérives que cela comporte, De Vecchi met en lumière l'action de l'élève, ainsi significativement sollicitée, et le caractère réconfortant de connaître son point d'arrivée, d'être assuré.e d'y accéder dans la mesure où les étapes sont rigoureusement respectées et les méthodes scrupuleusement exécutées. Il insiste sur la nécessité cependant de porter un regard critique sur le produit imité, en confrontant les méthodes utilisées et le résultat obtenu.

D'un point de vue de la pédagogie : Il s'agit incontestablement de la pédagogie du modèle, largement utilisée dans la pratique sportive, et correspondant au mouvement ancien de compagnonnage, qui n'a nul besoin d'être décrite davantage. De Vecchi soutient également que ce mode d'apprentissage constitue un tremplin pour une pédagogie de la réussite. Sous réserve de poser une situation-problème, et de refonder le statut de l'erreur, en en faisant un outil de progrès, il est possible de favoriser un enseignement explicite et bienveillant, pointant les succès plutôt que les échecs, pour placer l'élève en situation de réussite. Cela, dans l'optique de développer l'estime de soi et la confiance en ses capacités, invitant à une prise de risque future plus importante, puisque celle-ci est valorisée.

D'un point de vue de l'autorité : Dans le cadre des apprentissages, ce mode d'enseignement repositionne le rapport maître-élève, en comparaison avec le modèle transmissif, dans le sens où l'enseignant.e fait davantage figure de guide que de précepteur. Assimilée à du compagnonnage, il s'agirait donc d'une forme évacuée de l'autorité, au regard de la définition de Robbes. Pour autant, nous ne pouvons exclure la dérive qui consiste à n'être que le seul modèle de l'élève, avec la vocation pour l'élève de suivre cet idéal et de se conformer à lui, de se normaliser. Aussi, une forme d'emprise serait exercée sur l'enfant, correspondant à une configuration d'autorité charismatique.

L'apprentissage par actions téléguidées

Nous introduirons ce mode d'apprentissage par une citation de De Vecchi qui en offre une vision claire : « *Il s'agit d'atteindre un objectif terminal en le découpant en une grande quantité d'unités qui devront être successivement dépassées.* » (Ibid.). Un processus linéaire d'apprentissage, fragmenté, directement adossé au behaviorisme. Une approche comportementaliste reposant sur un effet de conditionnement et visant la création

d'automatismes, qui n'opère en revanche que peu de relation entre les connaissances ainsi tronquées. Si De Vecchi ne renie pas l'indubitable nécessité de l'acquisition d'automatismes dans certains apprentissages, telle que l'orthographe l'exige par exemple, pour soulager la charge cognitive des élèves dans cette tâche, il blâme la vision mécanique de cet enseignement, dont la représentation de l'apprenant serait proche de « *machines* » (Ibid.). La réussite de ces derniers dans ce contexte n'apporte pas l'assurance d'une compréhension des concepts. Selon l'auteur, cette approche est tout bonnement inapplicable dans ce cas de figure, et toute perception d'un phénomène global est alors obstruée par un manque de mise en relation, les élèves n'étant ainsi capables que d'accomplir une somme d'actions ponctuelles.

D'un point de vue de la pédagogie : Ce mode d'apprentissage émane de la psychologie behavioriste qui s'intéresse aux relations « stimulus-réponse » et base son raisonnement sur le conditionnement opérant du sujet. Chez Pavlov le conditionnement est lié à la répétition, tandis que chez Thonikine il provient d'une expérience par essais-erreurs. Mais c'est le renforcement positif de Skinner qui est le plus largement associé au behaviorisme. Par la récompense, extérieure au sujet, on entend renforcer un comportement, une réponse qui paraît adaptée, efficace ou acceptable au regard de l'enseignant.e et qui est celle recherchée. A l'inverse, un renforcement négatif, tel qu'une punition ou une mauvaise note, est censé réduire la production de cette réponse. Ici, c'est l'ajout d'un stimulus positif qui permet d'encourager le comportement attendu. L'apprentissage par actions téléguidées correspond par ailleurs à la pédagogie par objectifs dite aussi « de maîtrise », d'abord appliquée dans l'enseignement technique. Supposant une grande rigueur de la part de l'enseignant.e, comme l'exprime De Vecchi, elle implique de définir des objectifs généraux, morcelés en sous-objectifs, et d'élaborer un itinéraire balisé, comportant une somme importante d'exercices à la difficulté progressive, pour guider les élèves vers la compétence visée, en le plaçant en situation de réussite. A noter que l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) a lui aussi sa place dans cette configuration de l'apprentissage. Interactif et sans jugement de valeur, certains apprenants peuvent s'y engager facilement, toutefois, De Vecchi émet un doute quant à un caractère normalisant de cette méthode. Le degré de maîtrise des compétences est ainsi apprécié en termes de comportements observables visant à mesurer les capacités des élèves à produire tel ou tel comportement en situation. Aussi, ce procédé comporte ses limites, n'incitant pas l'action propre de l'élève, et ne prenant pas en compte les conceptions initiales. Nous nous interrogerons également sur l'acquisition véritable de compétences, qui ne pourrait être formellement attestée qu'en les mobilisant hors contexte.

D'un point de vue de l'autorité : L'enseignant.e n'est pas le vecteur d'apprentissage, c'est le parcours didactique et pédagogique proposé qui permet aux élèves de progresser, à leur rythme, et selon un processus bienveillant qui le place en situation de réussite. Ce dernier est ainsi attentif aux possibilités de l'élève pour lui fournir des voies d'accès adaptées par une progressivité graduellement pensée. Nous pourrions ainsi entrevoir la possibilité d'une relation éducative, de guidage, d'accompagnement, mais l'intervention du maître demeure pourtant prédominante, presque hégémonique, c'est lui, et lui seul, qui prédit le cheminement de l'élève, un cheminement pour tous, et même s'il peut être détourné, celui-ci ne peut y déroger. Et, surtout, la question de la motivation extrinsèque pose problème. Elle fait intervenir des outils et présuppose un fonctionnement qui place l'enseignant.e dans une forme arbitraire traditionnelle de l'autorité. Toutefois, là encore, nous manquons d'éléments tangibles.

L'apprentissage passant par la recherche et l'expérience

Ce mode d'enseignement est communément assimilé à une méthode active. Constituant le fondement de l'Éducation Nouvelle, c'est la relation entre l'élève et le savoir qui est privilégiée. Les situations tiennent compte des spécificités des apprenants, de leurs représentations initiales, et sont destinées à les rendre acteurs de leurs apprentissages, en les dotant des moyens d'une auto-construction passant par la recherche et le tâtonnement expérimental. Par leur action, les élèves intègrent les savoirs, savoir-être et savoir-faire sur le long terme, et par leur propre expérience vécue d'une situation problème, ils sont capables de leur donner du sens. De Vecchi s'accorde à reconnaître, en dépit d'une motivation intrinsèque indéniablement renforcée, que les seules étapes d'observation et de recherche ne sont pas suffisantes. La structuration, phase didactique clé indissociable du processus, et l'abstraction à partir du réel sont indispensables à la construction et à l'ancrage du savoir. L'auteur nuance en outre la faisabilité d'une telle méthode pour appréhender tous les savoirs, cette approche étant qui plus est vraisemblablement chronophage, il concède ainsi qu' « *on ne peut pas tout redécouvrir !* » (Ibid., p. 225).

D'un point de vue de la pédagogie : Le rôle de l'enseignant dans le cadre d'un tel mode d'apprentissage est, dans un premier temps, de « *s'approprier un éventail de possibles* » (Ibid., p. 224) pour aider l'élève. De se doter d'un panel de chemins d'accès en somme, puis, dans un second temps, de cibler les besoins spécifiques des élèves, via une évaluation diagnostique et le recueil des conceptions initiales, pour les conduire sur l'un de ces chemins, les orienter vers le meilleur itinéraire, au moment approprié. En cela, cette méthode d'enseignement s'apparente en tous points à une pédagogie différenciée permettant une forme d'individualisation des

parcours, en prenant en considération la singularité des individus et l'hétérogénéité incontestable des élèves. L'enseignant.e varie en outre les objets d'étude, les supports, les modalités, pour offrir une trajectoire propre à chacun et pouvant s'adresser à toutes les formes d'intelligence. Par ailleurs, en érigeant l'action de l'élève en principe fondateur de la pédagogie, ce mode d'apprentissage se place du côté du « *Learning by doing* » de l'américain John Dewey (1929)¹⁷, initiateur de la pédagogie de projet. Lorsqu'un projet, individuel ou collectif, est défini, les élèves sont confrontés à une situation de résolution de problème pour, d'abord, en identifier et contractualiser les différentes étapes menant à l'aboutissement d'une production concrète. Mettant ainsi en œuvre des activités variées, successives ou simultanées, la transversalité des apprentissages y est pleinement promue. Le projet doit à son terme faire l'objet d'une communication et d'une socialisation, une étape de présentation essentielle. Enfin, offrant les conditions d'une co-construction des savoirs et d'un travail collectif et coopératif des élèves, via les discussions, les échanges de propositions, la recherche de consensus voire, le vote, se trouve ici le point d'orgue d'une pédagogie coopérative. Proche des modèles socio-constructivistes, que nous évoquerons un peu plus loin, la pédagogie coopérative décèle dans la notion de collectivité et de coopération un enjeu, un levier crucial d'apprentissage. La pédagogie de la non-directivité de Carl Rogers (1902-1987)¹⁸ est en outre parfaitement en adéquation avec ces mêmes principes, puisqu'il y prône un apprentissage par l'expérience, en toute liberté, et estime que le maître doit être un facilitateur qui accompagne l'élève dans ce qu'il souhaite entreprendre. Nous pouvons ainsi associer ce mode d'apprentissage aux pédagogues cités plus haut, Freinet, Oury, Montessori, Decroly, etc., toutes les pédagogies nouvelles, actives, étant fondées sur l'action de l'élève.

D'un point de vue de l'autorité : La place de l'enseignant.e n'est pas centrale, il est un médiateur entre l'élève et le savoir, il facilite, accompagne. En cela, nous pourrions penser que de telles conditions entraînent une forme d'autorité évacuée, selon la terminologie de Robbes, la figure de l'enseignant.e étant effacée et secondaire. Néanmoins, De Vecchi l'a souligné, la structuration par le maître est primordiale, et une organisation vouée à l'accompagnement et à l'encadrement des groupes de travail requiert, à n'en pas douter, une régulation rigoureuse. Les conditions sembleraient donc propices au développement d'une relation éducative et, par extension, à la construction d'une forme éducative de l'autorité. Pour souscrire à ce postulat, une recherche affinée portant sur la construction du rapport à la règle devra être menée.

¹⁷ Dewey, J. (1967) *Logique, Théorie de l'enquête* (Deledalle, G., Trad.), Paris : Puf.

¹⁸ Rogers, C. (1945), The Non-directive Method as a Technique for Social Research, dans *American Journal of Sociology*, 50, 279-283.

L'approche constructiviste

Ce mode d'apprentissage s'attache à considérer les indiscutables connaissances antérieures de l'apprenant pour les mettre en défaut, et ainsi permettre, en passant d'un état d'équilibre à un autre, d'en construire de nouvelles. Ce processus exige donc l'apparition, parfois artificielle, d'un déséquilibre, une étape transitoire essentielle à l'acquisition de ces nouvelles connaissances, de nature à créer un « conflit cognitif ». L'acquisition des savoirs n'est donc pas appréhendée dans une logique d'absorption ou d'empilement, mais de construction spiralaire, visant à complexifier progressivement les notions, conformément aux stades de développement interne cognitif des apprenants. Un apprentissage explicite est tout aussi déterminant pour opérer une prise de conscience de l'élève, partie prenante dans la démarche, quant à ses conceptions initiales et à ses connaissances actuelles, afin d'en saisir les limites, le conduisant à donner du sens et à susciter le besoin de l'apprentissage. Compatibles et complémentaires avec un mode d'apprentissage passant par la recherche et l'expérience, les procédés mis en œuvre peuvent être souvent longs et complexes. Le rôle de l'enseignant.e est ainsi décisif en ce qu'il doit « calibrer » son enseignement et fixer des objectifs à atteindre qui correspondent bel et bien à l'apprenant.

D'un point de vue de la pédagogie : Les méthodes de l'approche constructiviste s'appuient sur les travaux de psychologues du développement et pédagogues tels que Jean Piaget, qui, sans en expliquer les processus internes, révèle un réflexe naturel qu'ont les enfants leur permettant d'apprendre : la recherche de l'équilibration. Confrontés à un problème ou à une nouvelle information, ils vont ainsi procéder par assimilation ou accommodation, selon que l'écart est faible ou important entre leur niveau d'équilibre initial et le nouveau. Piaget définit par ailleurs les stades du développement cognitif de l'enfant qui font encore aujourd'hui valeur de référence. Les savoirs doivent ainsi correspondre aux capacités internes propres à chaque enfant en fonction de son âge. Cette même conception d'une construction des compétences intellectuelles progressive inspire à Jérôme Bruner l'apprentissage dit « spiralaire ». Ce dernier met en exergue, à partir des travaux de Lev Vygotski, le rôle de l'intervention de l'enseignant.e dans le développement de l'enfant en établissant six fonctions de l'étayage. Si, jusqu'ici, l'intervention de l'adulte, parent ou enseignant, est effectivement reconnue et jugée nécessaire à la création d'un déséquilibre, accompagnant ou accélérant le développement cognitif de l'apprenant, Vygotski, quant à lui, met en lumière l'intérêt du travail coopératif en ce qu'il permet d'opérer un conflit socio-cognitif. La confrontation avec les conceptions et les connaissances d'un pair est pour lui une source de déséquilibre pertinente qu'il convient alors de rendre possible via des situations de travail en groupe. C'est ce qui nous permet d'avancer

que la pédagogie coopérative peut entrer dans ce registre. En outre, Vygotski donne corps à la notion de calibrage en modélisant la Zone Proximale de Développement (ZPD). Trois zones sont ainsi distinguées, à partir des capacités de travail de l'enfant, considérant :

- Ce qu'il n'est pas en mesure de réaliser, ce qui est hors de sa portée donc, même avec de l'aide.
- Ce qu'il est effectivement capable de réaliser avec de l'aide, sa zone de progression, la ZPD, associée à l'apprentissage.
- Et enfin, ce qu'il est capable de réaliser seul, sans aide, correspondant à sa zone de confort, d'autonomie, consacrée à l'entraînement.

D'où l'importance d'une maîtrise des savoirs en jeu, d'une fine connaissance des élèves et d'une définition avisée des objectifs fixés, inéluctablement différents pour chaque enfant, au regard de l'hétérogénéité de ces derniers. C'est ici même tout le sens d'une pédagogie différenciée.

D'un point de vue de l'autorité : La prise en compte de l'élève, l'attention accordée à ses représentations, l'importance conférée à ses connaissances effectives et la progressivité inhérentes à une approche constructiviste démontrent un respect de l'enfant et de son développement. Loin d'être effacé, excluant toute forme évacuée de l'autorité, l'enseignant est un chercheur investiguant l'esprit des apprenants, un créateur de situations, un instigateur de déséquilibres cognitifs, un concepteur de médiations, pour autant, il se situe sur un rapport tout autre, à l'instar des pédagogies actives, et n'impose donc pas son savoir. Il fait de surcroît la part belle au groupe, acceptant que certains apprentissages se construisent entre pairs, et non via son propre biais. Ici encore, dans une fonction de médiateur, nous trouvons là les composantes d'une relation qualifiée d'éducative qui offrirait ainsi un cadre favorable à l'instauration d'une autorité éducative.

L'approche cognitive¹⁹

La réflexion des cognitivistes s'attache à éclairer les processus internes de l'apprentissage et à comprendre ce qui se joue dans la mémorisation. Ils perçoivent l'apprenant comme un système actif de traitement de l'information et s'intéressent aux réponses produites face à un stimulus externe. Ainsi, trois unités de traitement entrent en jeu :

- La mémoire sensorielle : elle intervient lors de la perception du stimulus par les sens.

¹⁹ Étienne Vellas fait ici référence à un autre ouvrage de Gérard De Vecchi : *Enseigner l'expérimental en classe* (2006, Paris : Hachette Éducation)

- La mémoire à court terme, ou mémoire de travail : elle correspond à l'attention portée sur l'information sensorielle reçue pour la traiter.
- La mémoire à long terme, déclarative (connaissances) ou procédurale (savoir-faire) : elle permet le stockage de l'information, par la répétition ou l'explicitation de l'apprentissage, et sa restitution future face à un nouveau stimulus, par la perception et le traitement (récupération en mémoire).

D'un point de vue de la pédagogie : Le rôle de l'enseignant.e est alors de tenir compte et de favoriser ce processus d'encodage de l'information. Dans l'acquisition du vocabulaire, par exemple, il est aujourd'hui encore recommandé de suivre les trois étapes clés de :

- Contextualisation : fréquentation et confrontation au vocabulaire en situation, impliquant la perception et le traitement de l'information.
- Décontextualisation : catégorisation et manipulation explicite favorisant le stockage de l'information.
- Recontextualisation : situation de réinvestissement pour mobiliser la récupération en mémoire de l'information.

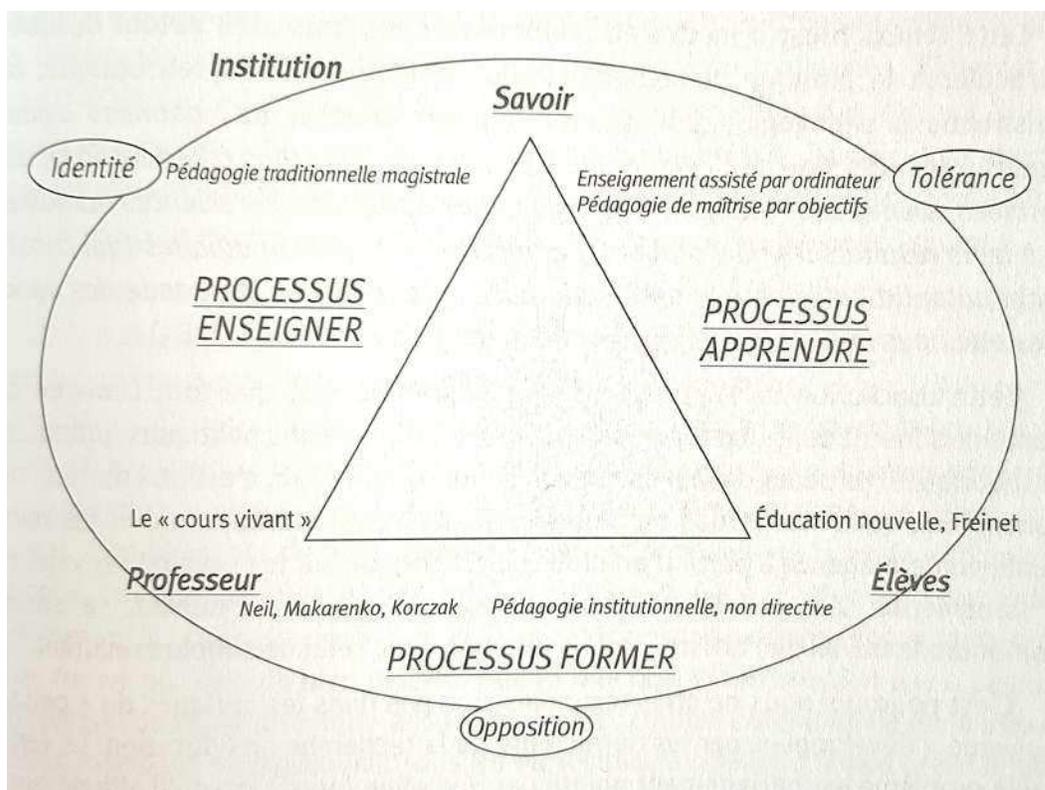
Ainsi, l'enseignant.e accompagnera les élèves pour les aider à identifier, sélectionner, organiser et encoder ces informations qui lui proviennent en le dotant de stratégies. Les moyens mnémotechniques (tels que la célèbre phrase « Mais où est donc Ornicar ? » concernant les conjonctions de coordination), les « astuces » imparables (pour multiplier par dix, il faut ajouter un zéro à la fin), les mots inducteurs (quand il y a « moins » c'est qu'il faut faire une soustraction), les modélisations (proportionnalité, cartes mentales, schémas, etc.), les méthodes de travail (prise de notes, mots-clés, surligner, etc.) sont autant de démarches qui peuvent lui être proposées, voire, exigées. Dans les situations, l'enseignant.e est également vigilant.e à opérer des analogies, faire des liens pour favoriser la récupération en mémoire, et privilégie en outre la construction d'images mentales pour automatiser certaines manipulations ou pour conceptualiser certaines notions, par exemple, en mathématiques.

D'un point de vue de l'autorité : Si l'apprenant est manifestement pris en compte, il semble faire l'objet d'une considération mécanique et d'une automatisation de méthodes d'apprentissage en définitive, plutôt dirigistes. L'étayage paraît bel et bien encouragé, mais il porterait davantage sur l'apport de solutions, ou de techniques préconçues, dont on connaît parfois pourtant les limites, voire, les dangers, certains exemples cités ci-dessus en étant un exemple criant. Si certains automatismes sont néanmoins indiscutablement nécessaires et efficaces même, peu de place serait ici laissée à la réflexion et à la recherche de l'élève, dont on ne s'intéresserait pas à développer les démarches personnelles. Nous nous interrogeons

finalement sur la place de l'élève dans ce contexte, et sommes amenée à concevoir une forme traditionnelle de l'apprentissage que nous pourrions relier à une autorité autoritariste. Toutefois, nous avons conscience de ne disposer là que de maigres éléments pour en attester.

Vellas aborde, parallèlement à cette classification, le triangle pédagogique de Jean Houssaye (voir figure ci-dessous). Ce dernier a modélisé un triptyque s'articulant autour de trois pôles : l'élève, l'enseignant et le savoir. Il est le prisme au travers duquel est révélé l'axe dominant ainsi privilégié dans une situation pédagogique, afin d'en déterminer « la place du mort ». Nous allons présenter et préciser chacun de ces axes en tentant, comme s'y est essayée Vellas, d'y positionner des exemples concrets parmi les pédagogies et théoriciens cités précédemment.

Figure III : Le triangle pédagogique de Houssaye²⁰



²⁰ Figure tirée de l'ouvrage de Grandserre et Lescouarch (2013, p. 33), originellement parue dans Houssaye, J. (1999) Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris : Hachette Education.

- L'axe enseignant/savoir :
 Dans le processus « **enseigner** », la « place du mort » est celle de l'élève. De Vecchi nous en propose un aphorisme « *Je veux finir mon programme* » (Op. cit., p. 217). Nous pouvons présupposer, dans ces conditions, que ce positionnement correspond à une forme autoritariste de l'autorité. Il est le processus nettement privilégié par la pédagogie traditionnelle par transmission de connaissances.

- L'axe enseignant/élève :
 Dans le processus « **former** », la « place du mort » est celle du savoir. La formule consacrée de De Vecchi, « *l'élève doit, avant tout, être bien dans sa peau* » (Ibid.), nous laisse à penser que c'est ici l'autorité évacuée qui serait favorisée. Sur cet axe peuvent être placées les pédagogies libertaires telles que celle de Sutherland, mais aussi, d'après Vellas, Makarenko, Korczak, et même Rogers et Oury.

- L'axe élève/savoir :
 Dans le processus « **apprendre** », la « place du mort » est celle de l'enseignant. « *L'élève doit se construire ses propres savoirs et je dois l'y aider* » (Ibid.), c'est ainsi que De Vecchi illustre cet axe, nous permettant d'envisager ici une possible autorité éducative. S'inscrivent dans ce processus les pédagogies différenciées et la pédagogie Freinet, mais aussi, d'après la figure, l'EAO et la pédagogie par objectifs.

Vellas signale néanmoins qu' « *il est parfois difficile de savoir si une pédagogie relève plus d'un axe ou d'un autre* » (Ibid.), se situant parfois au croisement de deux d'entre eux. Houssaye insiste d'ailleurs sur la notion d'axe dominant, car, selon les modalités, le rapport peut aisément basculer. Nous imaginons fort bien, il est vrai, qu'un enseignant n'applique pas invariablement une seule et unique méthode. Cet axe dominant est principalement révélateur d'un principe fondateur guidant une pratique effectivement adoptée, et rend possible une analyse réflexive en vue de modifier, éventuellement, ce rapport. Vellas attire notre attention sur la pluralité des critères de classification à l'origine du « casse-tête » auquel elle fait allusion dans l'intitulé de son article. En prenant pour exemple un autre système, basé sur l'articulation entre les processus enseignement-apprentissage, proposé par Marguerite Altet²¹, nous voyons que les cartes sont rebattues. Identifiant ici des courants qualifiés de magistro-centristes, puero-

²¹ Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Puf.

centristes, socio-centristes, techno-centristes et centrés sur l'apprentissage, nous admettons que certaines pédagogies puissent se trouver au carrefour de plusieurs courants. Il est alors complexe, voire, infructueux, de s'évertuer à toutes les compartimenter. Nous pouvons dès lors formuler l'hypothèse qu'une pratique pédagogique enseignante se compose d'un entrelacs d'inspirations et de situations variées. Les pédagogies de projet et coopérative relevant respectivement d'un apprentissage passant par la recherche et l'expérience et d'une approche socio-constructiviste, nous savons pourtant ces approches compatibles, voire, complémentaires. Des courants pédagogiques pourraient donc ainsi co-exister.

Enfin, nous avons ainsi questionné le rapport au savoir et aux apprentissages des différentes pédagogies, et nous avons pu isoler la pédagogie coopérative, qui nous apparaît comme le terrain le plus fertile pour le développement d'une autorité éducative. Nous poursuivons ainsi par une étude approfondie des méthodes et outils qui forment la praxis d'une classe coopérative, avec pour intention ultime de sonder le rapport à la règle et l'autorité.

2.3.3 La/les pédagogie.s coopérative.s

*« On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates. »*²² Freinet (1969) cité par Grandserre et Lescouarch (2013, p. 151)

Par essence, nous pourrions nous laisser tenter d'opposer la pédagogie coopérative à des pédagogies compétitives, s'il en est. Du latin *cum* (« avec ») et *opera* (« l'activité », « le travail »), lui-même issu du mot *opus* (« ouvrage », « œuvre », « travail »), coopérer signifie donc travailler, faire ensemble. Idéalement transposable par l'adage « Seul, on va plus vite, à deux, on va plus loin. », l'idéologie de la pédagogie coopérative s'appuie ainsi principalement sur la force du collectif et tend à bâtir une réelle communauté éducative au sein de la classe. Selon des principes pleinement démocratiques, elle vise la formation d'êtres solidaires, autonomes, responsables et réflexifs. Né en Angleterre en 1892 avec l'école nouvelle de Bédanes, le mouvement a grandi avec Geheeb, Pistrak, ou encore Korczak, avant que Freinet ne lui insuffle sa force en France. Appartenant au courant du socio-constructivisme, et basée sur un mode d'apprentissage passant par la recherche et l'expérience, tel que nos recherches

²² Freinet, C. (1969) *Pour l'école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Paris : Maspero.

précédentes nous l'ont appris, elle est issue de l'Éducation Nouvelle et regroupe notamment les pédagogies de Freinet et d'Oury, pour ne citer qu'eux. Les enseignants adhérant à l'idéologie coopérative désireux de partager et de développer leur pratique en ce sens se réunissent, en France, sous le même porte-drapeau qu'est l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM). Originellement exclusivement voué à la pédagogie Freinet et ses textes de références, ses membres ont foncièrement à cœur d'ouvrir leur esprit à toute pratique de nature à insuffler une coopération entre les élèves et explorent notamment les méthodes de la Pédagogie Institutionnelle. Ainsi, en l'absence de toute identité stricte ou mouvement propre, nous préférons nous exprimer en désignant les pédagogies coopératives, plutôt que la pédagogie coopérative. Connac nous en livre cela dit une définition dans son ouvrage *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école* (2010) :

« Une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe. Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. ».

Une coopération qui prend vie au travers « [d'] *une association d'enfants se disciplinant eux-mêmes pour prendre en charge l'amélioration de leurs conditions de vie et le progrès général de la classe tant au point de vue matériel qu'au point de vue moral* » (Profit, 1936, cité par Connac, Ibid.). Les pédagogies coopératives s'appuient ainsi sur le concept d'**auto-discipline**, que Debarbieux qualifie « [d'] *outil de transformation pédagogique et social* ». La vocation de cette coopération scolaire est bel et bien de traiter les maux de la société actuelle, davantage basée sur des rapports de compétitivité et d'élitisme. On comprend mieux pourquoi son idéologie fait frémir ses détracteurs qui n'y perçoivent qu'une manipulation d'ordre politique. Taxées de laxisme, les pédagogies coopératives sont accusées de mettre à mal les savoirs et de faire baisser le niveau des élèves. Pourtant, au travers des principes fondamentaux de ces pédagogies, on constate aisément que c'est bien le travail qui prime, et les élèves sont placés en première ligne dans cette quête du savoir. Pour en attester, engageons-nous à dresser un panorama, non exhaustif, des dispositifs qui constituent la quintessence des pédagogies coopératives.

Avant d'apporter un descriptif détaillé des nombreux espaces de parole et outils destinés à structurer le rapport à la règle et réguler les comportements des élèves, constituant en effet les

éléments clés de notre analyse, accompagnant notre réflexion, nous présenterons, sans prolixité, les méthodes emblématiques relatives aux apprentissages, sur lesquelles se fonde principalement la notoriété des pédagogies coopératives, dites « actives ». A l'évocation, par exemple, de la pédagogie Freinet, il est une image qui survient irrémédiablement : les caractères de plomb de **l'atelier d'imprimerie**. Munis d'une véritable presse, les enfants peuvent transcrire leurs textes comme ils le sont dans un authentique journal. En termes de matériel, tout y est, mais Freinet ne s'arrête pas là et pousse le projet à son paroxysme ! Il attribue un titre au périodique qu'il déclare en préfecture afin d'en permettre sa diffusion, en bonne et due forme, par voie postale. Le **journal scolaire** est né et porte encore aujourd'hui l'étendard de Freinet. Loin de n'être qu'une élucubration extravagante d'un homme passionné, le journal pose le cadre structurant d'une pédagogie de projet finement tissée. Il est le support d'un travail évident de recherche et de production écrite, pour lequel les élèves ont accès à des Bibliothèques de Travail (BT), qui constitue le socle de compétences coopératives, visant la responsabilisation et la socialisation des élèves. Une articulation subtile entre autonomie et travail de groupe que permet par ailleurs le **plan de travail**. Associé à Freinet mais copieusement utilisé dans le cadre des ceintures de compétences d'Oury, nous y reviendrons, c'est la modalité qui semble la plus démocratisée, revendiquée et répandue dans les classes actuellement, notamment en maternelle, où le fonctionnement en ateliers serait pour ainsi dire devenu la « norme ». Néanmoins, dans sa forme, cette pratique pédagogique rigoureuse paraît parfois vidée de sa sève. Rappelons ainsi ce qui constitue l'essence du plan de travail. Si aujourd'hui il est, majoritairement, imposé à un collectif, divisé en plusieurs groupes, dans l'idée qu'à la fin de la semaine, chaque élève ait pu effectuer toutes les tâches demandées par l'enseignant.e, il relève en réalité d'une organisation individualisée de l'enseignement, reposant sur la responsabilisation de l'élève et une contractualisation de son activité hebdomadaire. Le plus problématique, dans sa forme vulgarisée, est l'absence fréquente, pour ne pas dire usuelle, de choix. L'élève doit en effet être à l'initiative de ce que comporte son plan de travail, lui offrant ainsi la possibilité d'être acteur, responsable et éclairé, de son apprentissage. Ainsi, dans les classes élémentaires fidèles à ce mode de travail, les élèves « remplissent » leur plan de travail eux-mêmes, en fonction des projets sur lesquels ils souhaitent travailler, des difficultés qu'ils rencontrent, des travaux en cours pour le journal, etc. La plupart du temps, un « contrat » est cependant fixé, imposant, tout de même, des domaines ou disciplines qu'il est absolument indispensable d'aborder durant la semaine, sans pour autant en définir par avance le contenu. Pour exemple, si le français et les mathématiques sont obligatoires, l'élève est libre, en accord avec l'enseignant.e et d'après des axes de progrès et des besoins en remédiation établis, de travailler sur la conjugaison, la

grammaire ou l'orthographe, ou, en numération, arithmétique ou géométrie. Cette organisation individuelle du travail repose bien souvent sur des fichiers d'autonomie autocorrectifs, qui alimentent un autre système qu'est celui des **ceintures de compétences**. Les ceintures sont un outil de différenciation des apprentissages et de personnalisation des parcours d'élèves que nous devons à la Pédagogie Institutionnelle (PI). A chaque ceinture de couleur, comme en Judo, correspond un degré différent de maîtrise de la discipline, car il existe autant de ceintures que de matières au programme. En ayant une connaissance explicite de son niveau d'avancement, l'élève progresse à son rythme et constate son évolution au gré des exercices proposés, ainsi adaptés à son propre niveau de compétence. Un outil résolument bienveillant plaçant l'élève en situation de réussite, et qui, au moyen des évaluations, dont il décide le moment, lorsqu'il s'y sent prêt, permettant de « passer » à la ceinture supérieure, implique un dépassement de soi. Cela pourrait donner l'illusion d'une pédagogie individualiste, mais, bien au contraire, cette organisation du travail favorise l'entraide et le **tutorat**, le plus souvent informel, bien que son organisation soit formalisée par le suivi des ceintures de compétences. En effet, un tableau général présente l'intégralité des ceintures et dresse la liste des élèves de la classe, en mentionnant, pour chacun, la ceinture qu'il possède. Un outil du quotidien entretenu par les élèves eux-mêmes, qui sont ainsi en mesure, lorsqu'ils se trouvent face à une difficulté, de le consulter afin d'identifier un élève possédant une ceinture supérieure et solliciter son aide. Mais tout le monde ne peut pas être tuteur, c'est en cela que l'informel trouve sa limite, car cela appelle à certaines qualifications qui requièrent bien entendu une formation. Ainsi, ce principe de tutorat est-il intimement lié aux ceintures de compétences dont nous apporterons bientôt un éclaircissement. Intéressons-nous dès lors aux méthodes de gestion collective qui jalonnent le quotidien des élèves d'une classe coopérative.

Dès le début de la journée, les pédagogies coopératives se distinguent. A leur arrivée en classe, les élèves participent au « **Quoi de neuf ?** ». Largement récupéré par les enseignants « traditionnels » sous une forme frelatée, ce dispositif se limite trop souvent à un temps d'expression libre, d'une durée de quinze à vingt minutes, ménagé pour les élèves afin de leur permettre d'évacuer ce qui pourrait freiner leur entrée dans les activités et les rendre ainsi plus disponibles pour la tâche scolaire. Véritable outil de construction d'un climat scolaire favorable aux apprentissages, le « **Quoi de neuf ?** » est de surcroît un régulateur d'échanges entre pairs. Ici il n'est nullement question de relation duelle avec l'enseignant.e, ou d'une unilatéralité des interactions prenant la forme d'une intervention qui se traduirait par un simple monologue libérateur et possiblement inapproprié. La parole est donnée aux élèves, pour les élèves, dans

le but de générer des questionnements, des explications, voire, des débats, points de départ d'un nouveau projet de classe, d'un exposé ou d'un article dans le journal de l'école. Pour participer au « Quoi de neuf ? », il faut s'inscrire, puis, si le sujet abordé est susceptible d'intéresser le plus grand nombre, il faut prévoir son intervention : écrire son titre, se documenter, organiser ses propos, etc. Propos ensuite recueillis lors de la séance dans un cahier prévu à cet effet, pour en garder mémoire. Une démarche qui structure la notion de temps et de fonction de l'écrit, en invitant à différer sa prise de parole. En outre, l'enseignant.e n'est ainsi plus l'unique détenteur.trice du savoir, ce sont les élèves qui apprennent d'eux-mêmes. Néanmoins, son rôle sera d'apporter la matière nécessaire pour étoffer, étayer et relancer les échanges.

On retrouve une nouvelle fois, en fin de journée, un temps de prise de parole collectif au travers du **bilan météo**. Il s'agit ici de favoriser ce socio-constructivisme par une conscientisation des apprentissages basée sur la métacognition. En premier lieu, chacun peut apprécier le déroulement de sa journée et l'enseignant.e établit un premier bilan global, communément appelé « la prise de température ». Au moyen de gestes, associés au soleil, à la pluie et au nuage, les élèves font part de leur ressenti. Ensuite, ils s'expriment individuellement sur ce qu'ils ont appris, ainsi que sur la nature des succès ou des difficultés rencontrés au cours des activités de la journée, et précisent s'ils ont besoin d'aide ou non. Des pistes de remédiation peuvent alors être imaginées, en alimentant ainsi le plan de travail personnalisé de l'élève, qui peut également se voir proposer de l'aide par un de ses camarades. L'occasion également de faire émerger des conflits, donnant alors lieu à un message clair, ou, de manière différée, à une intervention lors du prochain conseil, dispositifs que nous présenterons plus loin. D'une manière générale, ce bilan météo développe également le lien école-famille, en offrant à l'élève la possibilité d'imaginer en amont ce qu'il pourra raconter de retour à la maison, en ayant d'ores et déjà trouvé une réponse à un éventuel problème auquel il aura été confronté. Qui plus est, en veillant notamment à terminer par les « soleils », l'enseignant.e s'assure que tout le monde se quitte sur une note positive.

Autre lieu d'échanges et dispositif « phare » des pédagogies coopératives, le **conseil coopératif**, instance consultative, propositionnelle et décisionnelle de régulation de la vie de classe. A raison d'une fois par semaine, durant environ une heure, prévue à l'emploi du temps, les élèves et l'enseignant.e se réunissent pour fixer le cadre législatif du groupe, mais pas seulement. C'est en effet le temps où les bilans sont réalisés, où des félicitations et

remerciements sont présentés, où l'organisation des projets est abordée, et où les conflits sont résolus, etc. Selon Oury²³ (cité par Connac, 2009, p. 215), le conseil coopératif est à la fois :

- L'œil du groupe, car « *Les comportements de chacun apparaissent aux yeux de tous* » (Ibid.).
- Le cerveau du groupe, car c'est le lieu d'une « *réflexion coopérative* » (Ibid.).
- Le rein du groupe, car il permet d'épurer les relations des élèves en offrant une alternative à la violence grâce à la parole et à la recherche de solutions.
- Le cœur du groupe, car il le fait vivre, en l'alimentant de projets notamment, et rayonne sur tous les champs de compétences.
- Une instance évolutive, à l'image d'un organisme vivant qui se développe.

Oury nous met cependant en garde contre trois dérives possibles dans la mise en place et l'application d'un tel dispositif, en lui conférant une dimension démagogique d'abord. Le conseil ne constituerait ainsi qu'un leurre dont l'enseignant.e serait à l'origine, consciemment ou non, par une mauvaise maîtrise ou une conduite trop forte. Dans ce contexte, les élèves ne voteraient finalement que pour les idées de l'adulte et non celles qui émergent du groupe, faisant du conseil un outil de manipulation ou un simple artifice, stérile. La dimension judiciaire du « *conseil tribunal* » (Debarbieux, 2018, p. 54) est également à craindre. Un lieu où, finalement, seuls les conflits seraient portés aux yeux du groupe, stigmatisant ainsi les « fautifs ». Enfin, une dimension psycho-sociologique est à prendre en compte afin d'éviter tout phénomène de leadership. Tous les élèves doivent pouvoir s'exprimer, participer, tenir un rôle, voter, et ce, d'égale manière. Ce n'est pas un lieu où doivent se ressentir les problèmes de popularité ou encore un lieu qui doit élever un meneur au sommet de la pyramide. Le moteur du conseil est le groupe. Une autre dérive est possible, selon laquelle le conseil ne se traduirait que par une simple discussion, faite de digressions ou de débats qui ne mènent à aucune véritable décision, voire, à une impasse. Comme cela peut également être le cas lorsque les propositions se multiplient et s'opposent. Quand aucun consensus ne parvient à être trouvé, il convient, lorsque cela est possible, de différer la décision, ou bien, pour déjouer les biais d'un vote à la majorité, on procède à un vote indépendant pour chacune des propositions. Ainsi, autant de votes que de propositions. Nous noterons que la voix de l'enseignant.e a la même valeur que celle d'un élève. Il.elle participe au conseil en tant qu'acteur, membre du groupe. Toutefois, il est important de rappeler qu'il.elle dispose d'un droit de veto, indispensable pour préserver l'intégrité du groupe. Aucune décision ne devant, naturellement, mettre en danger les élèves, porter atteinte à la

²³ Vasquez, A, Oury, F, (1967) *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice.

sécurité ou à la dignité de quiconque, être contraire au règlement intérieur de l'école, ou tout simplement, contraire aux visées de l'enseignement. Parfois, les élèves formulent des sanctions bien plus répressives, voire, cruelles, que l'enseignant.e ne pourrait le faire. Enfin, l'ordre du jour du conseil est fixé par un affichage collectif, proposant quatre colonnes : « je critique, je félicite, je voudrais, j'ai réalisé ». Ainsi, il répond à une contrainte d'organisation et incite les élèves à anticiper. Cela permet en outre un temps de recul, parfois nécessaire à la résolution d'un conflit, et un temps d'action, offrant à l'élève la possibilité de planifier ses tâches, ou bien, de prétendre à une ceinture de comportement supérieure.

A l'instar des ceintures de compétences, chaque couleur de ceinture correspond à un niveau de capacités différent, ici, relatif au comportement de l'élève dans le groupe. Un procédé, proprement explicite, qui, au lieu de stigmatiser, comme on le déplore trop souvent avec les dispositifs traditionnels, valorise les bonnes actions. A chaque échelon, le degré de libertés augmente, mais celui des exigences augmente dans le même temps. Les élèves sont ainsi responsabilisés en prenant conscience des droits et des devoirs de chacun dans un groupe, et du sens de la règle, qui émancipe au lieu d'opprimer. Les **ceintures de comportement** reposent sur un principe de différenciation. Un hypothétique et fantasmagorique comportement universel et unique n'étant pas exigé, il est ainsi facile pour chacun de trouver sa place dans le groupe. Bien qu'un élève possède une ceinture inférieure, il dispose de droits, et est reconnu individuellement dans le collectif classe. Parmi ses droits, figure celui de faire appel à un élève de niveau supérieur pour bénéficier de son appui, favorisant alors la cohésion du groupe. Loin de s'apparenter à une compétition, ou encore à un challenge, dans le cadre duquel l'objectif pour tous serait d'atteindre le plus haut niveau existant, il est plutôt question ici d'atteindre son plus haut niveau de compétence personnel, en fonction de ses propres capacités et de sa propre personnalité. L'intégration de tous dans le groupe étant la vocation première des ceintures. On encourage donc les efforts personnels et le développement de soi, en donnant à voir à l'élève ses axes de progression de manière tangible. Ce n'est pas la récompense qui pousse l'élève à agir, mais sa propre volonté à s'engager dans et pour le groupe. Pour faire naître et entretenir un sentiment de justice, il est impossible de redescendre au niveau inférieur ou de retirer une ceinture à un élève. Un acte répréhensible ne doit pas faire oublier les bonnes actions passées et annihiler le bon comportement de l'élève. Un écart est toléré et peut donner lieu à une privation ponctuelle de droit. Il existe cependant des ceintures pour les comportements réellement déviants : La ceinture dorée, dite « de grand gêneur », qui correspond à la suspension

des déplacements et à un degré d'autonomie proche du néant, et la ceinture rouge, délivrée aux élèves violents et dangereux, alors isolés.

Le comportement des élèves est observé, entre autres, au prisme du **contrat de vie** instauré dans la classe. En pédagogie coopérative, on ne parle pas de règlement, mais « *Il ne s'agit pas de trouver un équilibre entre laxisme et rigorisme, mais plutôt de permettre à l'enfant de disposer d'une limite symbolique entre soi et son environnement* ». (Connac, 2009, p. 230). Témoin d'un engagement mutuel, puisqu'il est signé et s'applique à tous, adultes et élèves, il s'inscrit dans une co-gestion, et est, à ce titre, élaboré collectivement, en fonction des besoins imminents du groupe. Une construction commune qui garantit l'adhésion et légitime la règle en ce qu'elle permet de résoudre un problème du quotidien des élèves. Une hiérarchie est établie au sein des règles de vie, parmi lesquelles on trouve :

- Les lois, immuables et non négociables. Elles sont fixées par l'enseignant.e et renvoient à la sécurité des biens et des personnes, au respect des droits universels et à la démocratie.
- Les règles, proposées, discutées et adoptées collectivement. Elles définissent ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas, et indiquent tacitement quelle sanction est encourue. Elles peuvent être modifiées.
- Les codes de conduite, liés au savoir-vivre, aux règles de politesse, etc. Ils évoluent et ne font pas l'objet de sanctions.

La sanction est alors abordée avec les élèves de manière concomitante à la question de la reconnaissance. Il est tout aussi primordial, en effet, de valoriser les bons comportements ou les évolutions positives, au moyen de félicitations par exemple, distribuées en fin de journée par les élèves eux-mêmes. Ces dernières peuvent même avoir le pouvoir d'annuler une « gêne » (un billet négatif). Dans la droite lignée des ceintures et du contrat de vie, le **Permis de Circulation Libre et Responsable (PCLR)** comporte des droits et obligations et vise l'autonomie des élèves vis-à-vis de la règle. On valorise les bons comportements en octroyant plus de libertés, de confiance : se rendre aux toilettes pendant les temps de classe, se rendre en BCD, etc. Là encore, il s'agit de se rapprocher d'un système de valeurs et d'une conception purement démocratique. L'école devant préparer les enfants à la citoyenneté, il convient de leur apporter les bases nécessaires à une intégration réussie dans la vie en collectivité.

Pour ce faire, le rapport à l'argent, source de bien des déboires, de conflits et d'inégalités dans notre société, est abordé de manière à lui conférer une perception plus utilitariste. Au

travers de la **monnaie intérieure**, caractéristique de la PI exclusivement, on cherche à préparer les élèves à un bon usage du système et à construire une conception juste et saine de l'argent, en le présentant comme un outil facilitant les échanges. Par des situations concrètes, on conceptualise un système qui relève d'un apprentissage, bien trop souvent négligé. Les élèves sont ainsi rétribués pour leur travail, mais pas pour leurs réussites. La vocation de ce dispositif n'est pas de recréer une forme d'inégalité en ne favorisant que les « bons élèves », il tend au contraire à promouvoir « *un produit symbolisant le fruit de ses véritables engagements* » (Ibid.). En opérant un transfert des intérêts, pour des enfants qui rejettent l'école, on donne un sens plus matériel à l'école ou au travail. Les visées immatérielles étant parfois hors de portée. Les élèves peuvent ainsi participer au marché pour acheter et vendre des objets fabriqués ou des objets personnels avec accord des parents. Des paies sont allouées par les élèves eux-mêmes en fonction des activités, liées au travail scolaire, aux efforts fournis, aux ceintures, ou aux contributions aux projets (rédaction d'un article, tenue d'un exposé). Néanmoins, sont exclues toutes celles ayant trait à l'art et à la créativité, et aux services rendus au groupe. Le seul bénéfice à en dégager étant le plaisir procuré et le bienfait produit. La monnaie intérieure représente en outre un moyen externe et concret de sanction, offrant une alternative aux punitions coercitives. L'amende efface l'erreur mais n'affranchit toutefois pas de la réparation. *A contrario*, une paie exceptionnelle peut être octroyée à un enfant qui serait en stagnation, pour démontrer et souligner un effort considérable et une volonté de progresser. Cet argent symbolique peut par ailleurs servir à remplacer du matériel, non usagé, mais détérioré par l'élève, ou à financer des sorties, acheter des souvenirs lors d'une sortie scolaire, etc. En définitive, outre l'intérêt pédagogique que représente un travail, ancré dans la réalité, sur la numération, les grandeurs et le calcul, la monnaie intérieure n'est pas une fin en soi, mais un outil vers l'autonomie. Être capable d'utiliser la monnaie en lui donnant un intérêt relatif, limité, est tout l'enjeu de cette pratique, visant un usage raisonné et responsable.

Les **métiers** sont aussi représentatifs de l'organisation en pédagogies coopératives. Une organisation qui vise la socialisation de l'élève, qui, ainsi responsabilisé, se considère utile à la collectivité. Doté d'un « métier », il se sent reconnu, et trouve sa place dans le groupe. Un statut qui se distingue des « services » ou des « responsabilités », proposés en pédagogie traditionnelle. Le degré d'implication des élèves est en effet nécessairement plus faible puisque ceux-ci sont imposés par l'enseignant.e, et prennent la forme d'une tâche, plus ou moins gratifiante, dont on doit s'acquitter, à tour de rôle. Ici, l'enseignant.e délègue un pouvoir, une mission, qu'il.elle ne peut effectuer seul.e. En mettant en évidence le besoin de s'organiser, les

élèves proposent eux-mêmes des tâches à inscrire au tableau des métiers et se chargent de trouver des volontaires. Ce métier est conservé par l'élève jusqu'à ce que celui-ci n'en ait plus envie et décide de passer le relais, ou bien, lorsque ce dernier n'est plus utile au groupe. Toutefois, un élève peut se voir retirer sa mission, lors du conseil, si celui-ci ne la mène pas à bien. Un métier ne donne accès à aucune rétribution, pas même en monnaie intérieure. Basé sur un acte de volontariat, cela s'apparente davantage à du bénévolat, contrairement à son équivalent conventionnel dans notre société. Il reflète un choix, une décision proprement individuelle de l'élève de s'engager pour rendre service au groupe, ou pour sa propre satisfaction personnelle. L'enseignant.e n'est donc plus l'unique responsable en classe, il.elle ne détient pas le pouvoir absolu. En cela, chaque enfant peut prendre une place dans cet espace social, lui permettant de gagner en estime de soi et en autonomie. D'après les neurosciences, les apprentissages se construisent d'abord par l'expérience. Ainsi, en proposant des missions actives à l'enfant, ce dernier apprend plus efficacement, grâce à ses propres actions. Des apprentissages auxquels il donne lui-même du sens. D'après Stanislas Dehaene²⁴, l'attention et l'engagement actif de l'élève étant les premiers piliers de l'apprentissage.

En matière de gestion de conflits enfin, les méthodes des pédagogies coopératives diffèrent également de celles de la pédagogie traditionnelle. L'enseignant.e se plaçant très fréquemment entre les protagonistes, intervenant, au mieux, pour opérer une médiation lui-même, ou, tout bonnement, pour formuler une sanction. Les conflits pouvant naître ou croître en dehors de l'enceinte de l'école, s'étendant parfois même aux parents, les pédagogies coopératives entendent doter les élèves d'outils d'auto-régulation, destinés à un usage qui va au-delà des murs de l'école, et au-delà même de sa vie d'enfant. Les **messages clairs**, issus des travaux de Danielle Jasmin que Connac évoque, visent à sortir du schéma classique manichéen en recherchant une harmonie entre les partis, ainsi tous les deux gagnants. Réalisés en récréation ou même pendant le temps de classe, dans le couloir par exemple, ils sont à l'initiative des élèves et ne concernent que la victime et le « fautif ». L'adulte peut aussi y prendre part, en tant que partie prenante du conflit. Cette méthode de gestion des conflits s'intéresse aux solutions plutôt qu'aux raisons du conflit et permet de développer l'empathie en reliant les faits commis à des émotions ressenties par l'autre. Une démarche, répondant à un cadre très précis, appuyée par une demande de réparation explicitement énoncée. Si le protagoniste visé par le message clair ne l'entend pas de cette oreille, le recours à un médiateur peut être requis. Dans le cas

²⁴ Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

contraire, le message clair est interrompu, et le conflit sera porté devant le conseil. La victime sent ainsi sa souffrance prise en compte et le persécuteur a l'occasion de prendre conscience des conséquences de ses actes sur autrui et a la possibilité d'exprimer ses regrets. Cela suffit à régler la majorité des conflits et intervient avant que ceux-ci ne viennent nourrir une rancœur et ne puissent conduire à un acte de violence. Le médiateur dont il est question est un élève de même statut que les protagonistes, cependant externe au problème. Neutre, et reconnu capable par ses pairs d'aider à la résolution pacifique des conflits, il agit avant l'enseignant.e, et à la demande de la victime et/ou du persécuteur. Il écoute chacun de manière équivalente et ne porte pas de jugement. En reformulant le message clair, il s'assure d'abord qu'il n'y a aucun malentendu. A partir de la description factuelle de la situation, il exprime ce que cela a induit chez chacun, émotionnellement parlant, et tente de parvenir au consensus. En revanche, son intervention ne dédouane en aucun cas les protagonistes de rechercher une solution par eux-mêmes, il représente simplement un lien, un passeur, un *medium* en somme.

On voit alors tout l'intérêt d'élargir le périmètre d'action de ces outils à l'échelle de l'établissement lui-même, et non uniquement à la classe, car nombre d'entre eux trouvent leur utilité dans les moments interclasses (récréations, sorties, couloirs, etc.). Il existe par ailleurs un autre espace de décision d'envergure plus large, le **conseil d'élèves d'école**. Instance de coordination, il fédère l'ensemble des dynamiques dans le cadre d'une gestion partagée des éléments liés : à la vie de l'école, son organisation, son fonctionnement, les projets, les aménagements, mais aussi, le **permis à points**, le **règlement de cour**, les services et métiers au niveau de l'école, etc. Son champ d'action est préalablement délimité pour fixer le cadre, et, y participent :

- Un.e délégué.e, voire deux, par classe, désignés à tour de rôle, par tirage au sort ou par une élection.
- Un.e enseignant.e par cycle.
- Un.e délégué.e du personnel d'entretien et d'assistance à l'éducation s'il y a lieu.

Le délégué doit ainsi faire remonter les critiques, questions, projets auprès du conseil et expliquer ensuite à la classe ce qui s'y est déroulé. Le conseil se réunit à raison d'une fois par mois, *a minima*, et à chaque fois que le besoin s'en fait sentir. Il n'est donc pas exactement un lieu de proposition, de réflexion, mais de concertation et de négociation, et il est régi par les mêmes règles qu'au conseil de coopération. A l'instar de tous les dispositifs dont nous avons fait l'étude, siéger au conseil fait l'objet d'un temps de formation et de préparation, cette

mission étant en effet très codifiée. Au conseil d'élèves d'école, comme au conseil de coopération, point d'anarchie, des responsabilités, des fonctions et des statuts sont clairement définis, un procédé réglé et régulateur est scrupuleusement suivi et des formules et des supports matériels y sont strictement réservés. Cet ensemble de contraintes apporte un cadre structurel, organisationnel et solennel. En outre, s'exprimer au conseil n'est pas une évidence, les élèves doivent être guidés, tout comme pour savoir écouter. Enfin, dans les écoles coopératives, les **classes multi-âges** sont plébiscitées. Puisqu'est admise et clamée l'hétérogénéité des élèves, le cloisonnement par classe d'âge y représente un non-sens. Cette « ouverture » des classes n'exclut pas pour autant des regroupements d'élèves de classes différentes, par âge, par niveau de compétences ou simplement par centre d'intérêt. Des **ateliers libres interclasses** sont ainsi accessibles à l'ensemble des élèves, par simple inscription.

Tous ces dispositifs impliquent un **travail d'équipe des enseignants** bien plus important que dans un système traditionnel. Une pratique coopérative étendue à l'équipe éducative, faisant valeur d'exemplarité mais aussi de structuration et d'efficacité, qui nécessite des instances de travail collaboratives et un partage des responsabilités, pour mieux s'engager et ne pas centraliser et faire peser tout le poids de cette charge sur une seule et même personne. Une cohésion et une **organisation horizontale** qui rompent avec un mode de direction conventionnellement collégial, pensé dans un projet d'école et validé par un Inspecteur de l'Éducation Nationale. Bien que, par sa fonction, un statut de référent soit bel et bien conféré à une personne, au regard de l'Institution, il est pourtant entendu que les responsabilités et les décisions sont partagées. Les temps de décharge de direction y sont également répartis dans les classes, suscitant une réelle entraide et un sentiment d'équité, éliminant de la même façon toute instauration d'une hiérarchie parfois inhibante et source de méfiance. Un travail coopératif catalysant le développement professionnel et personnel, le partage de compétences, de connaissances, d'idées, qui renforce le projet d'école et favorise sa réussite, son efficacité. Le travail avec les partenaires de l'École est en outre grandement mobilisé, par le conseil notamment, mais aussi et surtout, par les nombreux projets qui voient le jour. Toutefois, certains préalables sont inhérents à la bonne marche d'une telle organisation. En effet, des structures sont nécessaires, et les enseignant.e.s doivent accepter de donner davantage de leur temps et tolérer une prise de décision parfois plus longue.

La somme de ces éléments (instances, outils, méthodes, etc.) contribue à la construction d'un climat scolaire favorable, au regard de l'approche systémique²⁵ communiquée par le gouvernement, en agissant sur la quasi-totalité des sept facteurs déterminants que sont :

- La qualité de vie à l'école
- La stratégie d'équipe
- La justice scolaire
- Les pédagogies et la coopération
- La prévention des violences et du harcèlement
- La coéducation
- Les pratiques partenariales

Substantiellement, les pédagogies coopératives s'inscrivent donc définitivement dans le respect et la considération des droits de l'enfant, leur accordent toute leur confiance quant à l'auto-gestion, ou, plus justement, la co-gestion du collectif, au prix d'une formation et d'une préparation pour le moins sérieuse, et, par-là, éducative. Elles agissent dans le cadre, non dissimulé, d'une remise en cause de l'autorité arbitraire du maître, en vue de mener les élèves vers l'autonomie, en s'appuyant sur la prise en compte individuelle et collective de la parole, qui, ainsi libérée, participe de la construction identitaire des enfants. Un rapport harmonieux à la collectivité y est développé *in fine*, en créant des situations de coopération, d'entraide et d'empathie.

2.3.4 Spécificités et mise en regard

« La personne qui a de l'autorité n'est pas forcément celle qui interdit mais plus encore celle qui autorise, permette qu'adviennent les choses. Celui qui interdit tout n'a pas vraiment d'autorité puisqu'il ne permet rien, n'autorise rien. » (Grandserre et Lescouarch, 2013, p. 156)

Notre exploration des pédagogies coopératives nous a ainsi démontré une richesse incontestable dans les dispositifs que nous pourrions définir comme étant « hors apprentissages disciplinaires », reste que cela pourrait paraître discutable. Dispositifs qui

²⁵ Le Réseau Canopé, mandaté par le Ministre de l'Éducation Nationale et la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire publie le site Climat scolaire, à partir des résultats de plusieurs enquêtes menées en France sur ce thème : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

agissent vraisemblablement sur la manière dont élèves et enseignant.e abordent les apprentissages. Nous emprunterons à Connac sa formulation des grands principes d'action à retenir, qu'il énonce, avec précision et concision, dans son ouvrage (Connac, 2009, p. 317-318) :

- « *C'est dans l'activité que les enfants apprennent* », ainsi, et par la forme variée des sollicitations, l'enfant est placé comme acteur de son apprentissage, qui se veut en outre personnalisé.
- « *Les tensions, les souffrances et les émotions désagréables entravent les apprentissages* », c'est donc pour garantir une essentielle sécurité physique et émotionnelle que les pédagogies coopératives cherchent à offrir des structures et des outils permettant aux élèves d'exprimer ces tensions pour les évacuer et dégager de l'attention pour les activités.
- « *On retient mieux les réponses aux questions que l'on se pose que celles aux questions que l'on ne se pose pas encore* », s'impose alors l'exigence de donner du sens aux savoirs en jeu, et, pour ce faire, « *d'aiguiser leur curiosité* » par des situations concrètes qui positionnent les élèves en situation de résolution de problème et assurent, de ce fait, les conditions d'un conflit socio-cognitif.
- « *La maturité cognitive des enfants et la complexité de leur structure neuronale permettent une acquisition durable des savoirs* », les sollicitations riches et variées doivent en ce sens permettre aux élèves, grâce à la plasticité de leur cerveau, d'acquérir un maximum de connaissances, mais aussi de compétences, car, « *plus on fait plus on apprend* ».
- « *Les situations d'entraide constituent de réelles opportunités d'apprentissage* », d'abord par l'imitation, mais aussi parce-que, dans une forme tuteurée, « *les premiers découvrent, les seconds renforcent* », c'est aussi le moyen d'atteindre la ZPD. Enfin, ce travail de groupe permet en outre, assurément, que survienne un conflit socio-cognitif.
- « *L'ouverture sur le monde et sur la vie permet de donner du sens à ce que l'on apprend à l'école* », les pédagogies coopératives revendiquent en effet ce lien, cet ancrage dans le monde réel, en ce qu'il apporte une légitimité aux savoirs en jeu grâce à une transposition concrète des apprentissages. On apprend ainsi parce qu'on en a besoin et on applique ce que l'on apprend.

Nous pouvons, pour conclure, souligner qu'il existe bel et bien une réelle et prépondérante préoccupation pour l'acquisition des savoirs, et ce, contrairement aux critiques qui sont formulées à l'égard des pédagogies coopératives par leurs opposants. Elles visent, à propos, explicitement l'émancipation des acteurs, en recherchant un bien-être et une sécurité, quelle qu'en soit la nature, indispensables aux apprentissages. En cela, nous pouvons avancer que les pédagogies coopératives, par un rapport distinct à l'enfant, en plus des situations proposées, entendent développer la motivation des élèves. Nous consacrerons ainsi une part de notre travail à approfondir cette notion. Face aux « *approches caricaturales et fausses* » (Grandserre et Lescouarch, 2013, p. 53) qui opposent transmission et construction des savoirs, « *La piste des pédagogies coopératives semble pertinente pour dépasser cette question sans glisser vers un puérocritisme libertaire candide* » (Ibid., p. 152). Comme De Vecchi le faisait justement remarquer, à propos de l'apprentissage par la recherche et l'expérience, « *on ne peut pas tout redécouvrir !* ». Ainsi, les auteurs, respectivement praticien et théoricien, précisent au sujet de l'élève que « *personne ne croit qu'il soit en mesure de réinventer à lui seul la genèse de savoirs que l'humanité a mis quelques millénaires à construire. La question n'est donc pas pour nous : « faut-il transmettre ? », mais plutôt « dans quelles conditions et à quel moment transmettre ? ».* » (Op. cit., p. 53).

La question de la relation éducative et de l'autorité ressurgit d'autant de cet exposé, et nous amène à interroger la vision qu'en véhiculent les pédagogies coopératives. En réponse, Grandserre et Lescouarch affirment que « *la part du maître ne se veut jamais arbitraire, elle ne se veut pas non plus inexistante mais consiste en un dosage subtil de laisser-faire et d'ingérence.* » (Ibid., p. 95). Ils se défendent ainsi d'un quelconque laxisme, mais maintiennent une opposition forte au modèle traditionnel, dirigiste et autoritaire. Ils soutiennent que « *La posture de l'enseignant devient différente, loin d'une pédagogie programmatique, car il n'a plus en main toutes les cartes* » (Ibid., p. 41). Il serait évident pour eux que « *l'adulte ne peut pas prévoir et anticiper tous les cheminements que va proposer l'enfant* » (Ibid.), ainsi, « *Bien moins en position de guide, il l'accompagne et constitue une ressource disponible.* » (Ibid.). En matière d'autorité, et de construction du rapport à la règle, « *deux conceptions différentes existent selon les valeurs éducatives : soit l'autorité est imposée de l'extérieur comme dans la pédagogie traditionnelle (...) La deuxième entrée (...) est participative.* » (Ibid., p. 157). Dans cette seconde approche donc, il s'agit de droits et de devoirs, savamment mis en relation, et non, comme cela est fréquemment le cas, de simples règles à respecter sous forme d'interdits. Pour nos auteurs, l'acceptation pacifique de cette somme d'injonctions n'est possible que par

l'aliénation des élèves sous le poids de la dictature du maître et n'inoculerait donc que « *la toute-puissance et l'humiliation qui va à l'encontre du développement d'un enfant citoyen* » (Ibid.). Tandis qu'en pédagogies coopératives, il est permis, et même souhaité, de construire les règles, de les contester, de les discuter, l'argumentation étant primordiale et fondatrice d'une réelle capacité sociale. La santé mentale des enfants est ainsi effectivement préservée, et la formation à la citoyenneté rendue opérante. « *L'idée majeure est que la démocratie s'apprend par la pratique d'une vie démocratique au sein de la classe* » (Ibid., p. 153), ainsi, les pédagogies coopératives prônent une autogestion, une autodiscipline, et se positionnent fermement contre toute forme d'autocratie du maître, en octroyant aux élèves des responsabilités et des temps de parole. Néanmoins, Grandserre et Lescouarch pointent des dérives possibles dans l'application de telles méthodes sans maîtrise. Laisser croire les élèves en un « faux » pouvoir dont ils ne profiteraient pas en réalité ferait en effet risquer un glissement vers une forme de démagogie. A l'inverse, un « laisser-faire » déraisonné s'avèrerait tout aussi dangereux et susciterait des angoisses chez les élèves plus qu'un sentiment de bien-être.

Nous serions tentée de nous demander alors, face à de tels arguments, pourquoi donc le modèle traditionnel continue de faire des adeptes quand les pédagogies coopératives peinent à se généraliser ? La question de la posture de l'enseignant.e a été évoquée ci-dessus, et révèle un positionnement sur un axe « apprendre » différent donc sur le triangle pédagogique de Houssaye. L'enseignant.e n'y figure pas en qualité de *medium* des apprentissages, mais de médiateur. Grandserre et Lescouarch reconnaissent tout de même que « *cette façon d'investir le travail peut être très déstabilisante pour un enseignant car elle ne fait plus du tout appel à la même conception que le rôle assigné. Il passe, sans y être préparé, de la position de transmetteur de savoirs à celle d'accompagnateur des apprentissages.* » (Ibid., p. 41). Une classe coopérative impliquant, nous l'avons vu, une construction et une évolution rigoureuses des dispositifs, mais également des lourdeurs dans les processus d'apprentissage et enfin, un investissement humain fort, cela peut avoir, nous pouvons le concevoir, de quoi en effrayer plus d'un.e. Il est plutôt évident pour les auteurs que « *si nombre d'enseignants, et ce, depuis longtemps, se placent dans une logique dirigiste et frontale, c'est, fort heureusement, rarement par militantisme ou idéologie. Il s'agit davantage d'une espèce de déterminisme professionnel.* » (Ibid., p.60). Une sorte de fatalisme émanant de représentations lourdement ancrées, d'habitudes rassurantes prises dès ses premiers pas dans le métier, héritées d'un passé d'élève en réussite justifiant un mimétisme dans les méthodes appliquées. La grande complexité que recèle la maîtrise des relations systémiques entre les différents acteurs pouvant aussi poser

problème face aux parents des élèves, parfois difficiles à convaincre et à impliquer, et que nous ne souhaitons généralement pas avoir contre nous. La question de la posture, telle qu'elle a été soulevée, est en outre difficile à aborder pour un.e enseignant.e, qui doit opérer de profonds changements et prendre du recul sur sa pratique, devant ainsi parfois aller à l'encontre de sa personnalité ou de son propre système de valeurs. Se donner une nouvelle fonction requiert d'en accepter le principe, cela va de soi, et céder une place plus importante aux élèves sous-entend de reconnaître l'absence de primauté de son statut. Un nécessaire lâcher prise est aussi synonyme de mise en difficulté, l'enseignant.e doit quitter une situation de confort, ce qu'il.elle ressent comme un obstacle. Debarbieux (2018, p. 39) pressent en effet que la peur du manque de contrôle et de l'indiscipline apparente puisse en effet représenter un frein. Selon Connac, le rôle de l'enseignant.e se résume alors ainsi :

- Comprendre et accepter de ne plus être l'unique source d'apprentissage
- Penser l'organisation du milieu
- Construire et faire évoluer les structures, produire des situations pour s'effacer et n'intervenir que lorsque le fonctionnement démocratique ou la sécurité des élèves sont menacés ou en situation de blocage
- Guider et accompagner les élèves dans leurs projets et pour entrer dans les activités
- Encourager les élèves à poursuivre leurs efforts et valoriser l'autonomie
- Évaluer le travail des élèves de manière à mesurer l'écart avec l'objectif visé et leur donner des repères
- Enrichir la classe par ses connaissances et son vécu d'adulte quand cela s'avère pertinent dans le contexte
- Être ouvert aux parents avec un souci constant de communication
- Travailler en équipe

Si, pour certains items, cela semble aller de soi, en théorie du moins, pour d'autres, cela tient d'une refonte globale de sa posture et de son organisation dans la classe, voire, au-delà. Une fonction, au demeurant, complexe donc pour un.e enseignant.e, car les contours sont flous et variables et témoignent surtout d'une capacité d'adaptation à la situation. Il nous apparaît ainsi essentiel, pour poursuivre notre questionnement, de préciser également cette notion de posture de l'enseignant.e.

2.4 La pédagogie : des dynamiques plurielles et concomitantes

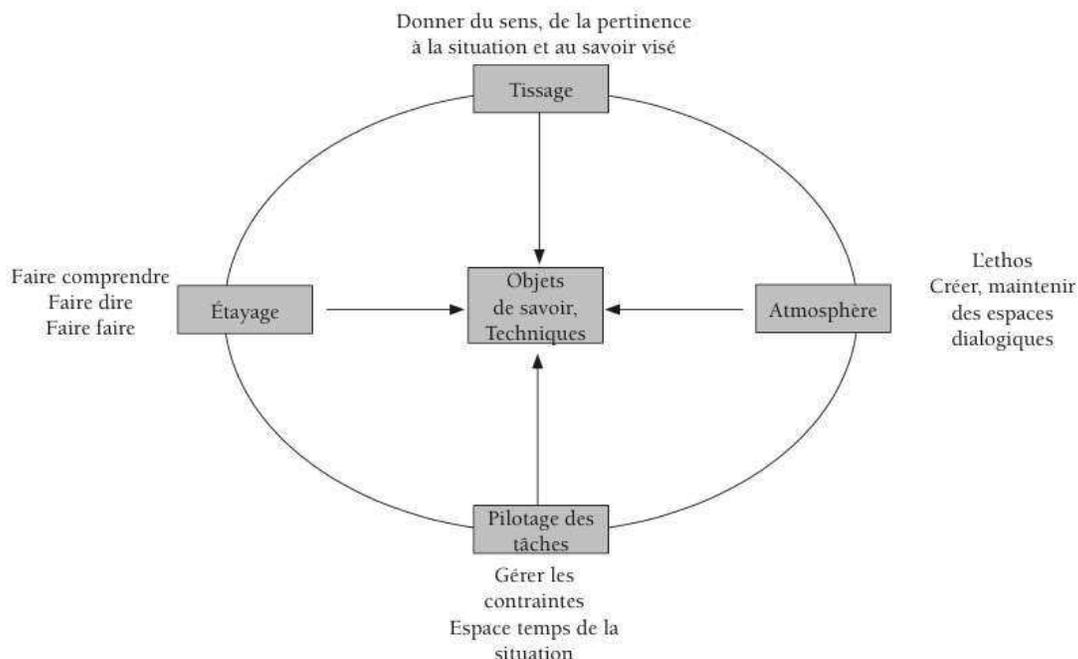
2.4.1 La dynamique réciproque des postures

« *La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet.* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 38).

Si une analyse réflexive de la part de l'enseignant.e est essentielle à une remise en cause de ce que Dominique Bucheton et Yves Soulé appellent, dans leur article référence, « *l'agir enseignant* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29), encore faut-il avoir connaissance des « *gestes professionnels* » (Ibid.) auxquels nous avons recours, délibérément ou non, et des effets qu'ils peuvent produire, pour en comprendre le mécanisme. Avoir une vision claire et objective de sa propre pratique en permet une conscientisation, première étape dans le changement pour une quête d'efficience. Ces derniers proposent ainsi un modèle pragmatique d'analyse des situations didactiques, le « *multi-agenda* », permettant de rendre compte des « *différentes dynamiques cognitives et relationnelles* » générées par « *diverses configurations de gestes (des postures)* » (Ibid.). Selon Bucheton et Soulé, didactique et pédagogie sont indissociables, plus encore, les apprentissages eux-mêmes dépendent de la façon dont ils se construisent et sont tributaires des gestes et postures de l'enseignant.e. Les savoirs, savoir-être et savoir-faire, sont ainsi « *inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation* » (Ibid., p.30), leur acquisition doit donc être appréhendée au regard de l'agir enseignant.e. L'ambition des travaux menés par les deux chercheurs est également de révéler « *la place du langage dans l'agir de la classe* » (Ibid., p. 31), qui, pourtant excessivement minorée, constituerait « *le vecteur principal du travail partagé et de relations entre le maître et les élèves* » (Ibid.).

Bucheton et Soulé modélisent ainsi une matrice s'articulant autour de cinq préoccupations qui sertissent d'après eux l'amplitude du champ d'activité de l'enseignant.e. Ces « *invariants* » constituent le « *substrat des gestes professionnels* » (Ibid., p. 32) dont ils nous fournissent un schéma taxonomique (Cf. Figure IV).

Figure IV : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées²⁶



Préoccupation n°1 : *Piloter et organiser l'avancée de la leçon*

Celle-ci donne lieu aux gestes dits « de pilotage » qui font l'objet de la préparation de la séance, mais qui correspondent à sa conduite *in situ*. Ils concernent ainsi la planification, l'organisation et la gestion du temps, des phases, des rythmes et des « *artefacts de base* » (Ibid. p. 34) que sont les manuels, le tableau, les affichages mais aussi la disposition spatiale des tables et le placement des élèves dans la classe. Ils sont l'œuvre d'une maîtrise de cette organisation globale et d'ajustements inévitables lors de son exécution.

Préoccupation n°2 : *Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive*

Elle traduit ce que Bucheton et Soulé désignent comme les « gestes d'atmosphère ». L'atmosphère est le bain dans lequel les interactions, initiées ou non par l'enseignant.e, surviennent et se combinent, pour former la substance, le corps du climat de classe, qualifié tantôt de sérieux, tantôt de ludique, plutôt serein ou bien tendu, etc. Un « *espace intersubjectif* » (Ibid.) sciemment créé par l'enseignant.e, à chaque moment de la vie de la classe et dans différentes configurations relationnelles, dans le but de « *susciter et maintenir leur engagement affectif, relationnel, intellectuel* » (Ibid.) et révélateur d'une « *éthique professionnelle* » (Ibid., p. 35).

²⁶ (Bucheton et Soulé, 2009, p. 33)

Préoccupation n°3 : Tisser le sens de ce qui se passe

Les gestes de « tissage » consistent à « *mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon* » (Ibid., p. 35). Les liens explicites entre les différentes phases d'une séquence ou entre les différentes connaissances et compétences déjà acquises, ou restant à acquérir, ont un rôle capital dans la qualité de leur stockage en mémoire. Pourtant absolument essentiels aux élèves en difficulté, incapables de recréer eux-mêmes ces liens, Bucheton et Soulé regrettent que ces gestes professionnels soient trop peu représentés au sein de la conduite praxéologique de l'enseignant.e puisque ceux-ci ne se limitent qu'à 7%.

Préoccupation n°4 : Étayer le travail en cours

L'étayage, terme conceptualisé par Bruner, qui en établit les six fonctions²⁷, et repris ici par Bucheton et Soulé, est « *l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves* » (Ibid., p. 36). Les « gestes d'étayage » rassemblent ainsi « *toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans* » (Ibid.). Bruner met ainsi en exergue ce qui caractérise cette assistance, ce soutien ponctuel dispensé par l'enseignant.e, d'après le but recherché, sa finalité : l'*enrôlement* (susciter l'engagement de l'élève), la *réduction des degrés de liberté* (simplification de la tâche), le *maintien de l'orientation* (soutenir son engagement, rappeler le but fixé), la *signalisation des caractéristiques déterminantes* (expliciter les écarts avec les attendus), le *contrôle de la frustration* (stimuler l'élève et l'encourager à persévérer) et la *démonstration ou présentation de modèles* (il est surtout question de « styliser » la solution de l'élève pour en attendre une imitation plus appropriée).

Préoccupation n°5 : Cibler un apprentissage de quelque nature qu'il soit

Les savoirs visés dans une situation didactique et/ou pédagogique sont « *fondamentalement hétérogènes* » et dessinent une « *cible floue* » pour l'enseignant.e (Ibid.). Loin de ne se résumer qu'à une tâche à accomplir, l'enseignement comporte de nombreux « *objets de savoir* » tels que « *des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux* » etc. (Ibid.). La complexité pour l'enseignant.e de les identifier réside dans le fait qu'ils se conjuguent au pluriel, ils ne sont pas

²⁷ Bruner S., J (1983) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Puf.

toujours anticipés, évoluent, et s'imbriquent nécessairement. On ne s'étonnera pas que l'appropriation par l'élève puisse-t-être ardue !

Ces gestes professionnels interviennent en synergie et sont modulés, hiérarchisés, en fonction des situations, des moments de la journée, mais aussi et surtout, « *selon le degré d'expérience et la culture des enseignants.* » (Ibid., p.33). C'est par l'identification de « *régularités dans les co-ajustements de l'agir du maître avec celui des élèves* » (Ibid., p. 37) que Bucheton et Soulé parviennent à élaborer une seconde matrice conceptuelle révélant la dynamique existante entre les *postures d'étayage* de l'enseignant et les *postures d'apprentissage* des élèves. La définition que les deux chercheurs nous livrent du terme « posture » est la suivante : « *Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée* » (Ibid., p. 38). C'est donc dans la récurrence des interrelations de ces schèmes dans une situation qu'une certaine cohérence a pu en être extraite pour conclure à la modélisation de ce schéma matriciel. A l'instar des gestes professionnels dont elles sont le corollaire, ces postures fluctuent au gré des situations, voire, au sein même de la situation, en fonction des phases, modalités, ou témoignant d'une adaptation de l'enseignant.e. Chez les élèves, les postures caractérisent leur engagement dans les tâches. Sont identifiées six postures (Ibid., p. 39) :

- **Première** : l'élève rentre dans la tâche « *sans trop réfléchir* », de manière spontanée sans toutefois de réelle projection
- **Scolaire** : l'élève tente d'entrer dans « *les normes scolaires attendues* » et de répondre au mieux aux attentes du maître
- **Ludique-Créative** : l'élève est tenté de détourner la tâche selon son propre désir
- **Dogmatique** : l'élève « *manifeste une non-curiosité affirmée* » pour la tâche, éprouve et exprime un certain dédain
- **Réflexive** : l'élève est centré sur la tâche et est capable d'en « *comprendre les finalités* »
- **De refus** : l'élève rejette la tâche et refuse « *de faire, d'apprendre* » et de « *se conformer* », un signal alarmant auquel l'enseignant.e doit être particulièrement attentif

Chaque posture comprend un aspect positif et un « *versant contre-productif* » (Ibid.). Il n'est ainsi pas souhaitable qu'un élève persiste dans une seule et même posture. Si les travaux de

Bucheton et Soulé ont démontré que les élèves sont « *sensibles et réactifs à des gestes isolés* » (Ibid.), ceux-ci n'agissent pas sur la nature de leur engagement. Néanmoins, ils « *savent rapidement décoder la grammaire implicite des postures possibles de leurs enseignants.* » (Ibid.) et s'y ajuster plus ou moins. Les postures d'étayage du maître correspondent quant à elles à des « *organisations récurrentes de gestes faisant système* » (Ibid.) restreintes par les auteurs à six catégories (Ibid., p. 40) :

- **La posture de contrôle** : l'enseignant.e exerce un cadrage ferme par un « *pilotage serré* » en vue d'une progression collective simultanée de l'activité et s'adresse généralement à l'ensemble du groupe classe en opérant fréquemment des feed-back destinés à contenir et maîtriser les interactions des élèves. L'enseignant.e suscite une « *atmosphère relativement tendue* » et mobilise rarement des gestes de tissage.
- **La posture de contre-étayage** : l'enseignant.e a la même volonté de maîtriser la progression que dans la posture de contrôle, quitte à, s'il le faut, « *faire à la place de l'élève* » pour assurer le déroulement effectif de l'activité comme prévu.
- **La posture d'accompagnement** : l'enseignant.e parle peu, mais observe beaucoup, et apporte une « *aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective* » adaptée à la situation. L'enseignant.e, à l'inverse des précédentes postures, prend le temps, et suscite les interactions entre élèves, la réflexion et la recherche, en intervenant le moins possible dans l'activité.
- **La posture d'enseignement** : l'enseignant.e nomme, formule et structure explicitement les savoirs, les techniques, en utilisant largement le métalangage et « *les gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif* » et intervient, pour ce faire, en fin d'atelier ou au moment le plus opportun.
- **La posture de lâcher-prise** : l'enseignant.e permet aux élèves d'expérimenter librement et leur confie la responsabilité de leur travail, souvent autonome et individuel. « *Ressentie par les élèves comme un gage de confiance* », cette posture assimile toutefois les savoirs à des outils et ne les verbalise pas.
- **La posture dite du « magicien »** : l'enseignant.e théâtralise et « *capte momentanément l'attention des élèves* » par des moyens détournés, ludiques, humoristiques ou sensationnalistes. Les savoirs sont l'objet de devinettes mais ne sont ni explicités ni structurés.

Comme nous l'évoquions antérieurement, les enseignant.e.s basculent d'une posture à une autre fréquemment, et notamment, sur le temps même court d'un atelier, puisque l'étude menée est basée sur une analyse d'ateliers d'écriture au CP. Il est cependant une posture dominante perceptible qui est celle qui mérite qu'y soit portée notre attention. Chaque posture engendre ou résulte de gestes professionnels, tels que définis précédemment, analogues bien sûr, mais s'exprimant de manière plus ou moins appuyée et explorant des dimensions distinctes qui en modifient ainsi la perception. La nature de la tâche attendue ou présumée, effectivement permise ou non, est là aussi à mettre en relation. L'architecture de ces variances figurent dans le tableau ci-dessous :

Figure V : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées²⁸

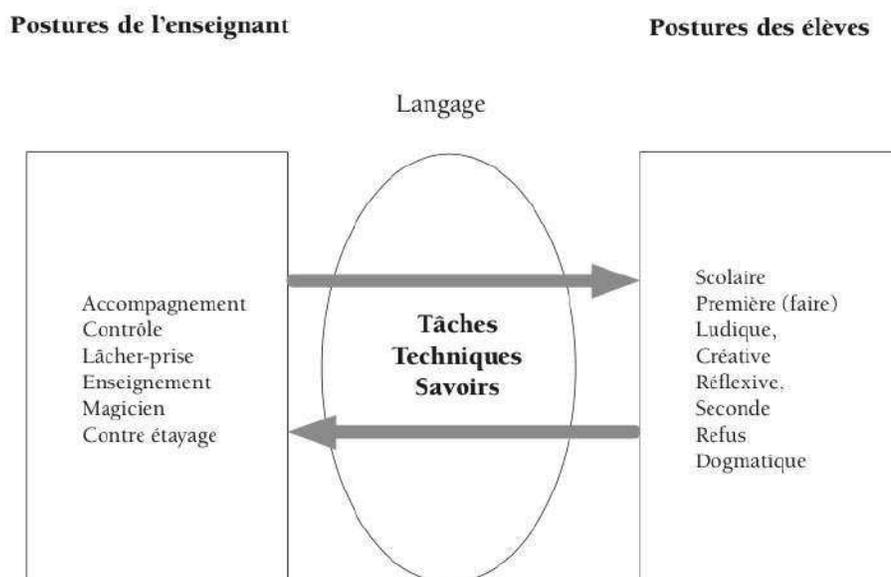
Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variation : faire. Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Si les postures des élèves sont modulées, intentionnellement ou non, en fonction des postures de l'enseignant, cette même dynamique de situation est le théâtre d'ajustements de la part de ce dernier tentant de s'adapter lui-même, conduisant ainsi à une « *dynamique réciproque des postures* » (Ibid., p. 41), présentée en figure VI, et dont l'analyse participe de la compréhension de mécanismes liés à « l'effet maître » ou « l'effet élève ». Cette articulation permanente est le résultat d'un rapport conflictuel entre la *dynamique de surface*, les événements vécus dans le déroulement de la séance, et les *logiques d'arrière-plan*, ensemble des convictions propres, de valeurs, de savoirs acquis de l'expérience, etc., constitutif de « *l'identité professionnelle* » (Ibid. p. 42). L'enseignant.e convoque ainsi, en partie

²⁸ (Bucheton et Soulé, 2009, p. 41)

consciemment, ces logiques d'arrière-plan pour faire émerger un panel de réponses possibles en action, afin d'identifier le meilleur compromis pour faire face à la situation.

Figure VI : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves²⁹



Cette co-activité de l'enseignant.e et des élèves demeure toutefois à approfondir pour en permettre une véritable schématisation, cherchant à mesurer les liens de causalité inhérents à ce « *jeu des postures* », parfois, à n'en pas douter, éloignés des attentes de l'enseignant.e. Malgré tout, Bucheton et Soulé nourrissent cette réflexion par une étude comparative d'une situation commune (l'atelier d'écriture au CP), menée respectivement par deux enseignantes. Les éléments observés ont permis de mettre en évidence une corrélation entre la posture dominante de l'enseignant.e et les postures d'élèves ainsi induites. La première, témoignant d'une posture dominante d'accompagnement, a suscité majoritairement des postures d'élèves *réflexive* et *ludique-crétive*, dans une atmosphère détendue. Tandis qu'au sein du groupe de la seconde, dans une posture de contrôle amplement dominante et une atmosphère contrainte, les élèves ont tous adopté, d'abord, une posture *scolaire*, provisoirement, puis une posture *de refus* se traduisant par le chahut ou une non-participation passive signifiée par un mutisme. Toutes deux ont occupé, au terme de l'atelier, une posture *d'enseignement*, exprimée, chez la première, par un temps de bilan individualisé des réussites et difficultés de l'élève et des pistes de remédiation, et, chez la seconde, par des gestes d'évaluation plutôt sommatifs. Cette

²⁹ (Bucheton et Soulé, 2009, p. 42)

confrontation renvoie à deux modèles de rapport au savoir, qu'Houssaye distingue également en termes de postures, qui, selon lui, conditionnent le rapport aux élèves. Il identifie ainsi les « *experts* », posture qui s'apparente à celle de la seconde enseignante, et les « *animateurs* », posture, par conséquent, relative à la première enseignante (2007, p. 103).

Un parallèle reste à construire avec les formes d'autorité qui pourraient être corollairement analysées. Dans cette hypothèse, la nature de l'autorité se voudrait n'être que le reflet de la posture dominante de l'enseignant.e, ou, le fruit de ses logiques d'arrière-plan. En définitive, il nous serait permis de postuler, d'après ce dernier exemple et au regard des éléments théoriques apportés, que ce serait la forme d'autorité autoritariste qui serait principalement induite par une posture de contrôle et sa dérive de contre-étayage, justifiée par la nécessaire prépondérance des gestes de pilotage et la volonté affirmée de maîtriser l'avancée collective et synchrone du groupe classe. Aussi, dans le cadre d'une posture d'accompagnement, nous envisageons aisément une forme d'autorité qui soit résolument éducative, eu égard à la place de l'enseignant.e et à sa fonction de médiateur, l'amenant en outre à susciter et encourager une auto-construction des savoirs. L'autorité évacuée quant à elle, pourrait être à rapprocher d'une posture de lâcher-prise, en ce qu'elle se refuse toute intervention de l'enseignant.e et confère une excessive liberté aux élèves. Les postures d'apprentissage des élèves étant déterminées par leur engagement dans la tâche, elles nous mènent légitimement à explorer la notion de motivation des élèves. Il nous intéressera par ailleurs d'évaluer les effets des différentes formes d'autorité dans ce processus et d'estimer leur influence sur les postures d'élèves dominantes.

2.4.2 La dynamique motivationnelle de l'élève

« La question de la motivation apparaît comme au centre des problématiques éducatives, certainement au cœur de celles relatives aux apprentissages » (Connac, 2009, p.279)

Le concept de motivation scolaire a le vent en poupe depuis plusieurs dizaines d'années et fait l'objet d'une pléthorique bibliographie scientifique qui ne cesse de s'étoffer. Cela s'explique, selon Rolland Viau, auteur de deux ouvrages qui font aujourd'hui autorité dans la formation des enseignants, par un constat patent d'une démotivation globale et néfaste des élèves, indicateur sérieux d'une éventuelle défaillance du système scolaire actuel, dont le diagnostic s'impose. Lui-même enseignant-chercheur, ce dernier fait part, dans un article daté

de 1996 et actualisé en 2000 par l'auteur, des apports des recherches récentes pour entrevoir une interprétation des tenants et aboutissants de la motivation et d'en déceler ainsi les précieux points de levier. Viau reprend les approches théoriques divergentes qui ont d'abord tenté d'apporter des réponses. L'approche behavioriste, dont le socle scientifique a d'ores et déjà été présenté, croit en une motivation **extrinsèque** issue des renforcements de l'enseignant.e, positifs (récompense, félicitations ou encouragements), ou négatifs (réprimande, brimade, punition voire humiliation). L'approche humaniste, quant à elle, soutient que la motivation est de nature **intrinsèque** et réside dans la satisfaction de besoins naturels liés à l'épanouissement personnel de l'individu. L'approche cognitiviste et socioconstructiviste, qui clôt le débat, situe « *la motivation dans la relation entre la personne et son environnement* » (Viau, 2000). Les chercheurs ayant œuvré en ce sens s'accordent ainsi sur la prégnance des perceptions et des attentes d'un individu envers lui-même, propres à l'estime de soi, sur les réponses produites face à l'apparition d'un événement. En matière d'apprentissages, Viau conceptualise trois perceptions spécifiques au contexte de classe :

- **La perception de la valeur de l'activité :**

Elle correspond au « *jugement qu'un élève porte sur l'importance, l'utilité et l'intérêt d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il poursuit* » et implique un apprentissage explicite et des situations donnant du sens aux savoirs, pour aider l'élève à en percevoir leur pertinence. Les aspirations personnelles des élèves entrent bien-entendu en ligne de compte, ces derniers devant ainsi dépasser la simple quête de performance ou d'approbation, de reconnaissance, pour opérer une secondarisation³⁰.

- **La perception de sa compétence à accomplir l'activité :**

Avant de s'engager dans la tâche, l'élève a tendance à estimer ses capacités à la réussir. C'est cette auto-évaluation qui aura un impact déterminant sur son engagement dans cette tâche, mais aussi et surtout, dans la manière dont il va l'accomplir. Viau s'appuie en effet sur les travaux de Thérèse Bouffard-Bouchard, qui « *révèlent que les élèves qui ont une bonne perception de leur compétence utilisent des stratégies d'apprentissage plus élaborées* ». La croyance en sa présumée performance future incite donc l'élève à prendre des risques, auto-alimentant son effective réussite.

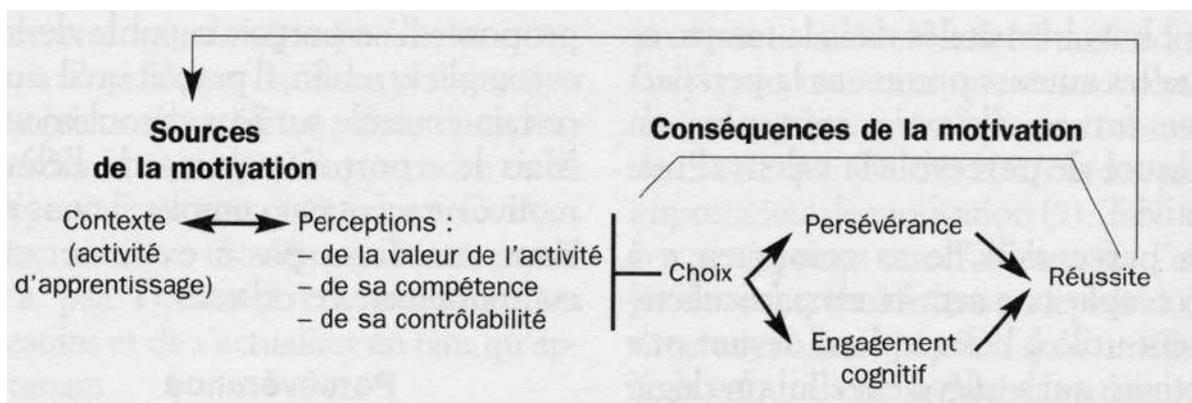
³⁰ Ce concept a été développé dans Bautier, E., Goigoux, R. (2004) Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, volume 148, 89-100.

- **La perception de la contrôlabilité de l'activité :**

Elle provient du « *contrôle que l'élève croit exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité d'apprentissage* ». Un élève doté de cette perception témoignera d'une propension naturelle à tisser des liens et à se positionner dans une attitude réflexive, des habiletés hors de portée d'un élève qui s'estimerait dépossédé de tout contrôle.

Viau ne s'attarde pas uniquement à dégager les sources de la motivation, mais donne du relief aux conséquences de ces perceptions sur le comportement des élèves. A partir d'un modèle schématique (Cf. Figure VII), il met en perspective la dynamique motivationnelle. « *Conséquence de la motivation, la réussite en est également une source* » (Ibid.), un cercle vertueux qui comporte néanmoins son pendant négatif, mettant ainsi en balance *persévérance* et *stratégies d'évitement*. Dans ce dernier cas, l'élève fera tout ce qui en son pouvoir pour ne pas accomplir l'activité, invoquant tous les prétextes dont son environnement dispose. Seulement, la persévérance doit s'accompagner d'un *engagement cognitif*, mettant en jeu les stratégies d'apprentissage de l'élève, sans lequel il ne peut y avoir de réussite. Cette interaction réciproque, clé de l'efficacité, entre motivation et réussite s'explique ainsi : « *un succès mérité influence positivement la perception que l'élève a de sa propre compétence, le conduit à valoriser l'activité qu'il a accomplie avec succès et l'amène à penser qu'il a un certain contrôle sur son apprentissage* » (Ibid.). C'est ainsi en intervenant directement sur chaque branche du schème tridimensionnel de la motivation qu'elle y concoure.

Figure VII : La dynamique motivationnelle³¹



³¹ Viau, R. (1996, Rev.ed., 2000). La motivation : condition essentielle de la réussite. *Sciences Humaines*, hors-série n° 12

Ce mécanisme semblerait pouvoir exclure l'enseignant.e, il n'en est pourtant rien. Viau reconnaît la capacité d'influence de l'enseignant.e dans cette dynamique, en ce qu'il permet d'agir sur une ou plusieurs des cellules du triptyque. Il tire des recherches de Ames quatre facteurs, identifiés et identifiables, que représentent :

- **Les activités d'apprentissage :**

« Si l'essentiel de l'activité d'un élève consiste à écouter des exposés magistraux dispensés par l'enseignant, on peut douter de l'impact positif de ce type d'activité sur la motivation des élèves » (Ibid.). Viau pointe ainsi la question des modes d'apprentissage et des modalités de travail, qui, d'après lui, doivent favoriser la recherche et le travail d'équipe.

- **L'évaluation :**

Les modalités et la fréquence des évaluations sont également questionnées et Viau s'appuie sur Covington pour affirmer que « la comparaison entre pairs et la compétition engendrée par l'évaluation nuisent à la motivation des élèves faibles et moyens, alors qu'elles motivent les plus forts » (Ibid., p.3). Une considération purement élitiste donc, qui ne permet pas, comme il est pourtant légitimement prescrit, de réduire les écarts entre les élèves, de viser une équité pour endiguer les inégalités. Ce même chercheur, repris par Viau, recommande, pour inverser la tendance, une évaluation qui, au lieu de ne se réduire qu'à une simple et stérile mesure de l'état des connaissances ou de l'atteinte des objectifs, notifie et valorise le progrès accompli par l'élève, en commentant ses résultats au regard notamment de l'effort considérable qu'il a dû fournir et le confrontant à l'état initial de ses compétences. Enfin, les élèves devraient être initiés et encouragés à l'auto-évaluation et à la collaboration entre pairs.

- **Le système de récompenses et de punitions :**

Viau met en doute l'efficacité et surtout, la pertinence, des récompenses et des punitions et de leurs effets sur la motivation des élèves. Ames, dont les travaux sont régulièrement cités dans l'article de Viau, reconnaît toutefois un effet positif des récompenses à court terme, mais, à long terme, elles deviennent nocives en ce qu'elles constituent un frein à la prise de risques et à l'expérimentation, par la crainte d'une réprimande. Plus encore, l'effet d'une récompense est négatif sur la motivation d'un élève possédant d'emblée une perception positive de la valeur de la tâche. Dans de telles circonstances, Viau conclut que « l'encouragement et la reconnaissance du travail accompli demeurent les stratégies les plus efficaces pour motiver les élèves à manifester de la curiosité intellectuelle » (Ibid.).

- **L'enseignant.e :**

« L'effet maître » serait véritablement un facteur d'influence sur la dynamique motivationnelle des élèves. Son niveau de compétence, sa propre motivation, ses traits de personnalité, sont autant d'éléments porteurs de messages auxquels sont sensibles les élèves. Au-delà de cet état de fait, Viau dévoile le pouvoir dévastateur de l'effet Pygmalion sur la motivation des élèves considérés faibles et/ou découragés. Un cercle vicieux s'installe, la perception de l'enseignant.e des compétences de l'élève dictant son comportement auprès de lui, se répercute ainsi sur la sienne et se traduit, en actes, par une baisse de sa motivation, entretenant ainsi les perceptions de l'enseignant.e à son égard. Pour interrompre cette spirale infernale, Viau exhorte les enseignant.e.s à apporter autant d'attention à ce profil d'élèves qu'aux élèves perçus comme « forts ». Démontrer de l'enthousiasme, de l'intérêt pour leur travail, exprimer de la confiance en leur réussite, éviter tant que possible de les mettre en défaut et de les réprimander, tels sont les conseils pourtant simples qu'il suffirait d'appliquer pour inverser la tendance et basculer sur une dynamique positive.

La pédagogie est donc fondamentalement responsable d'une dynamique plus ou moins positive de la motivation, exigeant ainsi des enseignant.e.s de devenir des « *spécialistes en motivation* » (Ibid.). Elle inspire les conceptions que les élèves ont des buts de l'École. Une pédagogie ainsi édifiée sur une fonction d'évaluation et de normalisation incite les élèves à limiter les risques qu'ils sont prêts à prendre, et à viser un niveau de réussite restreint, par peur d'échouer et pour préserver leur estime de soi, en s'assurant d'un succès, même modeste. Cela peut ainsi les conduire à se détourner et à fuir toutes situations présentant une difficulté en adoptant de la sorte une « *stratégie défensive* » (Ibid.) limitant le développement de démarches cognitives nouvelles. Plus généralement, un style d'enseignement globalement « *contrôlant* », où l'enseignant.e intervient verbalement fréquemment, notamment pour émettre un jugement de valeur sur le travail des élèves ou pour poser des questions de contrôle, donne beaucoup de directives, restreint leur liberté d'actions, influence négativement l'estime de soi des élèves mais infléchit également la qualité des performances. Une description d'un « style pédagogique » que nous pouvons mettre en parallèle avec la posture de contrôle définie par Bucheton et Soulé. Nous préjugeons que la pression ainsi exercée serait trop forte et inhiberait de la même façon l'épanouissement de la personne en bafouant sa liberté d'agir. La relation éducative ne saurait être établie dans un tel contexte. Pourtant, la pédagogie traditionnelle a recours à des formes d'évaluations analogues, sommatives, elles sont semblables et simultanées à l'échelle du groupe classe, et jonchent le quotidien des élèves, impliquant un pilotage serré.

Des modes d'apprentissage et des situations pédagogiques qui seraient à l'origine d'une conception purement évaluative et performative de l'École, selon laquelle l'échec ou la réussite s'expliquent, aux yeux de l'élève, par le degré de difficulté de la tâche, la chance ou les capacités intellectuelles. Ces « *attributions causales constituent les déterminants les plus proches de l'engagement de l'élève* » (Ibid.) résume Viau, et imposent donc que l'intelligence soit au contraire perçue comme « *une modalité de fonctionnement évoluant au gré des apprentissages* » et non comme une entité prédéterminée, immuable. L'acte pédagogique doit, selon Viau, « *affirmer le caractère évolutif du fonctionnement cognitif et la possibilité pour chacun de maîtriser les compétences scolaires* » (Ibid.), faisant ainsi écho à l'éducabilité. L'enseignant.e doit alors faire montre de bienveillance et de sollicitude envers l'ensemble des élèves et les convaincre d'un « *pouvoir d'autodétermination* » (Ibid.) qui favorise la motivation intrinsèque. Les élèves doivent se sentir empreints d'une responsabilité face à leurs propres apprentissages et en être pleinement acteurs et auteurs, car « *une réussite n'a de valeur que si l'élève l'attribue à ses capacités propres* » (Ibid.).

Par conséquent, nous pourrions faire l'hypothèse que les pédagogies coopératives seraient à même de réussir là où la pédagogie traditionnelle, elle, trouve ses limites. Accusant une modalité frontale, Viau soutient qu'« *un travail de recherche, un projet d'équipe ou une étude de cas sont des activités plus susceptibles de motiver les élèves que des exposés magistraux* » (Ibid.). Ces activités sont celles-là même que mobilisent principalement les pédagogies coopératives, qui se placent assurément qui plus est, *a contrario*, sur un « *style informatif* » (Ibid.) qui tend à développer la motivation intrinsèque et l'estime de soi, au moyen, notamment, d'évaluations formatives et positives qui renseignent l'élève sur ses réussites et ses difficultés, valorisent les efforts fournis et l'aident à se projeter. Loin de toute notion de compétitivité et de performance, les ceintures de compétences favorisent le dépassement de soi, la responsabilisation de l'élève et l'entraide. En outre, l'autorité semble faire partie intégrante du processus, puisqu'il est question du système des récompenses et punitions et de leurs effets dommageables sur la motivation des élèves dans les apprentissages. Or, ces systèmes restent l'apanage d'un modèle traditionnel de l'autorité, plutôt autoritariste et discrétionnaire. Les pédagogies coopératives s'appuient, quant à elles, sur des systèmes équilibrés de droits et de devoirs et prônent une sanction éducative, écartant toute forme d'arbitraire. Au cours de nos recherches sur le concept de motivation scolaire, notre lecture de l'ouvrage de Debarbieux nous a par ailleurs fourni une piste de réflexion. Il défend que « *les élèves apprennent mieux et sont plus motivés quand : ils ont un sentiment d'appartenance, leurs enseignants ont un sentiment*

d'appartenance à leur équipe éducative » (Debarbieux, 2018, p.67). Cette approche met en exergue « l'effet maître » ou, plutôt, « l'effet école », au travers d'une cohésion d'équipe entre les enseignant.e.s. Si nous pourrions affirmer, au vu des éléments tirés de nos divers apports théoriques, que le travail collectif des enseignant.e.s est indéniablement encouragé par les pédagogies coopératives, sa réalité effective en appelle à d'autres dynamiques, plus complexes, liées aux contraintes structurelles, fonctionnelles, organisationnelles et, il est à supposer que cette dernière dimension ne soit pas à sous-estimer, personnelles et affectives. Aussi, nous focaliserons notre attention sur le premier aspect évoqué par Debarbieux qu'est le sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe. Élargir en effet notre champ de recherche à l'équipe éducative impliquerait des travaux plus approfondis qui s'étendraient certainement à la sphère co-éducative et aux partenaires dans leur ensemble. Nous ne nions pas l'intérêt d'une telle approche, ayant conscience par ailleurs de la richesse des pédagogies coopératives sur ce point crucial, néanmoins, il convient ici, par souci de pragmatisme et de cohérence, d'en faire l'économie.

2.5 Problématique et hypothèses

« La question de l'autorité dans la classe est indissociable des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. » (Houssaye, 2007, p. 31)

Notre dense recherche documentaire a permis d'éclairer nombre de concepts et notions clés intervenant dans notre problématique :

- Les trois formes de l'autorité
- La relation éducative
- La sanction éducative
- Le triangle pédagogique de Jean Houssaye
- La pédagogie coopérative
- Les gestes professionnels
- Les six postures de l'enseignant.e
- Les six postures d'élèves
- Les trois perceptions liées à la motivation en contexte scolaire

Une mise en regard de ces riches apports théoriques, dans la droite lignée de l'analyse que nous avons d'ores et déjà pu en faire au cours de cette phase préparatoire, nous permet de dessiner une réponse liminaire à notre problématique : *« Dans quelle mesure la pédagogie*

coopérative permet-elle de construire une autorité éducative en école élémentaire ? ». Cette première piste de réponse s'articule sous la formulation de trois hypothèses que des données empiriques pourraient permettre de clarifier, nuancer, valider ou invalider.

- **Hypothèse n°1 (H1)** : La posture dominante de l'enseignant.e préfigurée par la pédagogie traditionnelle induit, par essence, un modèle traditionnel de l'autorité.
- **Hypothèse n°2 (H2)** : Les pratiques relevant des pédagogies coopératives impliquent une posture de l'enseignant.e qui favorise la construction d'une autorité éducative.
- **Hypothèse n°3 (H3)** : Les pratiques relevant des pédagogies coopératives favorisent le développement de la motivation intrinsèque des élèves.

3. RECUEIL DE DONNEES

3.1 Justification d'une approche qualitative

Trois types d'approches permettent d'apporter des réponses à une question de recherche, impliquant, par voie de conséquence, des méthodologies de recueil et de traitement de données spécifiques. Nous explorerons chacune d'elle afin d'en déterminer la pertinence³² :

- **Approche quantitative** : Associée à un mode de recueil de données par questionnaire, elle consiste à interroger un grand nombre de personnes dans le but d'établir des faits, généralisables à partir d'un échantillon, suffisamment large, qui se veut représentatif. Opinions, pratiques, attentes, conditions de travail, l'investigation peut porter sur des sphères variées du métier, néanmoins, elle n'entraîne qu'un traitement statistique des données ainsi recueillies, des réponses souvent superficielles, par la forme même des questions, qui manquent par ailleurs d'objectivité. Le questionnaire, majoritairement informatisé et automatisé, laissant le temps à la personne interrogée de prendre du recul, elle bénéficie d'un temps de réflexion, voire, de recherche, pour formuler sa réponse. Une appréciation parfois

³² Dans le cadre du confinement, il ne nous a pas été possible de nous procurer l'ouvrage de Quivy et Van Campenhoudt (voir note n°47) sur lequel nous souhaitons nous appuyer pour justifier du choix de la méthodologie.

faussée laissant donc une part trop importante d'ambiguïté. En tout état de cause, le questionnaire est ainsi soumis à des problèmes d'interprétation, mais demeure tout à fait pertinent pour apporter une réponse quantifiée, solide, à une question précise telle que, pour exemple : « De quels moyens techniques disposent les enseignant.e.s pour la mise en œuvre des apprentissages numériques en classe ? ». Une démarche qui s'avèrerait utile si nous désirions, encore une fois, pour exemple, estimer le nombre d'enseignant.e.s adoptant les ceintures de compétences en cycle 3. Néanmoins, nous présageons aisément de l'écueil qui consisterait à recenser les opinions des enseignant.e.s quant à la forme d'autorité à établir dans la classe. On aurait peine à imaginer, en effet, que la plupart puisse reconnaître explicitement une volonté de privilégier une autorité autoritariste ou charismatique, et un problème de crédibilité dans l'exploitation des données se poserait donc.

- **Approche qualitative** : Visant un apport de données empiriques, textuelles, via des entretiens, des questionnaires ouverts ou des observations, participantes ou non-participantes, cette approche « *s'inscrit dans un processus de recherche de compréhension d'un phénomène* » (Lescouarch, 2009, p.6). Les techniques employées reposent sur l'appréciation de situations dans leur globalité et dans toute leur complexité. Une « *enquête en profondeur* » (Ibid.) permettant de dégager des savoirs herméneutiques éclairant une réflexion d'une plus grande ampleur. Assumant une part de subjectivité dans leur interprétation, les données ne sont toutefois pas transposables et ne tolèrent pas la généralisation. En concentrant notre étude sur le point de vue des enseignants pour examiner les mécanismes propres selon lesquels ils se placent sur une posture dominante ou une autre, et en cherchant à constater les postures des élèves induites, traduisant ou non un engagement de leur part, il n'y a aucune équivoque sur l'aspect qualitatif de nos hypothèses. Mais attachons-nous cependant à considérer la dernière approche afin de valider cette orientation.
- **Approche expérimentale** : Si la méthodologie semble analogue à l'observation non participante, les situations observées sont ici préalablement construites pour évaluer l'effet d'une variable sur une autre. Le protocole repose ainsi sur la comparaison de deux groupes d'individus, ici constitués d'élèves, l'un bénéficiant d'une variable et l'autre non. C'est à l'issue de ce travail que l'écart est mesuré, supposant ainsi que

les autres variables ne produisent, elles, pas d'effets. C'est donc ici « *la non prise en compte de la complexité réelle de situations sociales comme les apprentissages scolaires* » qui pose la limite de cette démarche, qui ne cherche, selon Laurent Lescouarch, qu'à « *simplifier le monde social en le réduisant à quelques paramètres évaluables* » (Ibid., p. 7). Si nous cherchions à démontrer l'effet positif des ceintures de compétences, pour reprendre cet exemple, sur la motivation et l'engagement cognitif des élèves, il serait en effet préjudiciable de ne pas aborder d'autres caractéristiques de la situation pédagogique telles que l'enseignant.e, les supports, les élèves, ou les dispositifs connexes conjointement mis en œuvre dans la classe. Des recherches impliquées telles que la recherche-action tendent en revanche « *à "accompagner" le changement, à promouvoir les innovations ou à en évaluer les effets.* » (Ibid., p.65). Cette dernière se caractérise par la participation active du chercheur, avec une finalité davantage pragmatique destinée à promouvoir le changement, qui se place ainsi en position de ressource, d'observateur, ou de médiateur. Les effets des variables mises en jeu ont alors plus de valeur en termes de fiabilité en confrontant une situation initiale et une situation finale, cela étant, ils en auraient moins au regard de l'implication du chercheur, à la fois juge et partie. Une articulation, subjective, au demeurant, entre théorie et pratique complexe à mettre en œuvre, mais qui relève en outre, dans ce contexte, d'une attitude réflexive de l'enseignant.e. Un choix que nous pouvons pourtant, d'emblée, écarter, puisque notre stage en responsabilité s'effectue en cycle 1, et qui ne permettrait pas, de surcroît, de sonder les systèmes de valeurs des enseignant.e.s quant aux concepts d'autorité et de motivation et d'en évaluer les répercussions.

Nous admettons ainsi que toute approche renferme ses propres intérêts mais également ses propres biais. Une démarche additionnelle complémentaire de « *triangulation méthodologique* » (Ibid., p. 11), combinant les techniques et mobilisant les atouts de chacune d'elles, offrirait les meilleures conditions de recherche, permettant une analyse globale, approfondie et exhaustive. Toutefois, cela n'entrant pas dans le cadre de ce travail initiatique de recherche, nous nous devons de cibler la méthodologie et les outils *ad hoc* destinés à répondre de manière efficiente à la problématique posée. La nature de notre questionnement nous conduit ainsi à opter pour une approche qualitative, dans une « *visée d'approfondissement puisqu'elle permet de mettre à l'épreuve des hypothèses* » (Ibid., p. 15). Aussi, s'il existe plusieurs catégories de techniques de recueil de données, et ce, au sein même des entretiens et

des observations (entretiens non-directifs, observations non standardisées, etc.), Lescouarch précise que « *si ceux-ci interviennent dans une phase plus avancée de la recherche avec des hypothèses pré-établies, la dimension ciblée des outils peut être beaucoup plus importante (Entretiens semi directifs, grilles d'observation...)* » (Ibid., p. 17). Suivant ainsi une méthode analogue à celle entreprise par Bucheton et Soulé pour apporter un exemple heuristique de la co-activité enseignant-élève, nous envisageons de procéder à des observations non-participantes et des entretiens semi-directifs, pour mettre en parallèle l'intentionnalité des enseignant.e.s, les pratiques, les situations et les gestes professionnels effectivement pratiqués avec les effets produits sur l'atmosphère, les interactions et l'engagement des élèves. L'objectif étant, par un dispositif méthodologique complémentaire, de dessiner modestement les contours d'une véritable praxis liée à l'autorité éducative et d'établir les liens qui permettent, ou non, d'affirmer qu'une pratique coopérative serait plus propice à la construction d'un tel modèle d'autorité qu'une pédagogie traditionaliste. Une étape préliminaire donc, vers un potentiel et nécessaire travail de plus grande envergure à partir des données recueillies. Nous détaillerons les principes de chaque méthode, dans le souci de nous assurer du bien-fondé de notre choix méthodologique.

3.1.1 L'observation non-participante

En préambule, Lescouarch indique que l'observation correspond à « *l'étude des comportements en situation* » (Ibid., p. 28) et permet de « *collecter des informations à propos du profil d'action des personnes, des caractéristiques d'un groupe, d'un contexte (cadre de travail, ambiance, etc.), de l'utilisation des ressources* » (Ibid.). Nous concevons ici plusieurs finalités à cette technique, dans le cadre de notre travail de recherche, parmi celles établies par Lescouarch (Ibid., p. 29) :

- ***Situer les logiques d'action des acteurs dans leur contexte*** : étudier la forme, la fréquence et la nature des interactions enseignant-élève.s et les interactions entre pairs, la dynamique de groupe et le climat de classe
- ***Étude des "savoirs pratiques" difficiles à expliciter*** : étudier le comportement des élèves dans l'activité, pouvant témoigner de leur posture et de leur engagement dans la tâche, et étudier les gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant.e, consciemment ou non, permettant de traduire sa posture dominante
- ***Confrontation des discours à des pratiques*** : Mettre en relation ce que les enseignant.e.s pensent et disent de leur pratique pédagogique en matière d'autorité

et de motivation, à partir des entretiens semi-directifs, avec ce qu'ils appliquent réellement

Nous appuierons sur ce dernier point, pour souligner que « *l'observation est un outil adapté car elle permet de s'affranchir du discours et de la représentation pour étudier les faits.* » (Ibid.). En effet, en pratiquant les entretiens semi-directifs seuls, qui « *ne donnent accès qu'aux représentations* » (Ibid.), nous n'aurions qu'une vision partielle de la situation. Par l'observation, qui permet quant à elle « *de recueillir des données qui ne sont pas passées par le filtre du discours de la personne.* » (Ibid.), nous entendons ainsi tirer le meilleur parti de notre travail en conférant une plus grande fiabilité à l'analyse qui sera ensuite opérée. L'observation non-participante s'intéresse naturellement à la communication et aux échanges verbaux, mais également au non-verbal, autrement dit, tout ce qui a trait au langage corporel : grimaces et autres mimiques, gestes et petites manies, positions du corps, sur la chaise, lors de l'échange verbal, déplacements, etc. Une attention soutenue est alors essentielle, car les informations saisies sont fugaces. Et il est en outre nécessaire de pouvoir se faire accepter par les acteurs en présence, qui doivent se sentir à leur aise, et de rester discrète, pour ne pas influencer sur leur comportement, tout en occupant une place stratégique pour ne rien manquer. L'observation s'attache ainsi à la description, la plus authentique possible, des interactions et des procédures, à partir de données factuelles et observables, par conséquent, « *les intentions, les raisonnements sont exclus du champ d'observation* » (Ibid., p. 30), l'analyse doit en rester alors objective, et c'est par les apports déclaratifs des entretiens que l'intentionnalité pourra être mise en évidence.

A priori simple à mettre en œuvre, l'observation est cependant, d'après Lescouarch, plus complexe qu'il n'y paraît, car elle requiert une systématisation et obéit à des contraintes méthodologiques rigoureuses. Ce dernier détermine trois types d'observations selon leur degré de structuration :

- **Observation ouverte ou « libre »** : plus volontiers associée à une observation participante, le chercheur prend ici note de tout ce qu'il voit sous la forme d'un journal de bord, sans catégories ou observables définis au préalable.
- **Observation semi-ouverte avec grille** : l'observation est guidée par des catégories et critères pré-établis, ainsi communs à tous les terrains d'investigation, pour mettre en exergue les éléments recherchés et en faciliter leur traitement ultérieur.

- **Observation fermée avec grille** : des observables précis sont définis, en lien avec les catégories relatives à la problématique et aux hypothèses formulées, et mesurés par un codage, immédiat ou différé (séance filmée).

Dans une perspective comparative, nous favoriserons l'usage d'une grille structurée par des rubriques et des observables dont nous comptabiliserons les occurrences, mais non dans une optique d'un traitement final uniquement statistique, mais, plus précisément, dans un souci d'exactitude, pour traduire le plus fidèlement possible un comportement ou un phénomène qui prédominerait. Une rigueur assurant dans le même temps un cadre analytique objectif limitant l'implication idéologique du chercheur, mise en évidence par Lescouarch, liée à « *un rapport d'adhésion ou de confrontation aux valeurs et pratiques du groupe observé* » (Ibid., p. 37). Nous entendons ainsi, par ailleurs, restreindre le champ d'observation, considérant les conditions de celle-ci, s'étendant en effet au groupe classe dans son intégralité. Néanmoins, pour palier l'aspect superficiel et mécanique de cette technique, pointé par Quivy et Van Campenhoudt³³, cités par Lescouarch, nous envisageons la prise de note « libre », dans l'optique de relever des éléments factuels ou des propos entendus pouvant appuyer ou nuancer nos conclusions *a priori*, opérant ainsi un premier niveau d'analyse dans la sélection des informations visant l'exhaustivité et la conformité à la situation. Cette observation portera donc sur des situations *naturelles*, dans un contexte de travail réel et habituel, vécues sur une demi-journée de classe, afin de permettre l'émergence de modalités de travail distinctes, utiles à notre questionnement, et ainsi garantir l'authenticité de l'analyse. Toutefois, l'objet « thématique » de ce recueil de données, à savoir, l'autorité, sera *déclaré* auprès des enseignant.e.s, avec une volonté explicite de transparence, gage de confiance. Cela étant, la grille ne sera pas communiquée, pour maintenir la spontanéité des comportements et des réactions observés. A préciser, en revanche, que celui-ci sera *masqué* vis-à-vis des élèves. Une observation, naturellement, consentie et présentée aux acteurs en présence, l'observation à leur insu étant absolument à proscrire pour des raisons d'éthique et de déontologie évidentes.

Les observations s'attacheront donc à mettre en relief la **posture dominante** et les **gestes professionnels** des enseignant.e.s (en prenant appui sur les travaux de Bucheton et Soulé) justifiant le modèle d'autorité sur lequel ils.elles se placent, ainsi que les signes visibles traduisant la **motivation** des élèves et notamment leur **engagement** dans les tâches proposées

³³ Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2006) *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

(d'après le modèle de Viau). Le support critérié dédié à cette technique de recueil de données sera présenté en détail dans un prochain chapitre.

3.1.2 L'entretien semi-directif

Technique répandue dans la recherche, *a fortiori* dans le cadre d'une approche qualitative, il existe plusieurs formes d'entretiens. En substance, l'entretien permet de recueillir des informations au travers du point de vue des personnes interrogées. Des données qui sont alors « *à prendre comme une indication des représentations et un reflet du discours construit des personnes sur le thème permettant d'accéder à leurs opinions, croyances ou pratiques déclarées* » (Ibid., p. 17). Un apport ainsi complémentaire à d'autres techniques d'investigation et en particulier avec l'observation. Les différents types d'entretiens sont ordinairement classés selon leur degré de directivité, autrement dit, de structuration, à l'instar des techniques d'observation. Lescouarch nous fournit un éclairage sur chacun des trois types d'entretiens identifiés, nous permettant de valider une première appréciation :

- **L'entretien non-directif** : Il est particulièrement adapté à une approche inductive de la recherche, à titre exploratoire, afin d'élaborer une problématique. Le chercheur est ainsi le plus effacé possible et, par une ouverture très large, laisse le sujet s'exprimer librement sur le thème choisi et mentionné au départ. Les relances ne sont effectuées que pour accompagner la parole, centrale, de l'interviewé. Neutres, improvisées, et courtes, ces formulations encouragent subtilement le sujet à poursuivre en acquiesçant, en demandant des précisions, ou en incitant à développer le propos. Si le contenu de l'entretien est laissé à l'initiative de l'interviewé, le chercheur intervient tout de même pour maintenir une ligne directrice ou orienter quelque peu ses propos. Ainsi, plus que « non-directif », ce type d'entretien serait plus justement qualifié de « non-inductif ». La consigne de départ, dans le contexte qui est le nôtre, pourrait se traduire par cette simple invitation : « Parlez-moi de l'autorité à l'école élémentaire ».
- **L'entretien semi-directif** : Explicitement orienté, il vise à obtenir des réponses sur des thèmes précis préalablement déterminés d'après des hypothèses de recherche. Ainsi structurée par un guide d'entretien, sa trame se dessine au travers d'un certain nombre de questions portant sur des aspects jugés incontournables par le chercheur,

qui s'assurera que ceux-ci auront tous été abordés au cours des échanges. Voué à offrir un champ d'expression aussi libre qu'un entretien non-directif, le déroulement chronologique n'est pas fixé et le contenu n'est recentré que par des questions de développement guidant mais accompagnant l'interviewé dans ses propos, par des relances « *déclaratives, interrogatives ou répétitives* » (Alain Blanchet, 1985, cité par Lescouarch, Ibid., p. 23). Il est, dès lors, concevable que l'ensemble de ces questions ne soient pas posées, dans la mesure où le sujet aura pu y répondre spontanément, et il incombe alors au chercheur d'ajuster sa conduite de l'entretien. Avec une visée claire d'approfondissement de la thématique et de ses aspects clés, l'entretien semi-directif tend à fournir au chercheur un « *accès à la conception générale de la personne dans ses aspects pragmatiques mais également au niveau de son système de valeurs sous-jacent et ses fondements théoriques* » (Ibid., p. 19). Un type d'entretien qui semble donc en tous points conforme à notre démarche. Les hypothèses, d'ores et déjà formulées, devant par ailleurs questionner plusieurs sous-thèmes, attachés au système référentiel de valeurs de l'enseignant.e, et destinés à apporter un éclairage sur sa pratique. Éprouvons cette théorie en présentant le dernier type d'entretien.

- **L'entretien directif** : il s'apparente à une forme oralisée du questionnaire et comprend une arborescence de questions fines, portant sur les thématiques et sous-thèmes définis par le chercheur, qui se doivent d'être exhaustivement et chronologiquement traitées. Cette structure standardisée est rigoureusement appliquée à l'ensemble des entretiens et aucune relance n'est effectuée de la part du chercheur, qui appelle ainsi à des réponses concises et plutôt laconiques. Une configuration qui trouve néanmoins sa place dans une forme combinée des différents types d'entretien, désignée par les qualificatifs « en entonnoir » ou « en tunnel ». Intervenant ainsi successivement, de la plus large à la plus ciblée, ces méthodes distinctes apparaissent complémentaires pour garantir au chercheur d'avoir toutes les informations attendues au terme de l'entretien. La frontière est parfois mince entre entretien directif et semi-directif, des questions plus précises étant pensées en amont pour permettre de recentrer l'échange, pour autant, la tournure prise se voulant mouvante et variable selon les entretiens, qui suivent le cheminement de pensée de l'interviewé, nous sommes en capacité d'affirmer que c'est bel et bien une forme semi-directive qui sera privilégiée.

L'entretien produit ainsi une **richesse** et une **authenticité** des informations, faisant parfois même émerger des idées, des points de vue, auxquels nous n'avions pas songé *a priori*, dues à la spontanéité des propos recueillis, à la condition, toutefois, de s'assurer au préalable que le sujet se sent à l'aise et se trouve disposé à s'exprimer. Les craintes légitimes quant à l'anonymat de son témoignage sont à lever d'emblée, et la posture du chercheur doit témoigner d'une « *neutralité bienveillante* » (Ibid., p. 22) afin de rassurer l'interviewé sur la nature de ses propos. Le dispositif, en particulier l'enregistrement, qui s'impose la plupart du temps, et sa démarche globale ne doivent comporter aucun implicite, et l'interviewer doit en outre s'astreindre à ne pas donner le sentiment de bonne ou mauvaise réponse, il peut « *espérer une réponse* », mais ne pas rechercher « *une réponse espérée* » (Ibid., p. 23). Enfin, l'entretien est un bon moyen de corréler des représentations et des « prétentions à » avec la réalité du terrain. En somme, les entretiens menés seront destinés à recueillir le point de vue des enseignant.e.s sur l'autorité dans le but de mettre en exergue le système de valeurs qui les dirige vers un modèle ou un autre. Leur démarche est-elle conscientisée, et, si tel est le cas, quels sont les effets recherchés, les objectifs visés, les dispositifs mis en place, et sur quoi repose la légitimité du modèle choisi du point de vue des apprentissages ? Le guide d'entretien élaboré, attaché à cette recherche, figure en page 100.

3.2 Présentation de la méthodologie

3.2.1 Présentation des terrains d'investigation

Avant toute chose, il est un point, hautement important, que nous devons signaler à notre jury. L'insuffisance regrettable de terrains d'investigation est une conséquence directe de la fermeture des écoles dont notre travail de recherche a pâti. Le 16 mars 2020, le gouvernement a en effet pris une décision péremptoire pour tenter d'endiguer la funeste épidémie de Covid-19 qui touche le pays. Aussi, nous comptions initialement six enseignant.e.s volontaires, et, bien que programmées, ce ne seront finalement que quatre visites qui pourront être maintenues. Cette contrainte majeure portée à la connaissance des membres du jury, nous pouvons présenter ces terrains d'investigation pour en dégager des caractéristiques essentielles à l'analyse qui s'ensuit.

Bucheton et Soulé ont mis en évidence que l'expérience dont bénéficie l'enseignant.e influe manifestement sur son rapport à l'autorité et sur sa capacité à moduler ses postures

d'étayage, qui serait en effet « *l'apanage des maîtres très chevronnés* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 41). Ils observent de surcroît que « *les jeunes stagiaires ont le plus grand mal à abandonner les postures de contrôle et d'enseignement même s'ils en ressentent les limites* » (Ibid.), une posture de contrôle délibérément « *sur-jouée en début de cours chez les débutants* » (Ibid.). Par ailleurs, un autre facteur d'influence est soulevé par Bucheton et Soulé, qui constatent que « *ce souci de cadrage, de contrôle, de sur-étayage parfois est une préoccupation surdéterminante dans nombre de situations observées en ZEP³⁴* » (Ibid.). À la lumière de ces éléments, nous avons pris soin de ne retenir que des enseignant.e.s expérimenté.e.s, justifiant d'au moins vingt ans d'ancienneté dans leur fonction, et n'exerçant pas présentement dans des écoles appartenant à des Réseaux d'Éducation Prioritaire. Nous ajouterons que les écoles en question se situent dans des zones rurales, ou, *a minima*, en zone périurbaine, et accueillent un public socialement et économiquement plutôt favorisé.

Dans une optique comparative qui se veut juste et équitable, nous nous sommes tournée vers autant d'enseignant.e.s pratiquant une pédagogie de nature coopérative que traditionnelle. Il nous paraît en outre judicieux de préciser que nous sommes plus ou moins familière de deux de ces terrains d'investigation. En effet, nous avons effectué une journée d'immersion, antérieurement au master, dans le premier cas, et un stage de master 1 d'une durée de trois semaines dans le second. Cela concerne deux enseignantes admettant pratiquer une pédagogie traditionnelle. Ce paramètre permet, selon Lescouarch (Ibid., p. 36), une observation plus juste, au plus près du réel, en favorisant une attitude plus naturelle du sujet. Pour le chercheur, l'entrée dans la démarche est également facilitée, cela étant, ce dernier doit redoubler de vigilance pour ne pas céder au poids de ses représentations et ne pas ignorer d'évènements « *perçus comme routiniers, « automatiques » ou anodins* » (Ibid.). Les deux autres enseignants sont des hommes, qui déclarent et revendiquent une pratique coopérative, et avec lesquels nous n'avions eu auparavant aucun contact.

Nous attirons enfin l'attention du jury sur l'indispensable uniformité du déroulement de chaque investigation. L'observation a effectivement toujours précédé l'entretien, pour des raisons pratiques évidentes, celle-ci intervenant sur une matinée, nous l'expliquerons ci-dessous. Mais aussi, et surtout, pour fournir des appuis tangibles aux propos des enseignant.e.s

³⁴ Zones d'Éducation Prioritaires créées par Alain Savary en 1981, qui, après moult refontes, ont laissé place aujourd'hui aux Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) que nous connaissons, nés de la circulaire du 4 juin 2014, sous le ministère de Benoît Hamon.

et offrir les conditions d'une articulation décryptée entre pratique et « théorie », révélant, dans le même temps, l'intentionnalité, des gestes professionnels notamment. En tout état de cause, s'entretenir avec l'enseignant.e à la suite d'un temps de vie de classe comporte un double-enjeu : garantir la spontanéité des comportements de l'enseignant.e, qui, n'ayant pas pu effectuer cette distanciation sur son agir professionnel en amont, agit intuitivement, comme à l'accoutumée et donc, sans démarche conscientisée ; favoriser une analyse réflexive efficiente par la proximité de l'action et de la réflexion.

Resituons très brièvement, avant d'aller plus loin, les paramètres définissant le contexte des investigations menées :

- Le **profil des enseignant.e.s** :

- hommes et femmes
- 20 ans d'expérience ou plus
- moyenne d'âge de 48 ans
- pédagogie traditionnelle déclarée : 2
- pédagogie coopérative déclarée : 2

- Le **profil des écoles** :

- hors REP et REP+
- milieu rural ou périurbain
- contexte économique et social favorable

Pour poursuivre, nous nous attarderons maintenant à décrire les supports utilisés.

3.2.2 Présentation de la grille d'observation

Ci-après, la grille d'observation vierge nous ayant permis de recueillir les informations utiles à notre recherche et conçue avec la volonté de fournir une lecture analytique simplifiée.

Figure VIII : Grille d'observation

Niveau de classe observée			Effectif		Durée de l'observation	
Cours frontal		Travail de groupes			Travail en tandem	
Disposition en autobus			En E ou U		En îlots	

Grille d'observation en classe (recueil de données)

Observables		-	+ -	+	
L'Enseignant.e (E.) - Les gestes professionnels					
Pilotage	1	Les <u>consignes</u> sont...	Formulées par l'E.	Reformulées par les élèves	Construites par les élèves
	2	L'enseignant.e <u>théâtralise</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
	3	L'enseignant.e <u>intervient</u> auprès du groupe...	Rarement	Parfois	Souvent
4	Les élèves ont la <u>parole</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent	
5	Les <u>interactions verbales</u> lors des activités collectives...	Sont inexistantes	Passent toutes par l'E.	Se font plutôt entre élèves	
Atmosphère	6	La posture de l'enseignant.e suscite plutôt dans la classe...	Tension	Sérénité	Agitation
	7	L'enseignant.e entretient avec ses élèves et créé entre eux une <u>relation</u> ...	Hiérarchisée	Collaborative	Familière
8	Lors des activités des élèves, l'enseignant.e est en <u>relation duelle</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent	

Tissage	9	L'enseignant.e <u>explícite</u> les apprentissages...	Rarement	Parfois	Souvent
	10	L'enseignant.e opère des <u>liens entre les apprentissages</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
	11	Un <u>retour sur l'activité</u> est pratiqué...	Rarement	Parfois	Souvent
	12	Les élèves sont amenés à <u>verbaliser</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent

Observables		-	+ -	+
Les élèves – Motivation et stratégies d'évitement				
13	Les élèves <u>échangent</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
14	Les <u>interactions verbales entre pairs</u> sont liées majoritairement...	Au chahut	A l'activité	A la régulation
15	Les élèves mettent en place des <u>stratégies d'évitement</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
16	Les élèves sont <u>autonomes</u> dans leur travail...	Pas du tout	Plutôt	Tout à fait
17	Les élèves prennent des <u>initiatives</u> dans la vie de la classe...	Rarement	Parfois	Souvent
Remarques :				

Attachons-nous à fournir les éléments nécessaires à la compréhension et à la justification des critères et observables établis. Mais, avant cela, précisons que ces observations ont été menées sur le temps, sensiblement long, d'une demi-journée, et, en l'occurrence, sur une

matinée. A cela, nous avons plusieurs explications. Interrogeant au préalable les enseignant.e.s qui m'ont fait la joie d'accepter de participer à cette recherche, il est rapidement apparu que, comme nous le présentions, les après-midis d'école soient davantage dédiés aux pratiques sportives, artistiques ou à l'enseignement des sciences, qui, chez beaucoup d'enseignant.e.s, n'appellent pas aux mêmes modalités de travail. La majeure partie des enseignant.e.s m'ont en effet signifié que l'organisation d'une matinée de travail répondrait plus aisément aux contraintes posées par ma démarche. Il est vrai que, bien que toutes les situations puissent être intéressantes à examiner au prisme de l'autorité et de la coopération, les apprentissages fondamentaux sont, par essence, plus propices à des modalités de travail qui seraient davantage usuelles, et, par extension, plus caractéristiques de la pédagogie appliquée et de la posture dominante de l'enseignant.e. Dans ces conditions, nous avons fait le choix de conserver le même créneau pour l'ensemble des terrains d'investigation. Et c'est, en outre, dans le dessein d'en avoir une représentation la plus fidèle possible, que nous avons souhaité étendre la durée de ce recueil de données. De la sorte, nous serons à même de comparer, pondérer, nuancer nos résultats, inéluctablement plus riches et, à n'en pas douter, contrastés, pour en fournir une analyse plus approfondie et juste.

Dans une première phase introductive, nous prenions ainsi connaissance de l'environnement de la classe, de son contexte, de son organisation et de sa disposition spatiale, avant de pouvoir identifier, lors de la prise en main par l'enseignant.e, dès l'accueil des élèves en classe, la ou les modalités de travail mobilisées. Une prise en main de début de matinée qui fut très révélatrice de la posture d'étayage dominante, nous y reviendrons. Alors pouvait commencer l'observation à proprement parler. La clarté, la structure et la lisibilité de la grille constituent des atouts fonctionnels facilitant son appropriation. Pour chaque observable, il nous suffisait de relever l'occurrence repérée en la marquant d'un bâton, et, dans un second temps, c'est en recensant la densité, à terme, de ce codage (le nombre d'occurrences), ou en le comparant, que nous étions en mesure de valider le critère en lui octroyant un des « qualificatifs » prédéfinis. Cette efficacité dans l'observation nous a assuré une plus grande réactivité, résultant d'une capacité attentionnelle plus soutenue, et nous a offert en parallèle la possibilité d'une prise de notes essentielles à l'analyse future des résultats.

1 - Observables portant essentiellement sur l'enseignant.e

Les observables (#O) sont organisés en rubriques distinctes, elles-mêmes adossées aux gestes professionnels établis par Bucheton et Soulé. Ils ont été définis en prenant appui sur le tableau présenté en Figure V :

- **Pilotage (#O1 à #O5) :** Les gestes de pilotage sont les premiers à permettre d'identifier une posture dominante en ce qu'il s'opère de manière plutôt ouverte, souple ou serrée. Ainsi, nous avons été attentive à la dévolution, à la nature et à la teneur des consignes, aux interventions de l'enseignant.e, à leur portée et à leur fréquence, à ses prises de parole ainsi qu'à celle laissée aux élèves, et enfin, aux interactions verbales qui ont lieu au sein du groupe classe (incluant l'enseignant.e). La théâtralisation fait également partie des modes de guidage pouvant témoigner d'une posture dite du « Magicien » et est ainsi à prendre en considération. Elle peut-être aussi l'outil d'un.e enseignant.e qui tente de faire passer ses gestes de cadrage et de pilotage par son capital sympathie et humoristique, nous le verrons. Nous recensons ainsi :
 - **#O1 - Les consignes :** Sont-elles formulées exclusivement par l'enseignant.e, reformulées par les élèves, voire, construites par les élèves. Il nous intéressera également de mesurer leur poids et leur prégnance durant le temps de l'observation. L'enseignant.e donne peu ou trop de consignes, les répète-t-il.elle régulièrement ? Cette dimension pourra nous apporter de plus amples informations sur la posture d'étayage dominante.
 - **#O2 – La théâtralisation :** Il s'agit ici de relever les marques d'humour, les exagérations, les mises en scène et effets d'annonce, les formes d'animation des prises de parole par la devinette et tout autre habillage ludique portant sur les consignes, les savoirs ou sur les activités.
 - **#O3 – Les interventions de l'enseignant.e auprès du groupe :** Nous entendons là les interventions auprès du groupe classe dans son ensemble, quelle qu'en soit la nature : rappel d'une consigne ou formulation d'une nouvelle, apport d'informations ou de précisions, question à l'intention des élèves, etc. Une nuance importante nous semble en revanche faire défaut. Il aurait été souhaitable de s'enquérir des interventions liées, entre autres, au rappel à l'ordre, ou même, au maintien de l'orientation, d'après les fonctions d'étayage de Bruner. Identifier le caractère de ces interventions relèvera

ainsi de l'analyse des notes connexes à l'observation, mais cela ne pourra toutefois être quantitativement précisé.

- **#O4 – La prise de parole des élèves :** Il est question des prises de parole à l'échelle du groupe classe, sollicitées ou non par l'enseignant.e : une interrogation ou une réponse à l'adresse de l'enseignant.e, une remarque à son intention ou à celle d'un ou plusieurs camarades, une proposition, etc. Nous verrons que le nombre d'occurrences ne reflète pas systématiquement une parole libre des élèves, ainsi, il conviendra d'en examiner la nature plus que la régularité.
 - **#O5 – Les interactions verbales lors des activités collectives :** Par définition, les activités collectives sont celles qui impliquent le groupe classe dans sa globalité. Sont ainsi exclus le travail par petits groupes et le plan de travail. Mais il peut tout à fait s'agir, outre le cours frontal, d'une correction collective, d'une discussion à visée philosophique, d'un conseil de coopérative, d'un « quoi de neuf ? », ou de tout autre dispositif mobilisant l'ensemble des élèves.
- **Atmosphère (#O6 à #O8) :** Une grande part des observables dans cette catégorie s'appuient sur le non-verbal. Une attention particulière est ainsi portée au niveau sonore, aux mouvements, aux émotions, sur les visages des élèves, comme sur celui de l'enseignant.e, au ton et au volume de sa voix, aux attitudes et aux postures corporelles de chacun, etc. Les formes, la fréquence, et la teneur des échanges entre les élèves et l'enseignant.e, ou entre les élèves eux-mêmes sont également des paramètres qui recèlent des informations précieuses. Ces observables sont ainsi agencés en trois groupes :
- **#O6 – L'atmosphère ambiante :** C'est dans cette première rubrique que le non-verbal sera le plus essentiel à décrypter : il y a-t-il beaucoup de bruit dans la classe, ce bruit semble-t-il relever du chahut ou de l'engagement des élèves dans l'activité (« bruit de travail ») ; le calme qui règne traduit-il la concentration des élèves dans la tâche, leurs capacités attentionnelles, ou plutôt, une forme de lassitude, de résilience, de passivité ; les élèves sont-ils détendus ou, au contraire, agités, contractés ; manifestent-ils des gestes répétitifs témoignant d'un agacement ou d'une tension, sont-ils souriants ou ont-ils l'air plutôt abattu, fatigué, ennuyé, etc. Nous regrettons de ne pas

avoir ajouté un quatrième qualificatif pour cet item correspondant à la « passivité ». Le calme apparent, tenant davantage du silence subi, pesant, s'étant parfois révélé le signe d'une forme de résilience apprise. Nous informons ainsi notre jury que c'est la « tension » qui aura ainsi été associée à ce cas de figure. L'analyse en fournira les éclaircissements.

- **#O7 – Les relations** : Par la nature des interventions de l'enseignant.e et des échanges qu'il.elle suscite, ou non, avec et entre les élèves, il est en revanche ici plutôt aisé d'estimer si les relations appartiennent à un registre hiérarchique, collaboratif ou coopératif, ou encore familial. Si l'enseignant.e utilise l'injonction, les réprimandes, reprend les élèves fréquemment, etc., cela aura une résonance tout autre que s'il.elle exprime une certaine proximité avec les élèves, qui se traduit bien évidemment dans la façon dont ceux-ci s'adressent à lui.elle. Mais, nous le savons, cette familiarité parfois excessive ou artificielle peut en réalité cacher une forme d'autorité non « évacuée » mais davantage « charismatique », qui ne relève donc pas d'une relation éducative. En cela, nous serons rigoureuse quant à l'étude précise de la teneur de ces échanges, pour y déceler les signes d'une forme d'accompagnement, d'encouragement, qui ne serait, qui plus est, pas basée exclusivement sur l'affect.
 - **#O8 – La relation duelle de l'enseignant.e et l'élève** : Nous nous intéresserons ici à dresser un bilan quant au nombre de fois où l'enseignant.e s'est trouvé.e en relation duelle avec un.e élève, et ce, que cette interaction soit à l'initiative de l'enseignant.e ou non. Il sera nécessaire, dans un deuxième temps, d'apporter des précisions quant à la nature de cet échange, via les notes complémentaires.
- **Tissage (#O9 à #O12)** : Les gestes de tissage émanant de l'enseignant.e témoignent également d'un étayage plus ou moins appuyé, d'un cadrage plus ou moins souple. Nous intégrons dans cette catégorie les « objets de savoir » en ce qu'ils peuvent être transversalement considérés au travers, notamment, d'un apprentissage explicite. Ainsi, nous mettons en lumière :
- **#O9 – L'explicitation** : L'apprentissage explicite consiste à nommer les savoirs en jeu, à leur donner du sens en les ancrant dans des situations du réel, mais aussi, à favoriser une métacognition en dotant les élèves de

démarches d'apprentissage, de compréhension, etc., en d'autres termes, en leur apprenant à apprendre. Des interventions qui sont donc comptabilisées et étudiées afin d'estimer si les objets de savoir sont plutôt dévolus, nommés ou non, ou s'ils sont à faire émerger de la situation ?

- **#O10 – Les liens entre les apprentissages** : La mise en relation des savoirs permet un maillage des informations essentiel à l'apprentissage des élèves et à leur stockage en mémoire. L'enseignant.e exploite-t-il.elle cette dimension des apprentissages ? Opère-t-il.elle des liens oralement, favorise-t-il.elle l'interdisciplinarité, ou la transversalité, une logique dans l'enchaînement et l'articulation des situations est-elle présente, ou sont-elles uniquement successives, etc. ?
- **#O11 – Les bilans et retours sur l'activité** : Les bilans de fin de séance permettent de prendre du recul sur sa production, sur son travail, et de faire émerger les critères de réussite, entre autres choses. Un retour d'informations nécessaire à la structuration des apprentissages selon Stanislas Dehaene³⁵. Ils sont également le moyen de confronter les différentes procédures par une mise en commun avec les élèves. L'enseignant.e procède-t-il.elle à des bilans, ou fournit-il.elle, *a minima*, un feed-back à l'élève, lors d'un échange direct avec lui.elle par exemple ? Les procédures sont-elles questionnées, discutées, communiquées ?
- **#O12 – La verbalisation des élèves** : La verbalisation offre à l'élève l'occasion d'explicitier les procédures personnelles engagées, encourageant ainsi la métacognition, qui permet un ancrage des apprentissages sur le long terme. C'est en outre le moyen de susciter un conflit socio-cognitif et d'aider un.e autre élève à comprendre. L'enseignant.e interroge-t-il.elle les procédures personnelles des élèves ? Encourage-t-il.elle les élèves à les verbaliser, en relation duelle ou en collectif ? Les élèves semblent-ils avoir la volonté intrinsèque de verbaliser ? Le font-ils instinctivement entre pairs, demandent-ils à les exprimer spontanément auprès du groupe ?

³⁵ Même ouvrage : Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

Il est un critère non retenu qui mérite pourtant qu'on y prête attention, à partir des notes connexes prises lors de la visite. Intégrée initialement à notre grille, l'observation de la posture physique de l'enseignant.e, sa position dans la classe et auprès des élèves, a finalement été écartée. En effet, elle ne permet pas, à elle seule, d'établir de liens pertinents avec une posture qui serait dominante. Il est vrai, pour exemple, qu'un.e enseignant.e majoritairement debout, naviguant dans la classe parmi ses élèves, pourrait laisser supposer une posture d'accompagnement, l'enseignant.e se rendant ainsi disponible pour eux. Mais cela peut tout aussi bien être l'indice d'une posture de contrôle, témoignant, en réalité, d'un besoin impérieux de surveillance quant aux comportements et/ou à l'activité des élèves, d'une opiniâtre et immanente incapacité à leur faire confiance. Par ailleurs, comme nous l'ont démontré nos observations, un.e enseignant.e assis.e derrière ses élèves peut tout à fait s'inscrire dans une posture d'accompagnement ou de contrôle, selon le rôle qu'il.elle tient dans la classe à ce moment précis. Par conséquent, nous ferons cas dans notre analyse des indications relatives à cette posture physique, mais dans une unique fin interprétative opérée en lien étroit avec les données recueillies via l'observation et l'entretien, illustrant l'intentionnalité cachée ou conscientisée de l'enseignant.e.

Notons, pour clore cette première partie, que le dernier item du tableau de Bucheton et Soulé, relatif à la tâche des élèves et à leurs postures, est traité en différé, d'une part, dans les notes prises, détaillant les activités des élèves, et, d'autre part, dans la seconde partie de notre grille, présentée ci-dessous.

2 - Observables portant essentiellement sur les élèves (#O13 à #O17)

Nous tenterons plus tard, par l'analyse des observables concernant les élèves, d'appréhender la notion de posture d'élève, sans toutefois la développer outre mesure, puisque cela ne fait pas l'objet de nos hypothèses. Nous supposerons ainsi, à partir des données relatives à leur engagement, que la posture dominante de l'enseignant.e induit une ou des postures dominantes chez les élèves, mais nous avons conscience de l'apport lacunaire d'informations permettant de les identifier avec précision. A ce titre, un recueil de données complémentaire, impliquant des groupes réduits d'élèves, pourrait être envisagé, néanmoins, dans les circonstances qui sont les nôtres, et pour garantir des capacités d'observation optimales, nous devons cibler notre analyse sur les signaux inhérents à la motivation des élèves. Ainsi, ont été scrutés :

- **#O13 – La fréquence des échanges :** Cet item ne prétend pas fournir d'informations quant à la nature des échanges. Il est restreint à la mesure du volume des échanges spontanés entre pairs constatés, en dehors de la régulation de l'enseignant.e, et ce, quelle qu'en soit l'origine.

- **#O14 – La nature des interactions verbales :** Nous nous sommes efforcée ici de cerner l'origine et la teneur des échanges verbaux entre élèves pour en définir la nature. La mise en perspective de cet item avec le précédent nous permettra, dans notre analyse, de mettre en évidence si la posture dominante de l'enseignant.e génère, ou non, de nombreux échanges liés : au chahut (digressions, rires, taquineries ou chamailleries, etc., dont la source ne provient pas de l'activité en cours), à l'activité (questions, demandes d'aide, remarques sur l'activité, rappel d'une consigne, prêt de matériel, organisation du travail, répartition des rôles, etc.) ou à la régulation de la vie de classe (rappel, remarque ou interrogation portant sur les règles de vie, sur les droits ou les devoirs, sur une sanction, sur le déroulement de la journée, sur les services et les responsabilités, etc.).

- **#O15 – Les stratégies d'évitement :** Viau met en évidence, pour appréhender l'engagement des élèves, des observables illustrant leur « *persévérance* » ou « *les stratégies d'évitement* » (Viau, 2000), qu'ils mettent en place pour se détourner de l'activité. L'élève cherche à créer des diversions, lui permettant de retarder son engagement dans la tâche, se traduisant par des comportements visibles : « *se lever constamment pour tailler un crayon, demander inutilement des explications, faire répéter le professeur pour gagner du temps* » (Ibid.) ou bien encore, produire sciemment des « *réponses inexactes* » ou abuser des « *demandes d'aller aux toilettes* », comme mentionnent Bucheton et Soulé (2009, p. 41) lorsqu'ils abordent la dynamique de situation. Des indicateurs auxquels l'enseignant.e peut réagir par un ajustement de sa posture, mais dont la posture dominante même en est le vecteur.

- **#O16 – L'autonomie :** Le degré d'autonomie des élèves est un corollaire indissociable d'une posture dominante de contrôle, d'accompagnement ou de lâcher prise. L'autonomie est signifiante en outre des capacités de la pédagogie mise en place à responsabiliser les élèves. Elle peut être véhiculée dans les apprentissages et/ou dans la régulation de la vie de classe. Nous nous sommes donc intéressée ici à

apprécier l'autonomie des élèves dans leurs activités et, plus largement, dans leurs apprentissages. Les consignes, les modalités de travail et le déroulement des activités, le matériel, l'entraide, les interactions avec l'enseignant.e, etc., sont autant de dimensions auxquelles nous avons été attentive pour déceler, éventuellement, une forme de dépendance à l'adulte. Les élèves restent-ils paralysés lorsqu'ils sont face à une difficulté ou un obstacle, est-ce qu'ils font appel fréquemment à l'enseignant.e, est-ce qu'ils attendent les consignes avant de débiter ou de passer à une autre activité, etc. ?

- **#O17 – La prise d'initiatives :** L'initiative est ce qu'il nous a semblé caractériser le mieux l'autonomie des élèves dans la vie de la classe, étant en effet représentative d'un sentiment de sécurité et de reconnaissance. Nous avons ainsi recherché les facteurs synonymes d'une volonté assumée de participer à la vie, la gestion et la régulation du groupe, témoignant dans le même temps d'une croyance en sa capacité à le faire : les élèves sont-ils force de proposition dans les règles de vie de classe, pour définir les droits et les devoirs, etc., demandent-ils à obtenir une responsabilité dans la classe, aident-ils spontanément un camarade ou un adulte pour distribuer, ranger, nettoyer, etc. ? Nous avons néanmoins pu identifier, *in situ*, une limite dans notre méthode de recueil de données à ce niveau, non sur le fond, mais sur la forme. La structure de la grille, pour cet item, ne nous a pas paru adaptée, dans la mesure où les occasions de faire preuve d'initiative sont relativement réduites dans un contexte de classe « classique », s'il en est, *a fortiori* sur une unique demi-journée. Ainsi, un nombre d'occurrences même faible peut s'avérer être révélateur d'une prise d'initiatives au contraire importante, si l'on tient compte, par ailleurs, des forts contrastes constatés entre les différents terrains d'investigation. De ce fait, nous avons pris la liberté de pondérer ces occurrences pour attribuer le qualificatif adéquat pour cet item, dans l'optique d'en fournir une analyse ultérieure plus probante.

Les données concernant les élèves issues des observations, insuffisantes pour avancer une conclusion quant aux postures d'élèves et à la nature de leur motivation, seront à mettre en regard avec le point de vue de l'enseignant.e, recueilli lors de l'entretien, quant aux leviers de cet engagement. C'est ce parallèle qui nous permettra de discerner sur quel axe de la motivation l'enseignant.e se place principalement (intrinsèque ou extrinsèque) et quelle.s perception.s de

la dynamique motivationnelle il.elle entend développer. Un potentiel écart pourrait de surcroît émerger, l'entretien, dont le guide figure ci-dessous, générant des effets miroirs fertiles pour faire éclore des pistes de réponses à nos hypothèses.

3.2.3 Présentation du guide d'entretien

Dans le cadre de l'entretien semi-directif, un guide d'entretien, trame indicative et non-exhaustive de la conduite des échanges, a été réalisé. Comme nous l'avons défendu en amont, ce support ne revêt pas un caractère contraignant ou restrictif, il constitue davantage un appui pour accompagner la démarche de questionnement et de relance. Les questions ont pu, à ce titre, être abordées dans le désordre, suivant le cheminement emprunté par l'interviewé. Les réponses étant, en outre, parfois apportées par le sujet lui-même dans ses propos. D'abord souhaités très larges et ouverts, notre intervention aura permis de resserrer les propos de l'enseignant.e, lorsque cela s'imposait, en vue d'obtenir les précisions attendues, en étant vigilante, cependant, à ne pas induire de réponse orientée.

Figure IX : Guide d'entretien

Guide pour entretien semi-directif (recueil de données)

Questions principales	Questions complémentaires
<i>Introduction</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Présentation et rappel du cadre de l'entretien <i>(FSTG en cours d'élaboration du mémoire de fin d'étude pour l'obtention du master MEEF)</i> - Remerciements - Anonymat - Demande autorisation et justification de l'enregistrement <i>(transcription intégrale en vue d'une analyse approfondie)</i> - Rappel du principe de confidentialité et d'accès aux données - Durée estimée entre 30 min et 1h 	
<i>Présentation</i>	
<p>Pour commencer, pouvez-vous vous présenter ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ancienneté dans le métier ? - Ancienneté sur le poste ? - Contexte de la classe ?
<i>Profil / Pédagogie :</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Comment définiriez-vous la pédagogie que vous appliquez dans votre classe ? - Comment vous qualifiez vous en tant qu'enseignant.e ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Courant(s) pédagogique(s) ? - Modalité de travail dominante ? - Enjeu/objectif principal visé ? <p>« Style » pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proximité / distance ? - Fermeté / indulgence ? - Autoritaire ?
<i>Autorité :</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Comment percevez-vous l'autorité à l'école ? - Selon vous, comment se construit cette autorité ? - En quoi jugeriez-vous l'autorité utile en matière d'apprentissage ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité / Bénéfique / Néfaste ? - Place / rôle de l'enseignant.e ? - Visées ? <ul style="list-style-type: none"> - Outils / Comportements E associés ? <ul style="list-style-type: none"> - Motivation ? - Posture d'élève ?

<i>Sanction / règles de vie de la classe</i>	
<p>Quels outils de régulation du comportement des élèves avez-vous mis en place ?</p> <p>Pourquoi ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construction des règles de vie ? - Quelles règles ? - Comment sont-elles présentées ? - Quelles sanctions ? - Application ? - Espace de parole e ?
<i>Motivation des élèves</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, qu'est-ce-qui permet de développer la motivation des élèves ? - Que pratiquez-vous dans votre classe pour répondre à cette problématique ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Récompenses et « sanctions » ? - Évaluations ? - Effet maître ? - Part de choix ? Différenciation ? - Situation ? Pédagogie de projet ? - Perception de la valeur de la tâche ? / de sa contrôlabilité ? / de ses compétences ?

Notre grille est compartimentée en quatre catégories principales, sur lesquelles sera adossée l'analyse catégorielle qui suit. Néanmoins, il est entendu que nous ne nous limiterons pas aux réponses aux seules questions de la catégorie spécifiée pour étayer notre analyse sur ledit thème. Aussi, l'analyse des données sera transversale et s'intéressera à croiser les données recueillies lors de l'entretien dans sa globalité. Nous avons ainsi retenu :

- **Le profil ou « style » pédagogique de l'enseignant.e** : Les questions visent à établir un lien avec une pédagogie traditionnelle ou coopérative, en opérant une confrontation avec la nomenclature des méthodes et modalités de travail qui peuvent y être associées, mais en ne se limitant toutefois pas à un simple rattachement à un courant pédagogique. Elles doivent faire advenir les enjeux qui légitiment, d'après l'enseignant.e, les méthodes qu'il.elle applique dans sa classe. Que recherche l'enseignant.e et comment entend-t-il.elle y parvenir ? Quels rapports affinitaires justifient cette orientation pédagogique ? Un parallèle est à construire avec ce que l'enseignant.e imagine véhiculer auprès de ses élèves, et à quel dessein. Une amorce dans la définition de la posture dominante, attachée ici essentiellement à la personnalité et au système de valeurs de

l'enseignant.e, au filtre de sa propre introspection, d'une perception donc subjective, personnelle, au demeurant, mais à laquelle les données issues de l'observation pourront contribuer.

- **L'autorité** : L'analyse s'attachera ici à distinguer deux aspects de cette notion afin d'en produire une représentation plus fine. D'une part, la dimension théorique et symbolique de l'autorité, la conception que l'enseignant.e se fait de l'autorité, de son incarnation, de ses effets et de ses visées, tant sur la formation de la personne, la gestion du groupe et l'acquisition des apprentissages, et d'autre part, la dimension empirique et pragmatique de l'autorité, comment se traduit-elle en actes dans l'enceinte de la classe, par quels vecteurs concrets, tangibles ou même abscons, s'exerce-t-elle, quel positionnement les acteurs de l'École doivent adopter ? La rencontre entre les velléités de l'enseignant.e dans ce domaine, ses attentes, et le constat qu'il.elle dresse de sa conduite pédagogique et éducative, constituera le réactif révélant d'éventuels écarts entre intentionnalité et réalité, qui engageront, dans le même temps, une nécessaire interprétation.

- **La régulation des comportements des élèves en classe** : La complémentarité des données auxquelles cette rubrique nous donne accès est double. Dans un premier temps, les notions de sanction/punition, la construction des règles et les systèmes mis en place pour la régulation de la vie de la classe nous renseignent sur la nature de la pédagogie appliquée, ou, du moins, sur les inspirations qui l'influencent. Ce qui nous permettra de confirmer notre première déduction. Et, par un rapprochement avec le point de vue de l'enseignant.e sur l'autorité, nous serons en mesure d'opérer une corrélation avec les postures dominantes, en mettant en perspective les gestes professionnels qui peuvent ainsi en découler. Nous pourrons, dès lors, nous interroger sur la question d'une relation éducative.

- **La motivation des élèves** : Interrogeant le rapport aux apprentissages, essentiel à la détermination d'un courant pédagogique prédominant, en lien avec les théories des apprentissages, la manière dont l'enseignant.e se targue de susciter et d'alimenter la motivation de ses élèves est signifiante en ce qu'elle nous informe sur le moteur de cet engagement. L'opposition binaire, mais non moins capitale, entre motivation intrinsèque et extrinsèque sera soutenue par un examen approfondi des supports sur

lesquels repose la praxis de l'enseignant.e en la matière. Sur quelle.s perception.s de la dynamique motivationnelle l'enseignant.e prétend agir, quels sont les moyens concrets mis en œuvre pour le justifier, l'enseignant.e reconnaît-il.elle une prééminence des facteurs inhérents à la pédagogie, aux modalités de travail, à la personnalité du maître, à la gestion du groupe, plus largement, ou à la relation éducative ? Car, pour aller plus loin, la question de la motivation côtoyant de multiples facettes de l'agir enseignant, les représentations des sujets quant à la motivation seront à confronter avec celles qui sont également les leurs dans le domaine de l'autorité, les préoccupations de l'une imprégnant, nous l'imaginons, celles de l'autre.

En définitive, les apports qualitatifs dont nous disposons éclaireront le paradigme de l'autorité éducative dont Robbes a tracé les contours et qui constitue le substrat de notre problématique. Une véritable praxis pourrait alors se dessiner, à toutefois modérer au conditionnel, modélisant l'ensemble des paramètres en jeu.

4. ANALYSE DES DONNEES

Le traitement des données s'effectue en deux étapes scrupuleusement suivies. La présentation des résultats bruts amène une analyse d'abord longitudinale, à laquelle nous procéderons individuellement pour chaque technique de recueil de données, ainsi que pour chaque enseignant.e concerné.e. Elle constituera le support d'une analyse ensuite opérée transversalement, en vue d'une mise en regard et d'une confrontation avec nos hypothèses. La primeur est ainsi donnée à l'observation, dans une logique purement chronologique.

4.1 Comptes-rendus des observations menées et diagnostics individuels

Les grilles d'observations complétées pour chaque enseignant.e sont annexées à ce document. Elles y figurent dans leur intégralité et sans retouches *a posteriori*. Nous les analyserons séparément, en prenant appui sur les gestes professionnels de Bucheton et Soulé, et en réalisant, systématiquement, un diagnostic de positionnement de la posture dominante à partir de la Figure V³⁶.

³⁶ Les postures d'étagage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées (p. 69)

4.1.1 Enseignant #1 (E1)

Les données brutes issues de cette première observation sont présentées en annexe page 211. Avant toute chose, posons le contexte. La classe comptait 19 élèves de CE2, CM1 et CM2 le jour de notre visite, installés en îlots de classes d'âge hétérogènes. Nous avons pu assister à un travail en autonomie autour des plans de travail, puis, au conseil de coopérative hebdomadaire de la classe, qui se tient dans une salle attenante, disposée « en U ». La pédagogie déclarée de l'enseignant est donc ici de nature coopérative.

- **Pilotage**

La mise en activité des élèves s'est opérée naturellement, sans intervention de la part de l'enseignant. Ce dernier a même relevé cet état de fait par une remarque formulée comme pour lui-même : « *Bah voilà, vous savez quoi faire ! C'est bien, vous n'avez pas attendu que je vous dise de vous mettre sur vos plans de travail !* ». Aucune consigne n'a ainsi été dévolue au groupe, qui a géré son activité en totale autonomie (#O1). L'enseignant a simplement rappelé, en guise de lancement dans l'activité, que le chuchotement était de mise, et ses rares interventions (#O3), non-injonctives, se sont limitées : à indiquer aux seuls élèves concernés que leur évaluation était disponible, s'ils le souhaitaient, en rappelant, par la même occasion, à celles et ceux qui étaient également concerné.e.s qu'ils.elles ne l'avaient pas encore effectuée ; à signaler que l'emploi du temps avait été modifié et que le conseil de coopérative se tiendrait après la récréation du matin, impliquant sa préparation par les responsables pendant la récréation. Le ton neutre et constant de l'enseignant, qui s'exprimait, lui aussi, à voix basse, ne témoignait d'aucun effet de « style », et son attitude, posée et calme, ne laissait aucune place à la théâtralisation (#O2) dont nous n'avons décelé aucun indice. Les élèves ont fait montre d'une prise de parole (#O4) assez libre mais encadrée. Pour preuve, l'intervention spontanée d'un élève qui n'avait pas besoin de demander l'autorisation à l'enseignant pour s'exprimer, mais qui, pour ce faire, a pratiqué un « rituel » qui a retenu toute notre attention. Un système vivant de feu tricolore était en effet affiché au tableau, correspondant au niveau sonore toléré et aux libertés octroyées durant les différentes phases de la journée. Un emplacement « blanc » jouxtait cet affichage. L'élève, que nous n'avons alors pas quitté des yeux, a ainsi placé l'aimant (signifiant la couleur associée) dans cet espace « neutre », puis, a prononcé une formulation standardisée, attirant ainsi l'attention de ses camarades, avant d'annoncer,

de manière étonnamment précise et appliquée, le motif de son intervention : une banale question portant sur un protégé-documents égaré. Les prises de parole des élèves ont été pléthoriques, en particulier lors du conseil, cela va sans dire. Néanmoins, elles n'étaient pas restreintes à ce dispositif. Nous avons pu effectivement relever, à maintes reprises, d'autres types d'interventions analogues à celle citée précédemment, liées, notamment, aux responsabilités des élèves dans la classe. Revenons cependant sur le conseil, auquel nous avons pu assister, et sur ses modalités si distinctives. Lors de cette activité collective, les interactions verbales se sont opérées quasiment exclusivement entre élèves (#O5). La place qu'occupait l'enseignant dans ce contexte était tout à fait singulière, ce dernier s'effaçant au profit du président et de ses secrétaires, qui ont animé et régulé eux-mêmes les échanges au sein du groupe classe. Pour apporter une précision ou formuler un avis, l'enseignant appliquait le protocole strict du conseil pour demander la parole, au même titre que les autres élèves. Cela étant, il est intervenu à deux reprises pour venir en aide au président, afin de recadrer et relancer le conseil. Un élève, plus jeune, qui prenait ses fonctions pour la première fois, m'a-t-il dit plus tard, en référence à cet événement survenu lors du conseil. Usant par ailleurs de son droit de veto, il a tout de même imposé une décision, décision dont le fondement, d'ordre sécuritaire, a été très clairement exposé et explicité aux élèves. Enfin, dans le cadre du travail autonome des élèves, l'enseignant attendait toutefois de chacun un retour sur son activité, un état des lieux, pour ainsi dire, de sa progression. Ainsi, si d'apparence l'enseignant semblait en retrait, il s'agissait davantage du reflet d'un cadre souple mais rigoureux, permettant aux élèves d'agir librement et dans des conditions qui leur conféraient une responsabilité dans leurs apprentissages, et dans la vie de la classe.

Figure X : Positionnement relatif au pilotage pour E1



- **Atmosphère :**

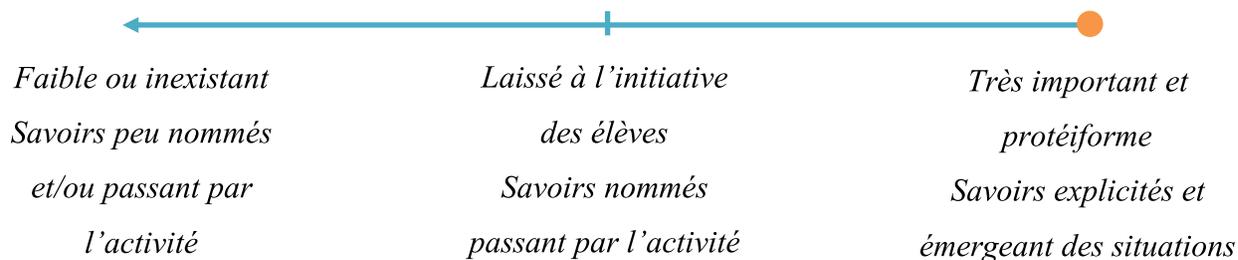
Une première impression, très nette, et même frappante, de grande sérénité se dégageait de l'enseignant et de ses élèves. Ce dernier utilisait un ton neutre, doux et constant. Il émanait de lui une indiscutable tranquillité, apaisante, qui semblait ainsi se répercuter

sur l'atmosphère ambiante (#O6). Nous n'avons décelé aucun signe de tension ou d'agitation. Le calme régnait dans la classe, les élèves et l'enseignant chuchotaient « *comme pour se dire des secrets* », mais échangeaient pourtant en permanence (#O8). L'enseignant, assis à son bureau mais visible de tous, les appelait un à un, pour faire un point sur la progression de chacun sur le plan de travail de la semaine. A l'écoute des conversations tenues avec eux, il n'y avait pour autant pas de caractère évaluatif, point de visée de contrôle. L'enseignant ne jugeait pas le travail effectué, il l'appréciait au regard des progrès effectués et il demandait à l'élève, par exemple, si l'aide d'un tuteur lui serait nécessaire pour réussir un exercice qui demeurerait difficile. Il leur portait conseils quant à des activités complémentaires ou des supports annexes pouvant les aider, dans une optique évidente d'accompagnement. Personne n'était oublié, la méthode était rondement menée, par un pointage, et les élèves se manifestaient eux-mêmes parfois. En parallèle de ces rendez-vous « imposés », les élèves sollicitaient régulièrement l'aide de l'enseignant et se rendaient à son bureau. Il n'y avait toutefois pas de « file d'attente », les élèves vérifiaient régulièrement, depuis leur place, la disponibilité de celui-ci et attendaient patiemment leur tour en poursuivant leur activité. Cela nous laisse à penser qu'ils se sentaient suffisamment confiants quant à la capacité de l'enseignant à répondre à toutes les demandes, et, par ailleurs, ils paraissaient, quant à eux, suffisamment autonomes pour ne pas attendre inutilement en paralysant leur activité. Cette discipline aurait pu néanmoins être sous-tendue par une forme de « dressage », tant elle était exemplaire, mais notre interprétation s'en est rapidement éloignée, considérant la nature résolument collaborative de la relation créée avec et entre les élèves (#O7). Nous l'avons partiellement évoqué, l'enseignant démontrait une volonté de souplesse, d'accompagnement, il mobilisait et encourageait l'entraide entre les élèves, il valorisait les efforts fournis, mais il suscitait également systématiquement la verbalisation des élèves sur leurs réussites, leurs difficultés, leurs doutes. Autre fait marquant, représentatif du positionnement de l'enseignant, pour étayer notre perception, le cas d'une élève qui rencontrait visiblement un problème plus sérieux. Celle-ci a été invitée à expliquer le problème posément, puis, à exprimer ses émotions face à ce problème, pour finalement être conduite à chercher une réponse par elle-même. Faisant preuve d'empathie, l'enseignant a souligné les points forts de l'élève, qui pourraient lui permettre de surmonter cette difficulté. La main posée sur son épaule, il a prononcé une légère boutade pour lui redonner le sourire, ce qui correspond à la seule pointe de familiarité répertoriée. Elle est ainsi retournée s'asseoir, tout sourire, et la poitrine

qui, englué dans une procédure qu'il maîtrisait manifestement bien, ne parvenait pas à en sortir, enchaînant ainsi successivement et inlassablement les « tours de parole » (les élèves lèvent la main pour réagir et sont interrogés dans un ordre précis). Ne conduisant ainsi à aucune conclusion ou prise de décision, les élèves s'engouffraient dans un flot de remarques individuelles stériles, un écueil classique du conseil coopératif mis en évidence par Oury³⁷. L'enseignant est ainsi venu en aide à l'élève en charge de l'animation du conseil, en lui proposant de procéder à son auto-critique à partir de la situation actuelle, mettant ainsi en lumière la défaillance dans le processus réglé inhérent au dispositif, et la solution qui permettrait de l'enrayer. Pour en terminer sur cette rubrique, notons que des liens étaient couramment opérés entre les apprentissages (#O10). Couramment, en effet, et non « parfois », puisque que, tel que nous l'avons soulevé plus tôt, une simple comparaison entre les grilles nous permet de nuancer voire, pondérer les résultats sur les items de cette catégorie. Les occasions se faisant plus rares, les écarts sont suffisamment significatifs pour nous autoriser à réévaluer le qualificatif attribué. C'est pourquoi nous considérons que, pour chacun de ces observables, c'est le terme suivant qui doit être pris en compte. Pour en revenir aux liens opérés entre les apprentissages, nous citerons, pour exemple, la définition d'un mot, construite avec les élèves, à partir d'une référence à une situation commune du conseil de coopérative. L'enseignant s'évertuait distinctement à nommer, faire émerger, et ancrer les savoirs dans le monde réel, sensible et proche des élèves. Celui-ci a d'ailleurs profité d'un conflit traité au conseil, autour d'un atelier « foot », pour mettre en jeu des apprentissages en géométrie. Les élèves ont ainsi été confrontés à la nécessité de faire la distinction et d'apprendre à mesurer périmètre et aire à partir d'une mise en situation concrète répondant à un besoin du groupe : délimiter la zone de l'atelier « foot », car elle était la source de conflits en récréation avec les autres élèves qui estimaient cette zone dépassée.

³⁷ Cf. page 53.

Figure XII : Positionnement relatif au tissage et aux objets de savoir pour E1



- **Activités et postures dominantes d'élèves :**

Une conclusion évidente s'est immédiatement imposée, et ce, dès notre arrivée dans cette classe, une première hypothèse qui s'est bel et bien vérifiée. Nous avons été confrontée à des élèves incontestablement autonomes, responsables et solidaires. Une autonomie (#O16) si flagrante que nous nous sommes affranchie d'en relever les occurrences. La mise en activité s'est opérée, comme nous l'avons d'ores et déjà mentionné, sans l'intervention de l'enseignant. Chacun savait ce qu'il avait à faire dans le cadre de son plan de travail, l'un d'eux en a témoigné auprès de moi, il s'agissait du responsable de l'accueil dans la classe, qui jouait son rôle à merveille. Les élèves consultaient ainsi leur plan de travail, allaient chercher le matériel et/ou les supports nécessaires, et, le cas échéant, prenaient connaissance des élèves tuteurs sur l'affichage collectif pour solliciter leur aide, et reportaient ensuite leur travail sur leur carnet de bord. Ils.elles n'étaient donc en rien dépendants de l'enseignant, pas même pour les corrections. Nous entendons par là que les élèves n'attendaient pas que leur travail soit corrigé pour poursuivre leurs activités. Une bannette était à disposition sur le bureau de l'enseignant afin qu'ils.elles y déposent le travail à corriger, une autre était destinée aux « retours ». Une autonomie qui se traduisait également dans la régulation de la vie de la classe, au travers de prises d'initiatives (#O17), un item qui mérite, là encore, d'être réévalué à la hausse, pour être plus justement représentatif. L'un se proposait d'aller faire des photocopies pour ses camarades, quand d'autres allaient déposer un billet pour formuler, tantôt une proposition, tantôt des félicitations, démontrant ici un aspect social fort signifiant. Les élèves organisaient des ateliers pendant les récréations, coordonnés par un suivi rigoureux du planning. Ces ateliers étaient proposés par des élèves volontaires, qui devaient alors les défendre lors du conseil, comme nous en avons été témoin avec l'atelier « coiffure ». Pour ce faire, il leur incombait d'en définir les

contours, les règles de sécurité, le règlement (qui devait être rédigé), le lieu (les espaces étant clairement identifiés par des zones numérotées), les responsables (il fallait un encadrant disposant d'une ceinture de comportement spécifique), le matériel (si celui-ci n'était pas disponible, les élèves devaient s'enquérir du tarif dans le catalogue de l'école ou, à défaut, trouver une solution pour l'obtenir gratuitement) et le créneau horaire qui pourrait être octroyé. C'est seulement une fois tous ces points éclaircis que le vote a pu survenir. Les élèves ont intégré un grand nombre de « règles », leur offrant une grande liberté, durant ce moment informel, la plupart du temps non-investi. Chacun.e décide de s'inscrire pour la semaine sur un ou plusieurs ateliers de son choix, ou de profiter uniquement de la cour. Nous avons ainsi pu voir les responsables s'affairer pour installer leur atelier à l'emplacement prévu et, ensuite, le ranger. L'école, les classes, les couloirs, ressemblaient alors à une fourmilière, tandis que la cour semblait étonnamment inoccupée ! Les élèves pouvaient ainsi s'adonner à leurs hobbies et laisser libre cours à leur créativité, à l'image de ce jeune garçon, qui s'entraînait paisiblement au piano. Très fier de nous faire entendre le morceau sur lequel il travaillait actuellement, il répandait une certaine quiétude dans le hall de l'école. Si les ateliers ne représentent pas toujours, par essence, un apprentissage, leur tenue et leur organisation en recèlent plus d'un. Par ailleurs, cette richesse dans les interrelations des élèves, qui s'observaient ainsi au-delà même des murs de la classe, se traduisait par une communication entre élèves, lors des activités, raisonnable et raisonnée. Cette communication était par ailleurs fortement accrue, comme en témoignent nos observations. Nous précisons, de surcroît, que nous avons dû limiter notre relevé des occurrences car notre espace de saisie maximal avait été rapidement atteint, ce qui illustre une indubitable fréquence élevée d'échanges entre pairs (#O13). Ces échanges ont en outre porté en grande partie, pour ne pas dire exclusivement, sur l'activité (#O14), mais nous avons constaté également une propension assez remarquable chez les élèves à agir sur et pour le groupe. Une régulation du groupe pour le groupe, dont de nombreux exemples ont d'ores et déjà été donnés. De rares digressions ont cependant été remarquées entre trois élèves, ceux-là même qui ont mobilisé des stratégies d'évitement (#O15). Sans toutefois faire preuve d'une grande agitation, et en raison, peut-être, de notre présence, ces élèves ont davantage cherché à se faire remarquer. L'un, debout aux côtés d'un autre, à la demande de son camarade, donnait le change pour avoir l'air d'être en train de l'aider, de petits ricanements le trahissant, l'autre cherchait sans cesse son matériel, avait tantôt besoin d'un ouvrage,

tantôt besoin d'aide, sans jamais parvenir, visiblement, à trouver satisfaction. Ces comportements ont été en revanche relativement anecdotiques puisque, ne concernant que trois élèves, et ne s'étant pas manifestés sur toute la matinée. Attendu que les activités proposées aux élèves lors de cette observation ont indéniablement suscité le « *faire et discuter sur* », nous sommes ainsi en mesure, eu égard, qui plus est, aux attitudes des élèves et à leur engagement évident, de déterminer des postures d'élèves de nature réflexive essentiellement, scolaire ou ludique-créative.

Les positionnements précédemment établis sont retranscrits ici afin de dégager la posture dominante de l'enseignant :

Figure XIII : Diagnostic de positionnement de la posture dominante pour E1

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Notre analyse montre ainsi l'amplitude des gestes professionnels mobilisés par l'enseignant dans sa pratique quotidienne, convergeant principalement vers une **posture dominante d'accompagnement**. Il est admis, cependant, que ceci n'est qu'un reflet partiellement fidèle à un agir enseignant plus vaste, mais qui se veut néanmoins représentatif d'une praxis guidée par des fondements méthodologiques et pédagogiques foncièrement singuliers. L'analyse catégorielle de l'entretien pourra alors apporter un éclairage théorique sur ces observables, en mettant en évidence les enjeux et les objectifs visés par l'enseignant, justifiant ainsi de ces fondements, qui semblent solidement ancrés dans ses gestes professionnels.

4.1.2 Enseignant #2 (E2)

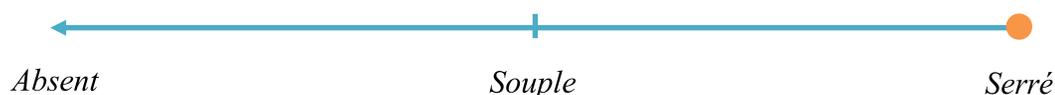
Pour reprendre les éléments généraux de la grille d'observation, dont la copie est présentée en annexes à la page 215, précisons que la classe, disposée « en E », se compose de 24 élèves de CE1 et CE2. L'enseignante, qui se revendique autoritaire et s'amuse de notre présence pour cela, nous indique qu'elle va d'abord travailler en « frontal », avant de démarrer un nouveau projet de « Rallye Mathématiques » impliquant un travail en groupe pour lequel elle manifeste explicitement une appréhension et un scepticisme non dissimulé.

- **Pilotage :**

Dès l'arrivée des élèves, l'enseignante a amorcé une suite importante de consignes, d'injonctions, voire, d'invectives. Les élèves se sont installés et ont préparé silencieusement le matériel pour un ensemble de rituels matinaux hebdomadaires. Notons, à toute fin utile, que ces rituels concernaient, entre autres, le suivi des « lions du comportement », un système de jauge colorée où sont placés les prénoms des élèves. Ils.elles passent ainsi d'une couleur à l'autre, du vert au noir, en fonction de leur comportement dans la journée. Le lundi donc, ce jour-là, exceptionnellement, le mardi, ces « points » sont comptabilisés et se traduisent, tantôt par une punition, tantôt par une récompense. Nous reviendrons plus en détails sur ce système de régulation lors de l'analyse catégorielle. Un second rituel consistait à distribuer des « services », des responsabilités, au sein de la classe, aux élèves volontaires, nous l'évoquerons plus loin. Pour toutes les activités de cette matinée, les consignes, nombreuses, étaient uniquement formulées par l'enseignante (#O1), qui a notamment proposé une lecture à voix haute, des exercices de conjugaison, dont la correction aura été collective, et du calcul mental sur ardoises. Le travail en groupe sera abordé en parallèle. Des élèves ont toutefois été sollicités pour rappeler une consigne, qu'ils n'appliquaient manifestement pas au regard de l'enseignante. Les interventions de cette dernière auprès du groupe étaient incessantes (#O3) et sa prise de parole était omniprésente, laissant alors peu de place à celle des élèves, qui ne se contentaient que de répondre aux interrogations qui leur étaient adressées (#O4). Toutes les interactions verbales qui ont eu lieu lors des activités collectives étaient amenées et régulées par l'enseignante (#O5), et celles-ci n'ont eu lieu que dans le cadre d'un ballet parfois frénétique de questions-réponses. De rares échanges duels, initiés par une demande d'un élève, se sont effectués à l'échelle du groupe, à voix haute. La « balle de parole » naviguait parmi les élèves, par l'unique biais

de l'enseignante qui la confiait arbitrairement aux élèves. Elle théâtralisait peu et maintenait un cadre sérieux et ferme. Nous devons en outre signaler que le travail en groupe s'est présenté sous la forme d'une compétition, l'objectif étant de gagner le plus de points possible en résolvant un maximum de problèmes mathématiques. Il s'agissait d'une modalité nouvelle pour l'enseignante, qui la laissait dubitative. Elle a constitué elle-même les groupes, distribué les rôles des élèves, les reprenait fréquemment, guidait excessivement leur démarche, la réflexion et l'expérimentation n'étant d'ailleurs pas encouragées, comme nous le verrons ensuite, les réprimandait même et s'agaçait que le travail ne soit pas conforme à ce qui était prévu dans le guide. Ses interventions étaient là encore continues et elle semblait en avoir pleine conscience, elle a en effet déclaré, à voix haute, sur un ton amusé et résigné : « *C'est plus fort que moi ! Normalement, je n'avais rien le droit de dire !* ».

Figure XIV : Positionnement relatif au pilotage pour E2



- **Atmosphère :**

L'enseignante, perpétuellement debout, assenait coup sur coup injonctions et réprimandes. Telle une surveillante, droitement figée, elle naviguait peu parmi les élèves. Une nuance est toutefois à apporter considérant le travail en groupe, où elle a fait montre d'une certaine irritation, se traduisant par des va-et-vient permanents entre les groupes et des gestes secs et rapides. Dès le début de la matinée, un silence lourd et pesant s'est imposé. Apparemment concentrés, les élèves paraissaient passifs, et certains s'agitaient même étrangement sur leur chaise ou trépignaient en secouant la jambe sous la table. Une atmosphère ainsi très tendue était clairement perceptible (#O6). Une tension qui s'est également ressentie lors du travail en groupe, mais qui s'est exprimée de manière plus variée selon les groupes. Face à la figure imposante de l'enseignante et à son cadrage serré, certains ont adopté des postures distinctes que nous aborderons un peu plus loin, mais il s'est dégagé, globalement, de cette séance, une plus grande agitation. L'enseignante insistait sur les consignes, multipliait les rappels à l'ordre et donnait les procédures, guidant fortement le cheminement des élèves. D'une

manière générale, l'entraide n'était pas perçue positivement, hormis dans des cas spécifiques où la coopération était d'ailleurs plutôt prescrite, et la compétition et l'individualisme ont été suscités à de nombreuses occasions (lors du travail en groupe ou même au travers du calcul mental). Des rapports purement hiérarchiques semblaient donc s'être instaurés entre l'enseignante et ses élèves (#O7). Il est enfin significatif que les échanges individuels aient été pour ainsi dire inexistantes. La relation duelle était quasi nulle (#O8).

Figure XV : Positionnement relatif à l'atmosphère pour E2

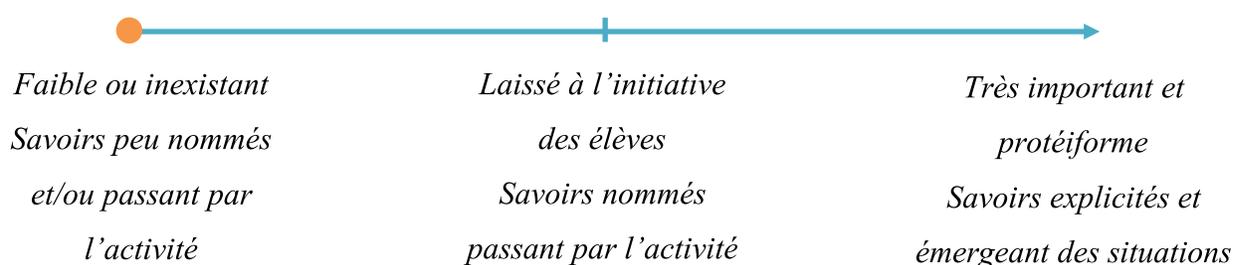


- **Tissage :**

Lors des corrections collectives d'abord, nous avons remarqué que les élèves étaient invités à justifier leur démarche et à verbaliser (#O12), cela étant, nous nous sommes rapidement aperçue, par la systématisation des réponses, qu'il s'agissait davantage de structures apprises relevant de la répétition de règles ou de techniques d'application. Pour exemple : « on peut remplacer par *avait* donc c'est le verbe avoir, je ne mets pas d'accent ». Parfois, l'enseignante interrogeait l'élève sur la difficulté de l'exercice, sans toutefois chercher à en identifier la nature ou la source. La correction collective en conjugaison a donc constitué l'unique retour sur l'activité relevé au cours de l'observation (#O11). L'enseignante a néanmoins pris le temps de présenter aux élèves le nouveau projet de « Rallye Mathématiques » et d'en expliciter les enjeux en termes d'apprentissage (#O9). Une intervention qui nous a paru avoir de l'écho sur leur motivation et leur engagement dans l'activité qui a suivi. Ici, par souci d'exactitude et d'équité, nous avons également pondéré les résultats obtenus et revu à la hausse l'estimation des items #9 et #12, tous deux donc positionnés sur « parfois » et non « rarement ». En revanche, il n'y a pas d'équivoque possible en ce qui concerne les liens entre les apprentissages (#O10), qui n'ont, eux, pas du tout été observés. Nous irons plus loin dans l'analyse en examinant de plus près la séance de travail en groupe. Comme nous l'avons souligné, les procédures personnelles n'étaient pas encouragées. Pourtant placés face à un problème incitant à la réflexion et à l'expérimentation, les

élèves se sont trouvés comme enfermés dans une démarche stricte. Du matériel leur a été immédiatement présenté et identifié comme étant une aide pour trouver la solution à tel ou tel problème. Ce matériel « imposé » ne semblant pas toujours faire sens pour eux, ils se sont concentrés sur la manière dont il fallait en faire usage, sur le mode de résolution du problème attendu donc, plutôt que sur la notion sous-jacente se trouvant au fond du problème. Pour illustrer cette situation, prenons l'exemple d'un élève, qui, sur les directives de l'enseignante, a apporté à son camarade le matériel spécifique au problème qui leur a été attribué par cette dernière. La tâche de la modélisation de la réponse ayant été confiée à son binôme (ce groupe n'était étrangement composé que de deux élèves), il s'affairait à tenter de trouver une utilité aux objets en sa possession en les manipulant de manière hasardeuse, mais, somme toute, calme et appliquée. Seulement, l'enseignante est intervenue, avec empressement, en apostrophant l'élève pour lui faire savoir que ce n'était pas comme cela que l'on devait trouver la solution. Elle lui a ôté le matériel et l'a confié à son camarade, le plaçant alors en position de spectateur passif du travail de ce dernier. L'engagement cognitif de cet élève, véritablement présent *a priori*, d'après nos observations, s'est trouvé réduit au néant, et sa tentative balbutiante de tâtonnement interrompue précocement.

Figure XVI : Positionnement relatif au tissage et aux objets de savoir pour E2



- **Activités et postures dominantes d'élèves :**

Le point qui nous semble le plus important à souligner ici est l'absence d'interactions réelles entre pairs. Il est vrai que si nous avons relevé de nombreux échanges entre élèves (#O13), la plupart l'ont été lors du travail en groupe et ne constituent pas un fait généralisable, *a fortiori* en ayant connaissance du caractère inédit de l'exercice. Les échanges étaient en réalité, pour l'essentiel, proscrits. Nous disposons de plusieurs exemples pour en attester. L'enseignante n'a pas hésité notamment à modifier les

consignes de ses activités collectives pour limiter tant que possible une forme de communication entre les élèves. Soupçonnant ouvertement les élèves de tricherie, lors du calcul mental à l'ardoise, et lors d'un travail de vocabulaire en anglais, les élèves ont ainsi dû cacher leur réponse (le résultat sur l'ardoise ou l'image qui correspondait au mot anglais prononcé) avant de lever le bras synchroniquement, le moment venu, pour en faire part à l'enseignante. Pendant le travail en groupe, un élève bénéficiant, selon elle, d'importantes capacités intellectuelles, a été prié de rester silencieux dans l'activité, car il aurait été dommageable, toujours d'après l'enseignante, que ce dernier ne fournisse la solution à ses camarades trop vite ! Elle a fait approuver cet état de fait par l'élève et par le groupe, pour lui, la tâche était trop simple, il devait laisser les autres élèves réfléchir. Au moment de la récréation, qui s'est tenue en classe en raison d'un avis de tempête, l'enseignante a présenté et mis à disposition des jeux éducatifs. La consigne était toutefois claire : un jeu, un élève, et chacun à sa place, dans le silence. Le cadre posé, elle a pu distribuer les jeux, sans toutefois s'enquérir des préférences des élèves. Profitant de ce moment informel, nous sommes entrée en contact avec ces derniers. En effet, ayant constaté qu'un élève ne faisait que tripoter les pièces du jeu, sans but, nous avons finalement décidé d'intervenir en prétextant désirer découvrir ce jeu et en le sollicitant pour que ce dernier nous en explique les règles. Celui-ci nous a alors fait savoir qu'il ne savait pas ce qu'il fallait faire. L'invitant d'abord à la réflexion et à la prise d'informations, nous avons finalement interpellé l'élève assise près de lui, qui paraissait maîtriser un jeu similaire. Nous lui avons demandé si elle accepterait de lui venir en aide, ce à quoi elle a acquiescé. Après quelques minutes de jeu, pourtant calme, en binôme, l'enseignante s'est aperçue de ce rapprochement et les deux élèves se sont faits violemment réprimander. Elle a ainsi fait savoir à tous les élèves que, les jugeant trop dissipés et trop peu concentrés sur les jeux proposés, elle préférait les en priver. Nous nous sommes excusée plus tard de notre malencontreuse ingérence, et ce, auprès des élèves comme de l'enseignante, qui a salué notre bonne intention. Elle a alors confié son obsession pour la concentration et s'est justifiée de sa réaction. Nous nous interrogeons légitimement sur le sentiment d'injustice qui peut se développer dans le cadre d'une punition collective, comme Debarbieux le soulignait³⁸. Revenons-en à présent, comme convenu, aux postures d'élèves adoptées lors du travail de groupe. Le pilotage soutenu de l'enseignante semble avoir impacté l'engagement des élèves, qui,

³⁸ Cf. page 28.

pour la plupart, témoignaient au départ d'une visible motivation à l'égard de la tâche. Au début de l'activité, les postures qui prédominaient étaient plutôt première, ludique ou créative. Rapidement, les élèves sont devenus globalement plus passifs, le chahut s'est également installé dans un groupe plus que de raison, et une posture de refus s'est établie dans ce grand groupe. Les chamailleries étaient omniprésentes, et, portant dans un premier temps sur l'activité, ces échanges s'en sont finalement éloignés progressivement pour tendre vers un brouhaha nerveux, mettant ainsi en évidence des stratégies d'évitement (#O15) (faire de fausses suppositions pour amuser la galerie, chercher en vain des supports d'aide, se disputer le matériel, etc.). Des stratégies d'évitement qui se sont par ailleurs manifestées fréquemment dans les activités collectives, par un grand nombre d'élèves (chercher son matériel, ranger son casier, nettoyer son ardoise, dessiner sur l'ardoise, regarder et jouer avec ses chaussures, etc.). D'autres groupes se sont davantage positionnés dans une posture scolaire, appliquant les directives et la démarche, sans toutefois plus de conviction, tandis que certains membres ont affiché des signes de décrochage témoignant ici plutôt d'une participation passive ou d'une non-participation passive³⁹. Enfin, deux groupes encouragés par l'enseignante, dont l'accompagnement a sensiblement été plus important, ont adopté des postures majoritairement ludique/créative. Nous avons décelé deux élèves qui nous ont semblé dans une posture réflexive. Attendu que dans les tâches collectives, en revanche, l'activité principale des élèves consistait à écouter l'enseignante et à lui répondre ponctuellement, les échanges entre élèves ont nécessairement été plus nombreux lors de cette séance, et, par extension, les interactions verbales relevées entre pairs (#O14) se sont révélées, pour beaucoup, liées à l'activité. Mais, tel que nous l'avons appuyé ci-dessus, ce sont les digressions, les chamailleries, et les plaisanteries qui ont été prépondérantes, au regard des occurrences comptabilisées. En effet, lors des activités collectives, les échanges n'étant pas favorisés, les seuls que nous avons pu observer étaient, pour la plupart, de nature transgressive, relevant ainsi du chahut, du moins, de la digression, plus que de l'activité. Un chahut, au sens littéral, indéniable pour l'enseignante, mais bien moins perceptible à nos yeux lors des activités collectives, qu'elle s'explique par le fait que son groupe classe comporte « *beaucoup de garçons* ». Celle-ci a regretté par ailleurs le manque d'attention de ses élèves durant lesdites

³⁹ Despois, J., & Andre, A. (2018). Évolution de la participation sociale d'un élève avec TSA en séance de motricité à l'école maternelle. *La Nouvelle Revue : Éducation et Sociétés inclusives*, 81, 143-156.

activités, pourtant essentielle à la réflexion qu'elle nous dit rechercher car, sans elle, « *l'apprentissage ne peut pas se faire* ». Elle a admis amèrement et simplement : « *Je n'ai pas la solution !* ». Quant à l'autonomie (#O16) et la prise d'initiatives (#O17), peu représentées, elles apparaissent comme annihilées par une trop forte prégnance de la figure de l'enseignante. Appuyons-nous sur l'exemple des « services » mentionnés au début de notre analyse. Un tableau complet et détaillé a été mis en place par l'enseignante pour en effectuer le suivi, cependant, les élèves n'ont pas participé à son élaboration et n'ont pas choisi les responsabilités disponibles. L'enseignante sélectionnait les élèves et estimait leurs capacités d'agir avant de leur confier une tâche. Nous remarquons, en outre, qu'une fois les missions réalisées une semaine durant, les élèves n'y ont plus accès, mais, chacun d'eux doit avoir effectué chacune d'entre elles une fois.

Figure XVII : Diagnostic de positionnement de la posture dominante pour E2

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Une **posture dominante de contrôle** se dessine alors, eu égard au tableau récapitulatif ci-dessus. Notons une tendance perceptible de l'enseignante à glisser, lors du travail en groupe, vers une posture dominante de contre-étayage, traduisant ainsi sa résolution profonde dans le succès de ce projet. La volonté de l'enseignante de proposer des situations motivantes, suscitant la réflexion, nous mènera à interroger ses convictions quant aux méthodes employées et à leur impact.

4.1.3 Enseignant #3 (E3)

Pour commencer cette nouvelle analyse, intéressons-nous en premier lieu, comme à l'accoutumée, aux conditions de l'observation, dont les résultats se trouvent en annexe à la page 219. L'enseignante, qui se déclare traditionaliste, à l'instar de sa disposition classique « en autobus », enseigne à une classe de CM1 dont l'effectif est de 31 élèves. La matinée s'est composée d'un cours magistral dialogué, d'une correction collective (réalisée par l'enseignante depuis son bureau via le TBI⁴⁰) et d'un travail en autonomie.

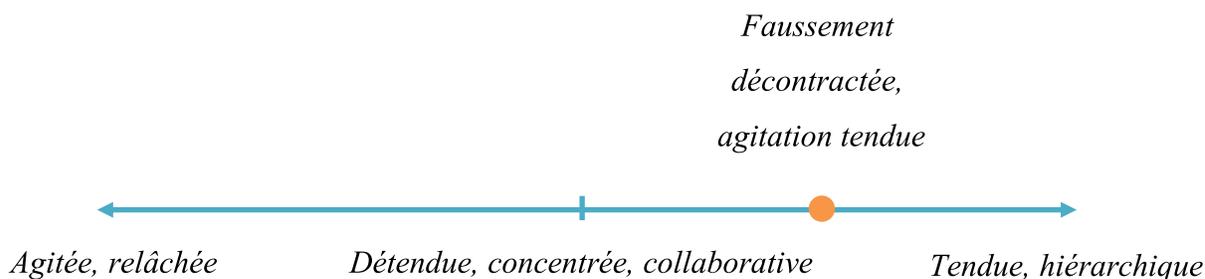
- **Pilotage :**

L'enseignante menait le travail collectif et individuel des élèves avec rigueur. Les consignes ont été dévolues par son unique biais (#O1) et elles étaient répétées, étoffées, au gré de ses déplacements au sein du groupe, constatant de-ci de-là, des pratiques qui ne correspondaient pas à ses attentes. Elle intervenait ainsi régulièrement auprès du groupe (#O3) ou auprès des élèves directement, à voix haute, pour les reprendre, essentiellement, sur la tenue des cahiers. Cependant, elle ne réprimandait pas systématiquement les bavardages, faisant preuve d'une certaine souplesse et d'une tolérance au niveau sonore plutôt élevé. Néanmoins, lorsqu'elle le jugeait nécessaire, un simple haussement de ton en direction d'un ou plusieurs élèves suffisait à apaiser, pour un temps, l'agitation environnante. Elle théâtralisait peu dans les activités collectives (#O2), mais affichait une prise de parole plutôt importante. Sa place était centrale, ainsi, les interactions verbales, lors desdites activités, passaient exclusivement par elle (#O5) et la prise de parole des élèves s'est révélée assez faible (#O4). De surcroît, les participations des élèves n'étaient vraisemblablement pas « libres » et se résumaient à demander la parole pour pouvoir répondre. Une animation orale prééminente dans cette matinée d'observation, suscitant une effervescence alimentée par un sentiment de compétition. Un jeu de questions-réponses d'une certaine vivacité, ponctué des appréciations brèves de l'enseignante. C'était ainsi à celui qui trouverait la bonne réponse en premier. Dans ses relations duelles, l'enseignante utilisait un guidage et fournissait des stratégies, des indices, orientant le raisonnement sous la forme de phrases à terminer, d'« astuces » à appliquer, ou encore d'explications reprenant la leçon. Lors de leur travail individuel, les élèves se présentaient fréquemment auprès du

⁴⁰ Tableau Blanc Interactif.

aux consignes. La relation duelle était fréquente, mais pas dominante (#O8). Lors des activités collectives, cela se passait à haute voix, l'enseignante restant majoritairement debout face au groupe et naviguant peu dans la classe. Lors des activités individuelles, cela se passait au bureau. Une relation duelle qui portait systématiquement, ou presque, un caractère évaluatif. Peu de valorisation des efforts, d'encouragements, l'esprit de compétition et l'élitisme nous ont paru sensiblement présents. Une impression accentuée par un constat dressé assez rapidement. Il nous est en effet apparu que les élèves interrogés lors des activités collectives et ceux qui bénéficiaient d'une relation duelle lors des activités individuelles étaient en réalité les mêmes. Et cela ne concernait qu'un faible nombre d'élèves. Leur participation orale accrue allait de pair avec une performance importante, un esprit de compétition et un aplomb flagrant. Les autres élèves, plutôt passifs, ne prenaient pas, ou peu, la parole, ne se levaient pas pour aller voir l'enseignante, et paraissaient parfois rester bloqués dans leur tâche. Un pilotage qui paraît donc dédié aux élèves les plus « forts » au détriment des élèves les plus « faibles ».

Figure XIX : Positionnement relatif à l'atmosphère pour E3

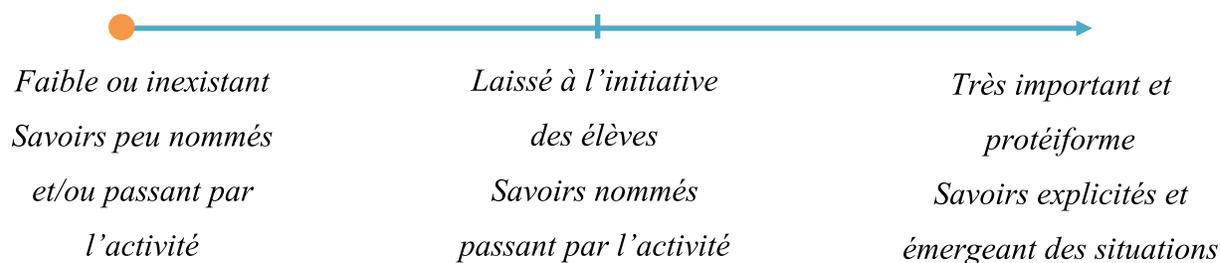


- **Tissage :**

La gestion collective de l'avancement et le mode de correction employé n'ont pas permis de mettre en œuvre de retour sur l'activité (#O11), si ce n'est autre que la validation pure et simple des résultats obtenus. Les élèves n'étaient pas amenés à verbaliser leur démarche (#O12), outre quelques rares exemples d'élèves qui ont, par effet de zèle, justifié leur réponse par la règle apprise, n'indiquant ainsi pas une démarche personnelle mais plutôt la mémorisation et l'application d'une « technique » à bon escient. Les liens entre les apprentissages (#O10) et l'explicitation (#O9) étaient très peu présents, excepté au cours de la séance de technologie à laquelle nous avons

assisté. Abordant les sources d'énergie et les objets technologiques, l'ancrage avec le réel était facilité et l'explicitation s'imposait d'elle-même. Une intervention spécifique aux coronavirus et à la Covid-19 a également été menée au terme de cette matinée, favorisant là encore des savoirs explicites et des liens avec le réel. L'interdisciplinarité relevait en revanche de l'exception.

Figure XX : Positionnement relatif au tissage et aux objets de savoir pour E3



- **Activités et postures dominantes d'élèves :**

Que cela soit lors des activités collectives ou individuelles, les élèves ont continuellement échangé (#O13). Seulement, ces échanges relevaient en grande majorité du chahut (#O14). Entre passivité et agitation, de nombreux élèves ont adopté, à un moment, et pour un temps plus ou moins court, des stratégies d'évitement (#O15). D'innombrables questions sur la tenue du cahier, des sollicitations de l'enseignante pour de faux prétextes, alors même que les élèves ont attendu leur tour dans la « file d'attente » pour accéder au bureau de cette dernière, des taquineries entre élèves (l'un se retourne pour griffonner furtivement quelque chose au beau milieu du cahier de son camarade), des petits mots qui transitaient au sein de la classe, etc. Les élèves les plus à l'aise dans la classe jouaient quelque peu les trublions. Un élève, possédant vraisemblablement des connaissances assez remarquables, et indéniablement doté d'un certain toupet, se montrait particulièrement provocateur et désinvolte envers l'enseignante et a adopté une posture que l'on pourrait qualifier de dogmatique. Il interrompait l'enseignante pour lui faire remarquer, parfois indûment, une erreur, une incohérence ou un manque d'exactitude, il posait des questions très pointues avec une naïveté feinte et non sans jubilation, et il demandait la parole avec insistance pour donner une réponse qu'il savait pertinemment absurde, prétendant, le sourire en coin, qu'il ne savait pas ! Il finissait pourtant par donner la bonne réponse. L'enseignante, qui

semblait coutumière du fait, ricanait, l'ignorait ou lui adressait une réprimande sévère. Apparemment pas mécontent de son petit effet, l'élève gloussait ensuite avec ses camarades. Ainsi, bien que recherchant manifestement à attirer son attention, l'élève se conformait aux attentes de l'enseignante et effectuait le travail demandé, décrivant ici une posture davantage scolaire. En revanche, là où nous avons le plus noté d'occurrences, c'est du côté de la passivité. Les élèves les plus discrets étaient fréquemment « dans la lune », fixant une frise chronologique, tripotant un coin de livre, le regard perdu dans le vide, mais notant soigneusement les corrections données. Les postures d'élèves qui prédominaient étaient donc de nature première ou scolaire, voire, ludique-créative. Des élèves qui, dans l'ensemble, ne démontraient pas d'autonomie dans leur travail (#O16). Quelques-uns étaient dans la recherche constante de la validation de l'enseignante, de son approbation, quand d'autres encore restaient, apathiques, dans l'expectative, comme externes à ce qu'il se passait dans la classe. Lorsque le travail était achevé, les élèves pouvaient choisir de prendre un livre dans le coin bibliothèque, de jouer calmement au fond de la classe, ou de poursuivre leur fichier d'autonomie (un petit livret contenant des grilles de mots-croisés, de Sodoku et autres mots-mêlés). Des fiches de *pixel art* étaient également mises à disposition. Un évènement a toutefois attiré notre attention, au moment de la récréation. Deux élèves ont demandé à saisir sur l'unique poste informatique, situé dans la classe, le contenu de leur exposé. Y voyant là un élément intéressant, nous nous sommes permis de questionner l'enseignante, qui nous a expliqué que chaque élève de la classe était impérativement tenu de réaliser un exposé au cours de l'année, sur un thème de son choix, préalablement validé par l'enseignante. Bien que ne reposant pas sur du volontariat, la forme de cet exposé restait libre, faisant ainsi la part belle à la réflexion et à la créativité des élèves. D'ailleurs, le choix de la tapuscriture était un souhait de ces deux jeunes filles, et non une contrainte posée par l'exercice. Une gestion autonome donc de ce travail, qui, cependant, devait s'effectuer hors temps scolaire. Une autonomie, en définitive, toute relative, n'offrant que peu de place à la prise d'initiatives (#O17), dont l'unique occurrence relevée correspondait à l'exemple que nous venons de citer ci-dessus. Quant à l'activité des élèves, quelles que soient les activités proposées, elle était centrée sur le « faire », ou, à la marge, sur le « discuter sur », si nous prenons en compte les exposés, dont le poids reste à minorer puisqu'il ne concernait qu'une tâche dans l'année.

Figure XXI : Diagnostic de positionnement de la posture dominante pour E3

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

La prouesse de cette enseignante, justifiant d'une aptitude indiscutable à moduler ses postures, a d'abord semé la confusion dans l'analyse que nous en avons faite. En fin de compte, en dépit de gestes divergents qui ont troublé notre clairvoyance, la **posture dominante** émergeant du positionnement effectué apparaît distinctement être celle dite « **de contrôle** ». L'entretien renferme ainsi une riche source d'informations complémentaires pour tenter de mettre au jour ce qui a pu perturber notre réflexion, quant, notamment, aux gestes de pilotage et d'atmosphère.

4.1.4 Enseignant #4 (E4)

Notre dernière observation, dont le support est intégré en annexes à la page 223, concerne une classe de CM1-CM2 de 29 élèves travaillant en plans de travail. Les tables disposées « en E » encadraient un TBI, utilisé par les élèves pour une correction collective (expliquant le cours frontal trop précipitamment et injustement noté sur notre grille), et l'espace de travail de l'enseignant était positionné au fond de la classe, à côté de son entrée. Nous avons en outre pu assister au « Quoi de neuf ? » dont nous avons présenté les fondements dans le cadre théorique⁴¹.

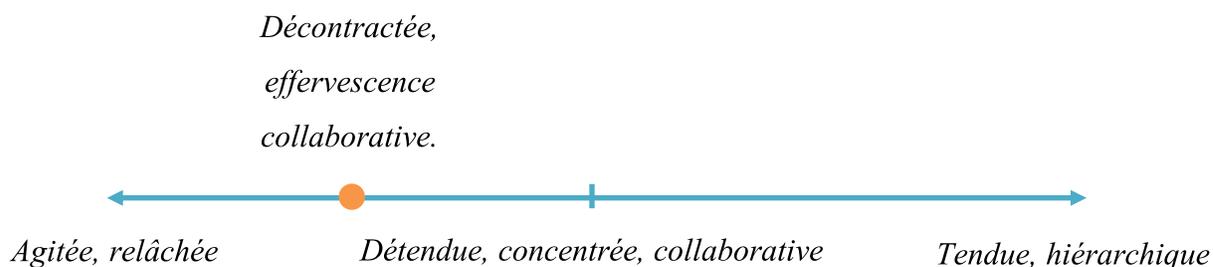
⁴¹ Cf. page 50.

- **Pilotage :**

Si les quelques consignes formulées émanaient de l'enseignant (#O1), nous n'avons pas eu de mal à nous apercevoir que celles-ci étaient intégrées et que les élèves n'en avaient nul besoin. L'occasion pour l'enseignant de resituer les conditions et les objectifs de ce travail en autonomie. En effet, ce dernier s'est excusé auprès des élèves d'avoir exceptionnellement imposé des fichiers d'autonomie différenciés en mathématiques (force 2, force 3 et force 4) dans leurs plans de travail, qui sont alors devenus prioritaires, en vue de permettre de rattraper un retard. La classe fonctionnant en plan de travail, et selon une pédagogie de projet, évoluant ainsi au gré des actualités et des nombreuses activités et sorties organisées par l'enseignant, celui-ci nous a ainsi informée que tous les élèves n'ont pas pu respecter leur « contrat » et passer leur évaluation en temps et en heure. Il n'attend en revanche pas que tous atteignent le même niveau, mais simplement le plus haut qu'ils sont en mesure d'atteindre. Nous y reviendrons. L'enseignant intervenait rarement auprès du groupe au cours des activités (#O3), et ses interventions étaient majoritairement attachées à la régulation de la vie de la classe (questions ou rappels des élèves responsables, informations sur les horaires de récréation, bousculés en raison de la pluie torrentielle qui s'abattait sur le village, questions pour le pointage sur sa fiche de suivi, etc.). Nous n'avons relevé au cours de la matinée qu'un seul rappel à l'ordre en classe, sur un ton posé mais ferme, justifié par la référence aux règles de vie édictées, la référence commune. Durant la récréation, une réprimande a été formulée à l'adresse d'un élève qui outrepassait ses droits en utilisant un ballon de foot de l'école alors même qu'il ne disposait pas de la ceinture de comportement associée. Ainsi, pour en revenir aux plans de travail, les élèves qui n'avaient pas encore achevé leur contrat en mathématiques devaient impérativement commencer par cela et déposer leur travail à l'enseignant qui, exceptionnellement, le corrigeait immédiatement, pour être en mesure de mettre à jour sa fiche de suivi. Néanmoins, les élèves n'attendaient pas la correction, et ne revenaient voir l'enseignant que lorsque quelque chose n'allait pas. Nous aborderons ces échanges dans la partie suivante. Les élèves avaient une liste d'activités, variées, qui leur était propre et organisaient leur travail sans que l'enseignant n'ait à interférer. Ils faisaient part de leur progression à l'enseignant en surlignant les cases codées correspondantes sur une fiche de suivi. Lors des activités collectives (correction et « Quoi de neuf ? »), la parole était très distinctement laissée aux élèves (#O4). C'était eux qui corrigeaient au TBI et commentaient les quelques exemples sélectionnés par l'enseignant, issus des livrets de mathématiques, et encore eux qui

sérénité (#O6) et l'atmosphère semblait pleinement collaborative (#O7). En effet, lors du plan de travail effectué en autonomie, il n'était pas rare de voir un élève se lever pour aller demander de l'aide à un camarade. Certains travaillaient en binôme, et, bien que visiblement détendu, point de laisser-aller et de relâchement dans le travail, puisque les interactions portaient bel et bien sur la tâche (voir #O14 plus loin). L'enseignant manifestait une souplesse certaine envers cette activité fourmillante, lui-même fort dynamique et jovial. Dans le cadre de ces plans de travail, comme nous l'avons expliqué précédemment, les élèves devaient faire corriger leur livret de mathématiques. L'enseignant avait donc beaucoup à faire et s'empressait de s'acquitter de sa tâche. Malgré cela, il a chaque fois remercié nommément l'élève, et, chaque fois que sa correction était terminée, il a adressé à l'élève concerné.e un petit mot tantôt pour le féliciter, tantôt pour l'encourager. Une valorisation personnalisée et individualisée très prégnante dans la pratique de l'enseignant. Au besoin, celui-ci reprenait un exercice avec lui.elle, en essayant de comprendre la raison de son erreur, pour mettre en évidence un savoir-faire acquis et faire émerger une piste de réponse. Parfois, un.e élève, prêtant l'oreille, se proposait naturellement d'aider. La relation duelle était ainsi quasi permanente (#O8). Pendant ce temps, les élèves avançaient, à leur rythme, dans leur plan de travail, et les élèves responsables se levaient spontanément pour récupérer les cahiers, livrets ou fiches corrigés et les redistribuer. A la récréation, à l'instar de notre premier terrain d'investigation, les couloirs de l'école étaient investis par les élèves. Ateliers, coin bibliothèque, postes informatiques, salle de motricité, etc., chacun s'occupait en fonction de ses centres d'intérêts, et certains se sont même proposés de nous faire une visite guidée de l'école. La petite cour de l'école n'était occupée que par les plus sportifs d'entre eux. Tout cela, dans le plus strict respect du permis de circulation et des ceintures de comportement. Les élèves savaient donc ce à quoi ils pouvaient prétendre et respectaient ce cadre, pour la plupart, sans chercher à le transgresser, exception faite de l'élève rappelé à l'ordre par l'enseignant.

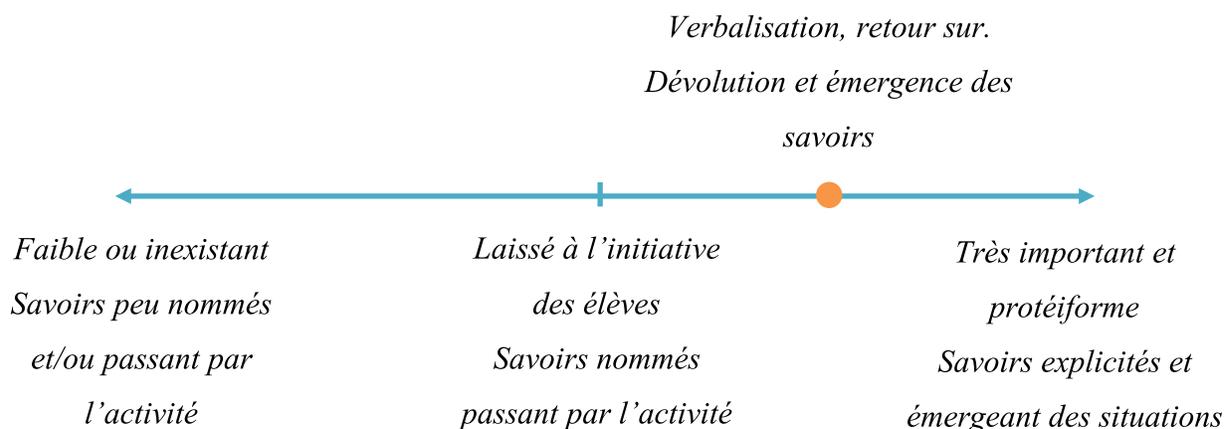
Figure XXIII : Positionnement relatif à l'atmosphère pour E4



- **Tissage :**

Précisons ici que, là encore, au regard des autres grilles d'observation, une pondération s'impose. Aussi, tel que nous l'avons fait auparavant, nous réévaluons à la hausse les observables #9, #10 et #12 et les requalifions de « Rarement » à « Parfois ». En ce qui concerne l'observable #11, nous affirmons qu'il n'est pas le reflet de la réalité. Notre recensement s'est trouvé biaisé, compte tenu du fait que nous avons omis de comptabiliser les occurrences correspondant à la relation duelle. Ainsi, il serait plus juste de se positionner entre « Parfois » et « Souvent ». L'enseignant a en effet opéré des retours presque systématiques sur les activités des élèves lors du plan de travail, mais également lors d'une correction collective, non exhaustive, mais adaptée, à dessein. Que cela soit en relation duelle ou auprès du groupe classe, la verbalisation a été fréquemment requise (#O12). Les élèves étaient ainsi parfois amenés à expliquer leur raisonnement, pour, comme évoqué plus tôt, tenter de trouver l'origine d'une erreur, mais aussi pour aider leurs camarades à comprendre l'exercice et le résultat obtenu. Des échanges entre eux, lorsqu'un élève était en train de corriger au TBI, ont par ailleurs permis de faire émerger plusieurs démarches pour résoudre une opération, révélant ainsi une « astuce », un moyen mnémotechnique, pour recomposer aisément la table de 6. Une verbalisation s'opérant en outre dans l'explicitation (#O9) de l'enseignant, qui n'était pas formellement dévolue mais construite, à partir des participations orales des élèves, sous une forme de « *brainstorming* » très vivant. Des apports significatifs de connaissances ont par ailleurs complété les courts exposés des élèves lors du QDN, grâce, notamment, aux outils numériques et aux récits historiques captivants de l'enseignant, donnant lieu à plusieurs liens entre les apprentissages (#O10).

Figure XXIV : Positionnement relatif au tissage et aux objets de savoir pour E4



- **Activités et postures dominantes d'élèves :**

De nouveau, nous nous devons de pondérer nos résultats en comparaison des quatre observations réalisées. Il s'agit ici de repositionner l'observable #17 (prise d'initiatives) de « Rarement » à « Parfois ». Nous avons en effet déjà souligné le fait que les élèves se proposaient parfois instinctivement d'aider leurs camarades, d'autres rédigeaient des billets à destination de la boîte à idée, pour, en vue du conseil, transmettre des félicitations, des critiques, des propositions, etc., ou pour faire remonter un éventuel conflit. Ils s'étaient inscrits sur la base du volontariat au QDN et pouvaient, jusqu'au dernier moment, décider de ce qu'ils allaient présenter et comment, sous couvert, bien entendu, de l'enseignant, impliquant un travail personnel à la maison et/ou hors temps de classe. L'enseignant a ainsi validé avec eux, avant la récréation, que leur participation était toujours consentie. La petite visite guidée engagée par les élèves lors de cette récréation est encore un exemple témoignant de l'esprit d'initiative dont ont fait montre les élèves, indéniablement autonomes (#O16) et ce, dans leurs apprentissages également. Ils évoluaient librement dans la classe et dans l'école, en ayant une parfaite maîtrise de leurs droits et de leurs devoirs. Dans les activités, cette sensation d'aisance émancipatrice était perceptible par cet élan coopératif généralisé. Les échanges permanents entre les élèves (#O13) relevaient très peu de l'écart de conduite, et n'étaient jamais d'ordre conflictuel. Assidus et perpétuellement en activité, l'entraide entre les élèves s'observait pourtant aux quatre coins de la classe (#O14). Les élèves organisaient leur travail à leur guise. Lorsqu'une activité était terminée, ils complétaient le document de suivi, consultaient les exercices restants et en sélectionnaient un. Se procurant seuls

le nécessaire, tous les supports étant intelligemment classés, identifiés et disposés à des endroits stratégiques de la pièce, ils s’engageaient d’eux-mêmes dans cette nouvelle tâche. Quelques rares et ponctuels indices de stratégies d’évitement (#O15) ont été relevés, et un petit groupe d’élèves chahutait un peu plus que de raison, mais de manière anodine. En revanche, une élève, identifiée comme en difficulté, a montré plusieurs signes de désengagement : cherche dans son sac, lit, joue avec la souris correctrice, dessine sous sa chaussure, etc. Cependant, les sollicitations de ses camarades et les encouragements de l’enseignant permettaient de remobiliser son attention. En définitive, par leur action cognitive constante, raisonnée, et verbalisée, les élèves étaient majoritairement dans le « faire » et le « discuter sur ». Des postures ainsi à dominante scolaire, réflexive, voire, parfois, ludique / créative lors du QDN.

Figure XXV : Diagnostic de positionnement de la posture dominante pour E4

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Les gestes professionnels de l’enseignant étaient principalement articulés entre lâcher-prise et accompagnement. Le cadre étant fixé, affiché, intégré et rappelé lorsque cela s’avérait nécessaire, la part d’auto-gestion pouvait ainsi s’exprimer. L’enseignant régulait, corrigeait et aidait les élèves, animait parfois, à bon escient, et complétait avec ses connaissances. Les élèves progressaient entre pairs autant qu’auprès de l’enseignant, créant ainsi une communauté éducative. C’est pourtant bien la **posture dominante d’accompagnement** qui prime, la place de l’enseignant étant décisive.

4.2 Analyse catégorielle des entretiens semi-directifs et positionnement

Afin d'en permettre une analyse catégorielle, une transcription *in extenso* de chaque entretien a été réalisée et annexée⁴². Nous procéderons donc à une analyse individuelle des entretiens en vue de positionner les enseignant.e.s sur :

- Une **pédagogie** : En fonction des méthodes observées bien sûr, mais également d'après les visées et les fondements qui permettent de les justifier, nous validerons l'influence pédagogique dominante dans la pratique de l'enseignant.e.
- Un **modèle d'autorité** : A partir des dimensions conceptuelle et symbolique confrontées à une dimension davantage pragmatique ou empirique, mettant en œuvre des outils de régulation de la vie de la classe, nous tenterons de définir le modèle sur lequel l'enseignant.e se place.
- Un axe de la **dynamique motivationnelle** : En questionnant les perceptions issues du modèle de Viau⁴³, nous effectuerons un diagnostic quant à la forme de motivation privilégiée, en ce qu'elle permet, ou non, d'agir sur chacun des trois axes de la motivation intrinsèque⁴⁴. Un triptyque forgeant l'implication de l'élève et son engagement cognitif, son autodétermination donc, d'après Deci et Ryan (1975), et non son inflexion instrumentée.

Les informations recueillies et analysées seront le support d'un croisement de données mettant en regard les postures dominantes des enseignant.e.s déterminées précédemment.

⁴² Cf. page 226.

⁴³ Voir figure VII page 73.

⁴⁴ Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press.

4.2.1 Enseignant #1 (E1)

Notre analyse sera appuyée par le traitement *a posteriori* des résultats bruts au travers de quatre catégories :

Le profil pédagogique de l'enseignant.e

L'enseignant exerce depuis 20 ans, exclusivement en cycle 3, sur un poste de direction. Dès sa première prise de fonction, il a mis en place des pratiques coopératives, qu'il structurera plus tard, au gré de ses lectures d'abord, puis, avec son entrée à l'ICEM il y a 12 ans. L'enseignant estime que les compétences des élèves « *à prendre la parole, des décisions, à travailler ensemble, à coopérer* » sont sous-exploitées dans la forme scolaire traditionnelle, qui, selon lui, n'est « *pas plus intéressante que ça dans la formation du citoyen* ». Il soutient que le modèle traditionnel de l'enseignement, « *magistro-centré* » et « *compétitif* », « *visé à la conformité, à l'obéissance* » et souligne ainsi une incohérence évidente avec les textes officiels. Il s'agit ainsi pour l'enseignant de se rapprocher d'une démarche pédagogique citoyenne et démocratique prescrite, pour s'éloigner d'un système conflictuel qui mettrait en opposition « *des velléités affichées [...] d'aller vers un citoyen émancipé, coopérant, [...] avec des pratiques qui [ne] le permettent absolument pas dans la forme traditionnelle*⁴⁵ ». Ce dernier pratique la différenciation sous la forme d'une personnalisation des parcours pour chaque élève donc, et non par niveau, et encourage l'hétérogénéité et l'entraide en plaçant les élèves, tous niveaux confondus, par îlot. C'est la raison pour laquelle il a choisi d'accueillir dans sa classe les enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) que l'école reçoit régulièrement, ainsi qu'un élève de CE2 suivi par le SESSAD⁴⁶, rencontrant d'importantes difficultés dans les apprentissages.

Par cet enjeu éminemment démocratique, si cher à Grandserre et Lescouarch, et une différenciation pleinement investie, inhérents à une vision théorique des apprentissages constructiviste d'après De Vecchi⁴⁷, la pratique de l'enseignant peut tout à fait être associée à

⁴⁵ Nous attirons l'attention de notre jury sur le fait que, par souci de lisibilité, nous avons pris soin de corriger certaines imperfections du langage, dans notre retranscription des citations issues des entretiens annexés.

⁴⁶ Le service d'éducation spéciale et de soins à domicile vise à apporter un soutien spécialisé aux enfants et adolescents reconnus en situation de handicap par décision de la CDAPH, en maintenant leur inclusion dans leurs milieux ordinaires de vie et d'éducation.

⁴⁷ Voir page 42.

une pédagogie dite coopérative. Quant aux modalités de travail principalement mobilisées dans la classe, l'enseignant défend la variété, pour lui, « *la dominante c'est le changement* ». Les méthodes employées permettraient en effet de « *faire en sorte que, à un moment donné, petit un, chacun puisse y trouver son compte et, petit deux, qui puisse s'enrichir de [...] ces différents chemins* ». Une optique qui se place là aussi dans le sens d'une différenciation selon la définition de Martine Fournier : « *différencier ce n'est pas répéter d'une autre manière mais varier le plus possible les actions pour que chacun puisse rencontrer à un moment ou l'autre de son cursus des situations dans lesquelles il puisse réussir* »⁴⁸. Ainsi, des temps de travail individuel, en relation avec le groupe, sont ménagés via le plan de travail, effectivement observé, avec la possibilité de s'entraider, et des temps de travail en collectif sont permis grâce au conseil de coopérative, dont nous avons également été témoin, et, enfin, des temps pour la recherche et l'expérimentation, avec « *des situations qui vont poser problème aux enfants* », sont apportés par les balades mathématiques⁴⁹ ou les toilettes de texte⁵⁰. Les interventions collectives ne sont pas majoritaires dans cette pratique, l'enseignant reconnaît y avoir recours dans de rares cas. Quant à la posture de l'enseignant, celui-ci confirme notre premier diagnostic en précisant : « *j'essaie de [me] situer plutôt dans l'accompagnement que dans le guidage. Même [s'il y a] des moments, forcément, de guidage* ». Un point de vue qui semble cohérent avec un pilotage souple et ouvert, mais non moins présent. Il qualifie la relation duelle, *d'entretien d'explicitation*⁵¹, qui, tel que nous l'avons formellement identifié lors de notre observation, invite les élèves à « *verbaliser les démarches* » : « *explique-moi comment tu t'y es pris pour qu'on puisse voir ensemble [ce qui a] fonctionné, qu'est-ce qui [n']a pas marché et vers quoi tu peux t'orienter [...] vers quel type de ressource tu peux aller* ». Une démarche qui n'exclut pas pour autant, à l'évidence, selon l'enseignant, une forme de guidage. Un guidage qui consiste exclusivement à apporter des connaissances, des notions, des ressources complémentaires lorsque cela s'avère nécessaire. Il se positionne lui-même ainsi sur un axe « apprendre » dominant, d'après le triangle pédagogique de Houssaye⁵², mais admet se situer parfois sur l'axe « former », en ce qu'il aide les élèves à acquérir une méthodologie essentielle à l'autonomie dans le travail. S'inscrivant ainsi distinctement dans la théorie fondatrice des

⁴⁸ Fournier, M. (1996) La pédagogie différenciée. *Sciences humaines*, Éduquer et former. Hors-série n°12.

⁴⁹ Les balades, ou promenades, mathématiques sont une pratique courante en pédagogie Freinet visant à ancrer les notions et concepts mathématiques dans le réel grâce à des sorties pédagogiques en ville.

⁵⁰ Le toilettage de texte, ou relecture collective, est également une pratique représentative de la pédagogie Freinet. Il s'agit, à partir d'un texte libre d'élève, de proposer des améliorations (orthographe, conjugaison, syntaxe, vocabulaire, articulation, etc.) qui seront argumentées, discutées, étayées.

⁵¹ Vermersch, P., (1994) *L'Entretien d'explicitation*, Paris : ESF.

⁵² Cf. figure III page 45.

méthodes socio-constructivistes et caractéristiques d'un apprentissage passant par la recherche et l'expérience, l'enseignant insiste en outre sur l'indispensable métacognition prônée par les pédagogies coopératives. En d'autres termes, il faut apprendre à apprendre, ou, comme le dit l'enseignant, il s'agit de « *soulever le capot de l'apprentissage pour voir comment les choses fonctionnent* ».

L'autorité

- Dimensions conceptuelle et symbolique

L'enseignant conçoit l'autorité autoritariste comme un « *Un vrai travers [...], de l'école traditionnelle* ». Si, selon lui, « *l'autorité est nécessaire partout* », il souligne néanmoins que « *si l'autorité c'est la parole divine du maître* », alors il ne pourrait en naître que « *la soumission, la conformité, l'obéissance* ». Or, pour l'enseignant, c'est là « *une autorité qui est castratrice* », dans la mesure où elle ne pourrait pas « *permettre l'émancipation [puisqu'] elle ne se discute pas* ». Il s'agirait ainsi d'une « *espèce d'autorité arbitraire* », qui serait en outre « *variable puisqu'elle va dépendre de l'humeur du maître, de l'élève qu'il a en face de lui, de [ce] qu'il a fait avant, etc.* ». Au contraire, l'autorité serait modélisante. Il met en évidence la nécessité « *de réfléchir à quel type d'autorité on met en jeu, pour voir quel type de citoyens on permet de construire* ». Aussi, cette autorité se devrait de reposer sur « *le bâti du commun* », car ce seraient les textes, les règles encadrant les droits et les devoirs de chacun, collectivement construites, et non simplement imposées, qui devraient faire autorité. L'autorité en pédagogie coopérative, comporte ainsi, d'après l'enseignant, une « *dimension de construction* ». La construction commune de la loi, mais aussi et surtout, la construction d'une expertise. Apprendre à prendre et à contester des décisions, « *c'est aussi former peut-être à une forme de désobéissance intelligente* » selon l'enseignant. En définitive, la pédagogie coopérative rejeterait l'autorité « *de l'individu face à l'autorité de la loi construite par le groupe* ». Toutefois, l'enseignant ne nie pas que « *le maître représente quand même quelque chose* », il est celui par qui le système advient et il en est également le garde-fou. A ses yeux, il est le garant de la « *sécurité des enfants, affective, morale, physique, etc.* », ce qui lui confère, *in fine*, son autorité. Mais cette autorité s'incarnerait tout de même, symboliquement, non pas dans une personnalité, mais dans un rôle, une fonction, et serait ainsi partagée avec chaque acteur du groupe classe au travers des responsabilités, proposées par et pour les élèves. Elle s'incarnerait également, physiquement, dans « *l'affichage des lois, des règles des ceintures, etc.* ». C'est cette distinction stricte qui dissocie, selon l'enseignant, les pédagogies coopératives de la

pédagogie traditionnelle. Enfin, il reconnaît un aspect de l'autorité qu'est celui de la compétence : « *je n'ai pas l'autorité parce que [je] suis le maître et que j'ai [...] toute puissance sur eux [...] mais bien parce que je suis garant de leur sécurité, du respect des règles, du fonctionnement [de] la structure* ». Ce ne serait donc pas le statut qui confère l'autorité à l'enseignant, il ne serait pas juge, mais garant, il ne serait pas omnipotent, mais participant, ce serait davantage sa capacité à encadrer et préserver un système commun, construit pour garantir à chaque membre de la collectivité l'assurance d'être libre et lui-même acteur.

- *Dimensions empirique et pragmatique*

Si l'enseignant admet explicitement l'utilité d'une pédagogie de type coopératif suggérant un modèle d'autorité décentrée dans l'apprentissage de la vie en collectivité, il trouve par ailleurs un intérêt double en matière d'apprentissages disciplinaires. D'une part, elle suscite « *un climat de classe qui est propice aux apprentissages, parce [qu'il y a] quelque chose de l'ordre de la sérénité [...] parce qu'on sait [qu'il n'y aura] pas l'injustice, (...) et quand on se sent en confiance on sait qu'on peut se tromper* ». L'erreur bénéficie, en effet, d'un statut tout à fait différent dans une pédagogie qui s'inscrit dans un courant socio-constructiviste⁵³. Elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage et est même souvent recherchée, voire, orchestrée, non pour mettre les élèves en difficulté, mais pour leur permettre de faire évoluer leurs compétences en recherchant de nouvelles réponses. Nous comprenons donc tout l'intérêt pour l'élève, dans ce contexte, d'être en capacité d'accepter cette erreur, de ne pas la redouter, et d'oser prendre des risques pour surmonter l'obstacle que représente la situation. D'autre part, l'enseignant suggère que « *souvent les difficultés [...] existent aussi dans l'acceptation des règles tout court* », et que, à partir de son expérience, lorsque le rapport à l'autorité n'est pas construit, lorsqu'il pose problème, il est légitimement difficile de concevoir de respecter des règles d'orthographe, pour reprendre l'exemple utilisé lors de l'entretien. Le caractère formel des apprentissages disciplinaires implique que soit toléré et intégré un principe souverain qu'est le savoir. Enfin, l'enseignant relève un dernier point, un dernier levier qu'une autorité basée sur la loi commune, qu'il qualifie lui-même d'éducative, peut permettre de soulever, lié à la motivation. Sous notre impulsion, ce dernier opère un lien avec la dynamique motivationnelle, et formule spontanément l'hypothèse selon laquelle « *une autorité autoritariste [...] pourrait être finalement la motivation [...] extrinsèque* ». En instaurant, *a contrario*, une forme d'autorité éducative, « *elle [pourrait] devenir intrinsèque [...] en disant, je sais pourquoi [je]*

⁵³ Cf. page 42.

travaille ». L'enseignant défend ainsi une construction commune et collective de la loi, à laquelle il sera fait systématiquement référence. Pour lui, c'est la loi qui doit être souveraine, partout, et dans la classe également. Il précise : « *j'essaie de les renvoyer vers les textes, et ce que disent les textes, parce que c'est les textes qui doivent faire loi, [ce n'] est pas moi* ». Il ajoute même : « *sinon le jour où [je ne] suis pas là c'est le bordel ! Et du coup, l'autorité n'existe plus !* ». C'est la raison pour laquelle il est primordial pour l'enseignant d'être exemplaire, et de s'appliquer à soi les règles qui s'appliquent à tous, parce que « *si on veut que les règles fonctionnent, [il] faut [qu'] elles n'aient pas d'exceptions* ». L'enseignant n'en serait pas exempt, comme externe au système, il y serait au cœur, il en serait le garant tout en y étant lui-même acteur. Une « *autorité de la preuve par soi* » (Houssaye, 2007, p. 28) défendue par Boncourt⁵⁴, qui y voit une opportunité d'apprentissage par imitation, qui conférerait par ailleurs sa « *légitimité* » à l'enseignant.e et permettrait d'asseoir « *au final [son] « autorité »* » (Grandserre et Lescouarch, 2013, p. 165). Qui plus est, c'est la recherche de l'adhésion dont il serait question ici, puisque, selon l'enseignant, « *si j'apprends à construire les règles, je [me] les approprie bien mieux* ». Une adhésion, qui émanerait de la construction commune de la règle, tel que Boncourt⁵⁵ et Connac⁵⁶ le recommandent, au cœur même d'une autorité éducative selon Robbes⁵⁷. Ainsi, en tout état de cause, si l'autorité peut sembler désincarnée, en réalité, elle s'incarnerait en chacun des membres de la collectivité en ce qu'elle renvoie à « *un bâti du commun* ».

La régulation des comportements des élèves en classe

Dans les faits, le cadre fixé comporte « *un double niveau législatif* ». Un premier niveau est constitué des lois, non négociables, dans le respect desquelles les règles doivent être établies, à un second niveau donc. Ces lois sont « *un peu l'équivalent de la Constitution dans la société civile* », au nombre de cinq dans l'école de l'enseignant, elles sont définies en amont par l'équipe éducative. Ce sont donc des principes fondamentaux qu'il s'agit d'intelligemment « *mettre en musique* ». Les règles qui en découlent peuvent alors être discutées, aménagées, modifiées, voire, supprimées, cela étant, leur fondement demeure stable et immuable. Elles sont pourtant essentielles car « *on a des grands principes, mais un grand principe ça [ne s']applique*

⁵⁴ Cf. page 25.

⁵⁵ Voir pages 18 et 25.

⁵⁶ D'après la page 54.

⁵⁷ Cf. page 17.

pas [...] si on ne sait pas concrètement à quoi ça correspond ». Ainsi, c'est lors du conseil de coopérative que les propositions peuvent être portées à la connaissance du groupe et être débattues, avant de procéder au vote. L'enseignant indique : « *on commence toujours d'abord par ceux qui sont contre [...] pour qu'ils puissent expliquer pourquoi [...] et qu'on puisse faire évoluer la proposition initiale* ». Ce cadre législatif s'accompagne de deux outils de régulation des comportements que sont les ceintures de grandissement, ou d'autonomie, et le permis à points⁵⁸. Dans le premier cas, les ceintures, déjà évoquées dans le cadre théorique, permettent de gagner en responsabilité et en autonomie et de « *progresser et suivre [sa] progression* ». Une ceinture dûment acquise ne peut être retirée, en revanche, une suspension provisoire des droits associés peut être requise en guise de sanction. L'atout principal de ce système serait que « *tu ne peux jamais régresser, dans la vie tu grandis, tu [ne] régresses pas !* ». Un système qui privilégierait ainsi une « *sanction positive* », au moyen d'une valorisation des bons comportements, en parfait accord avec la conception de Connac⁵⁹ de la sanction éducative, qui repose sur un renforcement positif. Dans le second cas, les mauvaises actions sont sanctionnées par le retrait d'un point sur le permis. A l'instar des plans de travail de l'enseignant, le permis est établi sur trois semaines. Étant chacun crédité de 9 points au départ, chaque transgression de règle entraîne un retrait de point sur ce permis. L'enseignant précise toutefois que les élèves sont d'abord considérés comme « *gêneur* » avant de se voir sanctionnés « *puisque on a le droit à l'erreur [...] on a le droit de se rattraper* ». Néanmoins, si sur le même créneau de la journée cette erreur se reproduit, elle entraîne cette fois-ci le retrait effectif du point. Un système que l'on pourrait qualifier de coercitif en ce qu'il vise à dissuader l'élève de récidiver, par un renforcement négatif qu'est celui de soustraire un point au solde du permis. Un système qui comporterait, en outre, ses limites, comme le signale l'enseignant, mises en évidence par les élèves eux-mêmes. Ces derniers ont, de ce fait, proposé une amélioration pour inverser la tendance, regrettant que certains d'entre eux, un tantinet bavards, puissent perdre rapidement tous leurs points, alors même qu'ils sont « *capables d'aider le groupe, de se montrer coopératifs, d'être utiles au commun* ». Le tableau des bonnes actions est ainsi né, permettant de cumuler des barrettes à chaque bonne action réalisée. Et plus l'action profite à un nombre important de personnes, plus elle est rémunératrice, et, une fois cinq barrettes comptabilisées, le permis est re-crédité d'un point. Nous basculons alors vers un système qui rétablit l'équilibre entre sanction et récompense, et qui permet de « *réparer* » ses erreurs par de bonnes actions.

⁵⁸ Il est ici fait référence aux ceintures de comportement et au permis dont nous avons précédemment présenté les principes (Cf. page 54 et 56), et qui appartiennent davantage à la Pédagogie Institutionnelle.

⁵⁹ Cf. page 29.

Une notion de « réparation » centrale dans la définition de la sanction éducative de Connac, et cruciale pour l'enseignant, qui soutient qu'il faut « *toujours qu'on réfléchisse au moyen [d'] aider à réintégrer le groupe* ». Une réhabilitation qui serait la clé d'un climat de classe serein et qui permettrait d'enrayer le cercle infernal qui conduit les élèves à s'enfermer inconsciemment « *dans une position où leur seule réussite c'est l'échec*⁶⁰ ».

Les leviers de la motivation des élèves

L'enseignant, dont le raisonnement est éclairé par ses nombreuses lectures, aborde la question de la motivation d'après son caractère extrinsèque ou intrinsèque⁶¹. Il explique que la motivation extrinsèque repose sur des éléments extérieurs qui sont imposés, subis, et consiste à « *aller chercher [...] ta motivation ailleurs que dans [ce] qui t'intéresse toi* », par exemple, par crainte d'une mauvaise note, par la menace d'une punition, ou la promesse d'une récompense, etc. Il s'appuie ainsi sur les recherches menées par Deci et Ryan pour affirmer que cela génère pourtant des effets parfaitement opposés aux buts recherchés et favorise au contraire la démotivation. Il défend l'idée, abondant dans le sens de notre troisième hypothèse, qu'une autorité éducative peut permettre de se placer du côté de la motivation intrinsèque des élèves, en ce qu'elle le renseigne explicitement : « *je sais pourquoi [je] travaille, je sais pourquoi [je] m'investis puisque j'ai une place ici, j'ai une place que [je] choisis, que [je] construis* ». Au sujet de la dynamique motivationnelle de Viau, l'enseignant estime qu'au travers de sa pratique coopérative, les trois perceptions sont développées. La perception de la valeur de la tâche d'abord, qui renvoie à l'explicitation des apprentissages et à leur ancrage dans le réel, en proposant des situations « *à partir du vivant [...] du non-didactisé au départ, [c'est à] dire de quelque chose qui va vraiment correspondre à un intérêt des enfants* ». Une approche qui donnerait ainsi tout leur sens aux savoirs afin que les élèves prennent conscience de leur intérêt, et qu'ils « *voient que quand ils travaillent ça sert à quelque chose* ». Le système scolaire traditionnel n'offrirait donc pas les indispensables conditions d'une telle approche, et l'enseignant déplore que, selon lui, « *à l'école on apprend à lire et à écrire sans jamais lire ni écrire, pour de vrai* ». Ensuite, la perception de la contrôlabilité, via, entre autres, le plan de travail, qui se trouve « *au carrefour de deux types de pédagogies : la pédagogie du choix et la*

⁶⁰ L'enseignant emprunte une expression du psychologue François Jamet.

⁶¹ Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press.

*pédagogie de la décision que défendait Houssaye⁶² ». L'enseignant offre ainsi un champ de possibles aux élèves, qui se saisissent de ces possibles pour s'y engager pleinement, car « le choix [...] implique ». Plus encore, l'élève bénéficie d'une prise d'initiatives, d'un pouvoir de décision qui engage sa responsabilité. En effet, une case libre existe dans ce plan de travail, pour laisser l'opportunité aux élèves de « décider de ce qu'ils font et de la manière dont ils le font et avec qui ils le font ». Une dimension qui place l'élève, non seulement, dans l'action, mais aussi et surtout, dans la création, car « t'es plus seulement acteur, tu deviens auteur ». Un outil qui agirait en outre sur la perception de la compétence de l'élève par la personnalisation « sur-mesure » des parcours. L'enseignant nous fait observer que la différenciation peut aussi être contrainte. Un parcours qui serait, certes, dédié, mais conçu et imposé par l'enseignant. L'élève est ici valorisé en ce qu'il agit sur cet outil de progrès, de réussite. A noter que le plan de travail comporte de surcroît une case « besoin d'aide », que l'élève renseigne également *a posteriori*, afin de consigner la démarche qui aura été la sienne pour se sortir d'une difficulté : « [je] me suis servi de telle personne ou de tel outil et puis est-ce que j'ai compris, pas compris ». L'erreur et les obstacles rencontrés sont alors perçus comme un tremplin dans l'apprentissage de l'élève, pouvant témoigner de réelles capacités de travail et d'une véritable autonomie dans le rapport aux savoirs.*

En guise de conclusion, nous répertorions, dans le tableau récapitulatif ci-contre, l'ensemble des éléments de réponse et d'analyse utiles à notre démarche.

⁶² Le concept de la pédagogie de la décision naît du développement de formes auto-gestionnaires de colonies de vacances par Jean Houssaye – Houssaye, J. (1995) *Et pourquoi que les colos sont pas comme ça ? Histories d'ailleurs et d'Asnelles*, Vigneux : Matrice.

Figure XXVI : Points de vue de l'enseignant E1 sur les thématiques retenues

	<i>Profil pédagogique</i>	<i>Enjeux / Visées</i>	<i>Conception et forme d'autorité dominante</i>	<i>Régulation / Sanction</i>	<i>Motivation</i>
E1	<p>Basé sur les théories du socio-constructivisme</p> <p>Apprentissage passant par la recherche et l'expérience</p> <p>Pratiques coopératives</p> <p>Axe « apprendre » dominant</p>	<p>Former des citoyens démocrates émancipés</p> <p>Différenciation</p> <p>Des élèves acteurs et auteurs de leurs apprentissages</p>	<p>Incarnation symbolique dans les rôles des membres du collectif</p> <p>Incarnation physique dans les textes</p> <p>Autorité de compétence du maître / Autorité éducative</p>	<p>Lois fixées, règles construites collectivement et évolutives (conseil de coopérative)</p> <p>Valorisation des bons comportements (ceintures, permis adossé au tableau des bonnes actions)</p> <p>Droit à l'erreur</p> <p>Réhabilitation</p>	<p>Motivation intrinsèque</p> <p>Perception de la valeur de la tâche, de sa contrôlabilité et de ses compétences</p> <p>Apprentissage explicite, donner du sens, rendre les élèves autonomes</p>

4.2.2 Enseignant #2 (E2)

Le profil pédagogique de l'enseignant.e

Après une première carrière dans le privé, l'enseignante recense à ce jour plus de 20 années d'ancienneté dans le métier, qu'elle a toujours exercé auprès d'élèves de cycle 2. Elle témoigne, à maintes reprises, d'un écart entre un idéal pédagogique et la réalité de sa pratique. Une dissonance qu'elle exprime d'ailleurs explicitement dans la plupart de ses propos, ne paraissant pas tout à fait à l'aise avec ses propres méthodes, mais avouant se sentir démunie. Au sujet de sa pratique, elle dit souhaiter qu'elle soit moins directive, qu'elle soit la plus flexible possible, mais reconnaît cependant : « *c'est très compliqué [...] pour moi, et par rapport à ma personnalité. J'ai quand même besoin de tout cerner* ». Faisant ici largement écho à notre positionnement quant aux gestes de pilotage et à la posture dominante de contrôle de l'enseignante, elle semble par ailleurs affirmer que sa personnalité, se qualifiant elle-même de « *très autoritaire* », influence sa façon d'enseigner. Elle soutient que l'enjeu de sa pédagogie

est le développement des apprentissages, et que c'est d'ailleurs ce qui constitue « *l'objectif de [ses] 10 prochaines années* », désirant, de surcroît, enseigner autrement « *pour qu'ils développent des compétences et pas bêtement faire des exercices* ». Regrettant apparemment une forme trop traditionnelle de l'enseignement, fondée sur la répétition, qui est le propre d'une vision théorique des apprentissages par transmission de savoirs selon De Vecchi⁶³, elle s'y rallie pourtant en concédant que « *pour mémoriser, il faut institutionnaliser et s'entraîner par l'intermédiaire des exercices* ». Pour appuyer cette idée, elle fait un emploi, erroné, du terme « *spiralaire*⁶⁴ », qu'elle justifie de la sorte : « *a priori c'est prouvé que, quand tu reviens tout le temps, tout le temps, ça finit par rentrer !* ». L'enseignante a par ailleurs la volonté de différencier ses modalités de travail, en variant les modes de regroupement (collectif, travail de groupe ou individuel), et en « [piochant] *partout les bonnes idées* », glanant, ici et là, des méthodes pédagogiques clés en main, telles que la méthode heuristique des mathématiques⁶⁵ et la méthode Picot⁶⁶. Elle juge que sa pratique n'intègre pas suffisamment « [les] *échanges, [les] discussions, [le] travail oral, [le] travail de groupe* », mais considère néanmoins que cela n'est « *pas possible* », affirmant qu'il faut bien poser les choses. Elle entend la différenciation comme l'adaptation du support, par exemple, en « *couleurs dyslexiques* », ou de la quantité. Si, initialement, elle « *donne tout, à tout le monde* », elle s'autorise à réduire ou à l'inverse, à augmenter la quantité d'exercices en fonction de l'avancement de l'élève. La trace écrite peut, quant à elle, être recopiée ou collée, en fonction des capacités de l'élève et des efforts fournis précédemment. Tel que nous l'avions d'ores et déjà relevé lors de l'analyse des observations menées *in situ*, la concentration et la faculté des élèves à se mettre en posture réflexive représentent une attente forte de l'enseignante, qui en déplore une insuffisance notoire. Dans le travail collectif ou individuel, faisant référence aux activités proposées sur ardoises dans la matinée, il en est qui, selon elle, « *ne cherchent pas* », en effet, certains « *attendent, le moment fini, et ne sont pas dans une démarche d'essayer de se casser la tête à proposer quelque chose [...] qui [n'] essayent pas !* ». En outre, « *dans le travail en groupe, [il y] en qui sont les suiveurs, qui ne font rien* », mentionnant ici le travail portant sur le Rallye Mathématiques. Elle nous fait part de son mécontentement face à ce travail de groupe, car, d'après elle, « *ça se*

⁶³ Voir page 36.

⁶⁴ L'apprentissage dit spiralaire, développé par Bruner, décrit plus exactement une complexification progressive, une construction basée sur les acquis de plus en plus pointus des élèves - Bruner, J.S. (1960, 1977) *The Process of Education*, Cambridge : Harvard University Press, 25e édition.

⁶⁵ Conçue par Nicolas Pinel, anciennement Conseiller Pédagogique de Circonscription, devenu depuis Inspecteur de l'Éducation Nationale dans l'Académie de Rouen.

⁶⁶ Méthode élaborée par Françoise Picot pour l'enseignement de la grammaire du CP au CM2.

dispute, ça boude, ça veut tricher ». Une seconde moitié de matinée dont l'enseignante déclare n'être « *pas spécialement satisfaite* ». Cela étant, sa priorité demeure centrée sur les apprentissages et elle se félicite finalement de ses méthodes en concluant : « *tant [que] mes élèves ont développé des compétences et des connaissances, [je] peux m'estimer contente, tant que [je] les fait travailler quand même ! Mais [ce n'] est pas facile !* ».

L'autorité

- Dimensions conceptuelle et symbolique

L'enseignante estime, à l'instar des différents auteurs de notre cadre théorique, que l'autorité dans la classe est absolument nécessaire. En effet, dans le cas contraire, les apprentissages ne pourraient avoir lieu dans la mesure, selon elle, où le travail ne serait pas permis. Elle utilise une forme de néologisme pour désigner une autorité « positive » indispensable. Elle déclare ainsi : « *[s'il n'y] a pas d'autorité, cette autorité que [je] voudrais appeler positive, [...] ça part à vau-l'eau avec les enfants ! Et c'est le bazar ! Et donc [il n'y a] pas [de] travail, [il n'y a] pas d'apprentissages !* ». L'autorité existe donc, d'après l'enseignante, pour faire en sorte que l'élève soit « *réceptif à [ce] que tu lui proposes comme apprentissage* », mais aussi pour « *le respect des règles sociales, de vivre ensemble* ». Elle se construirait dans un rapport « *très individualisé* » d'écoute et de confiance, destiné à « *découvrir les capacités de chacun* ». L'enseignante admet un facteur personnel dans la construction de ce rapport individuel, lié aux affinités naturelles qui se créent entre deux individus, reconnaissant ainsi qu'il faut « *bien s'entendre avec les enfants* ». Celle-ci conçoit également l'existence d'une « *autorité naturelle* », pourtant décriée par Houssaye, qui n'y voit qu'un « *leurre* » (2007, p. 86), et niée également par Robbes⁶⁷. Une autorité qui doit pour elle s'inscrire dans le respect de l'enfant. Cependant, elle convient que « *malheureusement, [ce n'] est pas [le] cas tous les jours [...] des fois [...] on est obligé [...] de faire le gendarme* », car « *en fonction des jours c'est plus ou moins facile [...] de leur sensibilité, de leur humeur* ». Elle confesse qu'il n'est « *pas évident* », selon elle, de distinguer autorité et autoritarisme : « *on file vite dans [le] côté [...] autoritarisme, plutôt que de faire preuve d'autorité dans un cadre positif* ». Une nuance qui serait assez floue et que l'enseignante elle-même semblerait avoir des difficultés à percevoir puisqu'elle soutient « *qu'une maîtresse doit avoir une certaine autorité, mais [...] ne doit pas être autoritaire. Ou trop autoritaire* ».

⁶⁷ Cf. page 17.

- *Dimensions empirique et pragmatique*

L'autorité « positive », dont il est question pour l'enseignante, se fonde sur « *la relation de confiance avec les enfants, et un rythme de travail régulier* ». Des circonstances ainsi affectives et fonctionnelles qui permettent à l'élève de se sentir en sécurité, rejoignant ainsi le point de vue de Boncourt⁶⁸, pour qui la fiabilité et la constance de l'enseignant.e sont des conditions indispensables à un climat de confiance, lui-même essentiel aux apprentissages. Elle tente donc d'être au maximum à l'écoute des enfants, de leurs émotions, de leurs humeurs, de leur personnalité, pour en tenir compte autant que possible. Par ailleurs, elle prend soin d'inscrire l'emploi du temps de la journée au tableau afin que les élèves « *[sachent] pour quelles raisons ils rentrent dans la classe* ». En revanche, l'enseignante désigne pourtant son approche comme étant « *très autoritaire* », pour elle, « *faut [que] ça roule ! [...] Faut [que] ça travaille !* ». Pour instaurer et installer son autorité, elle défend que « *la première semaine, ou les quinze premiers jours, voire tout le mois de septembre en début d'année, il faut être hyper strict* ». Elle indique ne pas apprécier les commentaires des élèves, exprimant leur avis, au sujet de l'emploi du temps mentionné plus haut, auxquels elle dit avoir rétorqué « *[qu'on n'] avait pas le choix, [il y a] des choses qu'on [n'aime] pas faire [qu'il faut] faire !* ». Elle s'interroge elle-même sur cette réponse de manière rhétorique : « *est-ce que ça c'est une autorité positive, je [ne] sais pas ! Mais bon ...* ». L'enseignante remet sans cesse en question sa pratique, vraisemblablement pas toujours en accord avec ses velléités d'autorité positive. Lorsqu'elle constate ce qu'elle considère comme un manque d'investissement de leur part, elle « *rôle auprès des élèves parce qu'ils n'écoutent pas !* ». Toutefois, elle convient que l'enseignant.e détiendrait une part de responsabilité, et que son organisation, ses méthodes et la situation proposée, auraient un impact. Un impact qui ne s'arrêterait pas là, selon elle. N'hésitant pas à faire part aux élèves de son agacement, je cite : « *quand vraiment [...] je craque parce que, [je] me dis nan mais [ce n'] est pas possible [...] faut écouter !* », l'enseignante observe une forme de « *résilience* », qu'elle explique par une volonté de bien faire, de mieux faire, grâce à une prise de conscience, ou, parfois, de « *faire plaisir à la maîtresse* ». Désireuse de ne pas mentir aux élèves, elle nous affirme leur communiquer ses propres autocritiques, et les impliquer dans le processus : « *faites de votre mieux pour me montrer si ça marche ou pas* ». Nous pouvons nous questionner sur cette approche : suscite-t-elle davantage l'explicitation ou la compassion ? Nous ne pouvons toutefois apporter de réponse fiable. En somme, l'enseignante incarne

⁶⁸ Cf. page 24.

l'autorité, et le revendique, quitte à faire aveu de faiblesse parfois, ou à réclamer l'écoute et l'attention qui lui seraient dues.

La régulation des comportements des élèves en classe

L'enseignante constate une normalisation, un conditionnement des élèves, « *formatés depuis [qu'ils] sont à l'école* », aux règles de vie en collectivité. Un état de fait qu'elle semble regretter en ce qu'il n'ouvrirait pas la porte aux droits associés. Sollicités pour s'exprimer quant aux « *choses positives* », autrement dit, les droits à l'École, ou encore, les bénéfices de l'École, les élèves s'orienteraient pourtant immédiatement « *vers tout ce qui n'est pas possible de faire, tout [ce] qui est interdit, et toutes les sanctions, négatives* ». En ce sens, l'enseignante adopte une attitude qu'elle certifie activement réflexive sur ce sujet. Pour preuve, les « lions du comportement », mis en place par cette dernière il y a quelques années maintenant. Elle nous en explique le fonctionnement :

« C'est du vert au noir [...] le lundi matin tout le monde est « vert ». C'est par semaine, [...] en fonction du non-respect des règles de la cour ou de la classe [...] je le décide, je leur montre du doigt, ils vont [se] mettre dans le lion d'à côté. Il peut être orange. Mais [s'il] recommence encore à être perturbateur, empêcher les autres de travailler, enfin, des règles qu'on a établies ensemble, mais que j'ai aussi un peu moi établies malgré tout, c'est ça qui est un peu dissonant dans la démarche, et bien [il se] déplace. Quand il y a une très [...] grave erreur, de la violence, ou de l'insulte, ou vraiment [qu'il] dépasse les bornes parce qu'il n'arrête pas de gêner les autres, de gêner la maîtresse et de ne pas travailler, il va dans [le] noir et là, je fais faire signer par les parents. Parce que dans ma démarche, pour essayer d'avoir une cohésion de groupe, [cela se] passe ensemble ! Je [le] dis clairement aux parents en rentrée des classes, [je] veux [que cela] reste dans le cadre de la classe sauf [s'il y a] un grave problème ! »

Un système que l'enseignante reconnaît arbitraire, puisqu'elle en établit elle-même les règles et « *décide* » de changer un élève de couleur, sur sa propre initiative, sa propre appréciation. Un arbitraire qui pourrait être source d'incompréhensions chez les élèves, et que Connac⁶⁹ considère à l'origine d'un sentiment d'injustice qu'il juge pernicieux. De surcroît,

⁶⁹ Voir page 29.

l'enseignante n'affiche pas les règles en question : « *avant je le faisais, [...] tout était à lire à la maison, c'était affiché, c'était pfff! (soupire)* ». Une déclaration qui véhicule un aspect contraignant et fastidieux de la démarche, tel que nous pouvons l'interpréter, alors même que ces règles ne changent pas, comme elle le précise. L'enseignante admet donc elle-même une « *dissonance* » dans ce système de régulation, qu'elle semble remettre en question. Une régulation des comportements en classe qui implique par ailleurs les parents, qui doivent ainsi signer lorsqu'une faute grave est commise, entraînant alors « *des sanctions à la maison* ». Nous nous interrogeons toutefois quant à la lisibilité pour les parents d'une telle méthode, d'autant que l'enseignante nous avoue commettre l'erreur d'oublier, parfois, le motif de la sanction. Elle poursuit :

« Et le lundi d'après, ils ont une petite fiche [...] où ils doivent colorier le lion dans lequel ils se trouvent [...] à la fin de la période, [...] je ramasse les lions, [...] je regarde qui est « vert ». Tous ceux qui ont été « vert » sur toute la période, donc ça veut dire 6 semaines là, ils ont [le] droit à une récompense. Donc, le système des récompenses (blanc) j'adhère pas trop, mais ici, beaucoup de personnes le font, pratiquement tous mes collègues [...] donc [...] [je] me suis adaptée, j'ai fait pareil. C'est une sanction très dure, parce que [...] si la première semaine de la période l'enfant a commis un impair, il [ne] peut pas [se] rattraper, il [ne] pourra jamais avoir son p'tit cadeau ! Donc c'est foutu pour lui ! Ils sont bien gentils mes élèves hein, ils pourraient très bien du coup après baisser les bras ! »

L'enseignante pointe elle-même les limites du système des lions du comportement. Un système qui, vraisemblablement, stigmatise les mauvais comportements et n'offre pas de réhabilitation, de réparation, pourtant essentielles selon Connac à une sanction éducative⁷⁰. Ici, c'est l'absence de mauvais comportements, plus que la manifestation des bons, qui déclenche la récompense, purement matérielle, prenant la forme de petits jeux. Un système de récompense qui renvoie alors au concept de conditionnement behavioriste⁷¹, qui participe d'un renforcement positif, tel que développé par Skinner, agissant uniquement sur la motivation extrinsèque. Qui plus est, elle souligne la fatalité de ce système, potentiellement source de démotivation, en ce qu'il condamne les élèves contrevenants dès le premier manquement au règlement. Confiant

⁷⁰ Cf. page 29.

⁷¹ Voir page 39.

n'être pas satisfaite de ce système, l'enseignante s'astreint à nous en démontrer les défaillances. Elle relève ainsi avoir « *beaucoup de garçons [...] casse-pieds* » qui, par conséquent « *sont tout le temps, tout le temps dans le orange* », en concluant : « *c'est [que] mon système [ne] marche pas !* ». Ainsi, le système serait inefficace, puisque, manifestement, de nombreux élèves transgressent les règles, du moins, c'est ce qui semble émerger des propos de l'enseignante. Nous pourrions éventuellement nous demander s'il ne fonctionne pas, du fait de ces transgressions, ou s'il se pourrait qu'il en soit, d'une certaine manière, à l'origine. Cette réflexion est nourrie des apports théoriques de Debarbieux⁷² et Houssaye⁷³. En effet, Debarbieux voit dans l'acte de récidive la marque inconsciente d'un refus face à une autorité considérée répressive, une indiscipline que Houssaye qualifie également de résistance dans le cadre d'un rapport de force. Pour attester de ce constat d'échec, elle remarque que la punition qui consiste à priver momentanément l'élève de récréation, en l'envoyant à la « *gouttière* », lui semble plus efficace et dissuasive que les lions. Une forme de punition, plutôt stigmatisante, qui résulte, d'après l'enseignante, d'un « *trop plein* ». Face à ce constat, elle entend perfectionner cet outil pour lui conférer plus de justesse, espérant de là, qu'il produise plus d'effets. Elle envisage ainsi, avec le recul, de donner plus de latitude aux élèves, en leur octroyant le droit à l'erreur. Ainsi, convenant de la difficulté pour un élève de se conformer à ses exigences sur une si longue période, elle songe attribuer une récompense aux élèves qui comptabilisent un unique « orange ». Elle souhaiterait par ailleurs pouvoir décerner ces récompenses à la semaine, mais, faute de budget, cela ne lui est pas possible. Nous pourrions toutefois craindre que cette dernière mesure d'amélioration ne renforce, au contraire, le système.

Les leviers de la motivation des élèves

Eu égard au système de régulation des comportements utilisé par l'enseignante, basé sur la promesse d'une récompense, cette dernière se placerait donc vraisemblablement sur une motivation d'ordre extrinsèque. Notre lecture de l'article de Viau⁷⁴ met pourtant en évidence que l'effet positif d'une récompense sur la motivation n'est que de courte durée. En revanche, sur le long terme, elle constitue davantage un frein préjudiciable en matière d'apprentissages pouvant même réduire une motivation intrinsèque existante. A ce titre, l'enseignante considère

⁷² Voir page 28.

⁷³ Cf. page 11.

⁷⁴ Détails en page 74.

avant tout que ce sont le support et la tâche qui permettent de motiver le travail et de susciter l'engagement des élèves. Elle soutient qu'il « *faut [que] ça les touche eux. [que] ça les intéresse eux personnellement* » et que « *quand on propose un projet [...] où ils se sentent concernés, ça va tout seul !* ». Un discours ambigu, qui pourrait correspondre à l'approche constructiviste des pédagogies coopératives qui entendent répondre à un besoin des élèves, mais qui semble être ici davantage lié à un attrait superficiel vis-à-vis de la tâche. L'enseignante confirme cette orientation en affirmant que « *l'aspect ludique est important* », illustrant son propos par l'exemple suivant : « *si [je] leur donne des exercices de grammaire, ils boude ! Mais si on fait des jeux, ça passe ! Une vidéo, [...] un jeu où ils doivent déplacer sur le TBI, là ça va tout seul !* ». Elle apprécie et privilégie ainsi les activités présentées sous forme de jeux. Des jeux qui se déroulent parfois en groupe, et qui suscitent ostensiblement la motivation des élèves, selon l'enseignante, notant leur engagement immédiat dans la tâche. Elle ne semble pourtant pas opérer de lien avec la modalité du travail en groupe et met l'accent sur la ludicité du support pour justifier de la perception de valeur de la tâche. Un aspect compétitif est également à la base de ce « jeu », d'après l'enseignante, tel que nous l'avons constaté avec le Rallye. Une compétitivité qui serait le propre du modèle traditionnel selon Connac⁷⁵, point de vue d'ailleurs partagé par l'enseignant E1. Les élèves seraient ainsi motivés par le challenge, à l'instar des chronomaths⁷⁶ qu'affectionne l'enseignante. L'extrême concentration des élèves dans cette activité surprend même cette dernière, qui s'étonne que cela soit possible sans aucune récompense d'ordre matériel, et qu'aucun élève ne cherche à tricher, à copier sur l'autre ou à abandonner. Elle précise en outre qu'elle accorde un temps supplémentaire si besoin est, pour ne pas frustrer les élèves et relancer leur engagement. Dans les propos de l'enseignante, nous comprenons qu'un retour sur l'activité est opéré et permet aux élèves de savoir sur quelles notions ils devront travailler, sans néanmoins s'intéresser aux causes des erreurs commises et aux procédures personnelles mises en oeuvre. Nous devinons de surcroît ici un aspect évolutif, non identifié par l'enseignante, qui permet à l'élève de situer son niveau de performance, de constater ses progrès influant ainsi sur la perception de ses compétences. Interrogée sur les trois perceptions de la dynamique motivationnelle de Viau, l'enseignante répond qu'en fonction de l'enfant, ce ne serait pas la même perception qui serait à développer principalement, certains ayant besoin d'encouragements, d'autres, s'engageant d'eux-mêmes spontanément dans la

⁷⁵ Cf. page 48.

⁷⁶ Pratique tirée de la MHM. Sur un temps très court les élèves doivent effectuer un maximum d'opérations intégrées dans une pyramide. En fonction du nombre d'opérations correctes réalisées, l'élève atteint un niveau de la pyramide modélisé par un moyen de transport, illustrant la vitesse d'exécution de l'élève.

tâche. Elle avoue rencontrer des difficultés à tenir compte de ces disparités et présume que cela serait son « *gros problème* ». Il est en effet pour elle très complexe « *d'axer sur ces trois [perceptions] en même temps* », bien qu'elle désirerait « *dans l'idéal, atteindre les motivations de chacun et leur envie* ». Une réflexion cruciale qu'elle entend mener, se désolant de ne pas y parvenir comme elle le souhaiterait, en affirmant qu'il n'y a « *rien de plus déprimant pour [elle] de voir [qu'ils] font la tête quand [elle] leur propose quelque chose ...* ».

Figure XXVII : Points de vue de l'enseignant E2 sur les thématiques retenues

	<i>Profil pédagogique</i>	<i>Enjeux / Visées</i>	<i>Conception et forme d'autorité dominante</i>	<i>Régulation / Sanction</i>	<i>Motivation</i>
E1	Apprentissage par transmission de savoirs basé sur la répétition Axe « enseigner » dominant, pilotage synchronique Travail collectif en frontal majoritaire	Développer les apprentissages au maximum Favoriser la concentration et l'écoute Favoriser la mémorisation par la répétition et les exercices	Incarnation physique par l'enseignant.e Autoritaire, besoin de contrôle du groupe, de respecter le temps et le programme prévu Imposer les savoirs et obtenir l'attention	Règles imposées au groupe et non affichées Pratiques coercitives de dissuasion Système arbitraire et stigmatisant basé sur la récompense matérielle et la punition	Motivation extrinsèque (récompenses et punitions) Perception de la valeur de la tâche liée à la ludicité du support Aspect compétitif valorisé

4.2.3 Enseignant #3 (E3)

Le profil pédagogique de l'enseignant.e

L'enseignante a exercé, au cours de ses 28 années de carrière, essentiellement auprès d'élèves de cycle 2, jusqu'à ce que, il y a trois ans, elle prenne en charge une classe de CM1. Elle reconnaît une prédominance du « frontal », et de la « *participation orale* », en d'autres

termes, du court dialogué⁷⁷, sous la forme, souvent, d'activités sur ardoise. Elle apprécie particulièrement l'interaction avec les élèves, entendant par-là, en grand groupe principalement. Par ailleurs, l'enseignante n'associe pas le silence avec la concentration, au contraire, elle considère plutôt que cela ne démontre pas de « *réflexion [de la] part des enfants* », elle n'a en effet « *pas l'impression qu'ils travaillent* ». Nos observations ont démontré un chahut ambiant et des échanges entre élèves qui ne relevaient pourtant pas du « bruit de travail ». Ainsi, l'enseignante affirme que l'enjeu principal visé par les modalités de travail auxquelles elle a recours est le développement de la réflexion, puisque, selon elle, « *c'est en réfléchissant [de toute façon] qu'ils apprendront plus facilement* ». Recherchant ainsi l'engagement cognitif des élèves, elle rejette le fait d'« *apprendre bêtement* ». Cela étant, l'enseignante avoue se sentir « *coincée dans un cadre* », un « *carcan* », qui rendrait l'enseignement inévitablement « *assez dirigiste* ». Elle résume d'ailleurs : « *par autorité, j'impose : « voilà on va faire ça, et vous allez apprendre ça ! ». Le [...] travailler au rythme de l'enfant c'est très bien, [...] sauf que notre façon de fonctionner, ne le permet pas !* ». Sans plus de précisions, nous ne sommes en revanche pas en mesure de discerner s'il s'agit ici du cadre des programmes, ou d'un cadre symbolique lié au modèle traditionnel de l'enseignement. Elle déclare avoir bien conscience que certaines pédagogies offriraient les conditions d'une auto-construction des savoirs, mais elle « *[ne voit] pas du tout comment [...]l'appliquer* ». L'enseignante croit en outre que « *notre façon d'avoir été éduqué fait aussi que ça ne permet pas qu'on le mette en place* », suggérant ainsi que le passé d'enfant et d'élève de l'enseignant.e définirait en quelque sorte le pédagogue, ajoutant que, pour ce faire, il « *faut avoir une forme d'autorité [qu'elle n'aurait] peut-être pas là !* ». Nous nous attarderons davantage sur ce dernier point dans le paragraphe suivant. Estimant que les « *apprentissages, [il] faut obligatoirement qu'on les dirige* », celle-ci tente alors d'amener les élèves à « *avoir du plaisir* » par la participation orale et les échanges avec l'enseignant.e et les autres élèves, mais nous confie que « *[ce n']est pas toujours facile [...] !* ». Du reste, l'enseignante démontre, à l'instar de l'enseignante E2, une remise en question ainsi qu'une volonté affirmée de progresser, de changer de méthodes ou du moins, d'apporter un vent nouveau dans sa pratique, globalement transmissive, si nous nous appuyons sur la définition de De Vecchi⁷⁸, telle qu'en témoigne cette citation : « *j'aimerais voir le fonctionnement de mes collègues, [...] [je] pense que ça [me]permettrait d'évoluer* ».

⁷⁷ Méthode classique « interactive » de l'enseignement traditionnel, il a été connu également sous le nom de *recitation script*, et consiste en une alternance rythmée de questions-réponses, animée et régulée par la validation permanente de l'enseignant.e (Mehan, H. (1979) *Learning lessons*. Cambridge : Harvard University Press).

⁷⁸ Cf. page 36.

L'autorité

- Dimensions conceptuelle et symbolique

L'enseignante, rejoignant la conception Kantienne, juge la présence de l'autorité et des règles indispensable dès lors qu'il y a vie en communauté. Robbes admet également que celle-ci est « *consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social* » (2010, p. 7). Elle précise, en revanche, que « *c'est d'abord la personne qui permet d'installer quelque chose* », révélant une autorité qui serait donc physiquement incarnée, issue, nous le suggérons, d'une autorité de l'auteur⁷⁹. En effet, si l'autorité peut être « *[construite] au fur et à mesure des années d'enseignement* », il serait nécessaire, d'après l'enseignante, de posséder une « *base* » inscrite dans notre « *façon d'être* », « *un minimum [...] d'autorité* » que les élèves devraient ressentir. Cette autorité dite « *naturelle* », qui relève davantage du « *mythe* » selon Houssaye (2007, p. 73), serait héritée des valeurs sur lesquelles a été bâtie notre propre éducation, valeurs qui « *transparaissent obligatoirement* » dans notre pratique de l'enseignement. Un charisme, conscient ou non, qui ne pourrait donc pas être le fruit d'un apprentissage, car « *malheureusement ça, on en a, ou on en n'a pas !* ». Toutefois, cette autorité pourrait s'incarner de diverses manières : une autorité plutôt stricte, qui émanerait naturellement chez certain.e.s, qui « *ont juste besoin d'être là devant et puis on voit que oh là, ça [ne] va pas rigoler* », et une « *autorité un peu plus insidieuse [...] moins frontale* » qui ferait alors appel, nous le devinons, à des artifices pour se dissimuler mais s'installer néanmoins par une forme de manipulation. A cette évocation, nous pouvons opérer un lien évident avec les formes d'autorité autoritariste et charismatique de Foray⁸⁰. Une autorité qui, d'après l'enseignante, en accord avec la vision de Boncourt, doit laisser une part de liberté aux élèves, pour qu'un nécessaire lien de confiance puisse se tisser. Bien que l'autorité puisse tout de même s'imposer avec davantage de brutalité, et mener tout autant à l'atteinte des objectifs qui seraient fixés, l'enseignante estime que « *si c'est pour leur faire peur [...] ça n'a aucun intérêt !* ». Si cette dernière reconnaît que le plus important soit que les élèves aient soif d'apprendre, il est pour elle évident que « *si [on] aime [la] maîtresse [...] ça passe mieux* », appuyant ainsi notre hypothèse d'une autorité charismatique visant la contrainte et l'obéissance par la séduction, telle qu'en témoigne cette citation : « *quand ça vient on [se] dit [...] avec cette classe là ça va être super, ils vont tous me suivre, [je] pourrai faire [ce] que [je] veux* ». D'après l'enseignante, « *un enfant est*

⁷⁹ L'*auctoritas* qui signifie « avoir de l'autorité ». Voir page 17.

⁸⁰ Cf. page 16.

malléable », et détiendrait la capacité de s'adapter, de s'insérer, dans n'importe quel système, et ce, d'année en année, tout au long de sa scolarité et de « *toute façon tout au long [de] la vie [ils] feront ça* ». Cependant, en règle générale, l'enseignante souligne que ces règles, auxquelles les élèves devraient ainsi se plier, seraient invariablement semblables, ou, à peu de choses près, rejoignant le point de vue de l'enseignante E2. Il conviendrait ainsi d'être autoritaire, mais pas autoritariste, des notions entendues ici d'après les termes de l'enseignante. Cela demeurerait absolument nécessaire, dans la mesure où il y aurait bel et bien un « *groupe classe à gérer* », « *il faut mener ce groupe* », et « *on [ne] peut pas accepter que ça parte dans tous les sens* ». La première chose qui est attendue des élèves, pour l'enseignante, ce serait « *qu'ils aient un comportement d'élève* », indispensable à la création d'un « *climat serein dans la classe* » puisque « *c'est plus facile pour eux, d'apprendre, c'est plus agréable, [...] et plus motivant* ». Ainsi, l'autorité serait un facteur de motivation influant sur les apprentissages. Il serait toutefois une condition *sine qua non* qu'est le fait de donner du sens à la règle. L'enseignante défend en effet l'idée qu'il faille amener les élèves « *à comprendre que la règle est un carcan [...] qui leur permet [...] d'évoluer* ». Selon Boncourt, pour qu'une règle apparaisse comme légitime, il faut lui donner de l'intérêt, et véhiculer l'idée que « *la règle, c'est la sécurité* » (2013, p. 102). L'enseignante considère également qu'il existe une règle « *parce que ça nous amène à pouvoir faire ça* », pour elle, si règle il y a, « *c'est obligatoirement parce que ça peut amener quelque chose qui n'est pas bon* ». Ainsi, il s'agirait davantage de se prémunir contre des risques de mises en danger, comme en atteste l'exemple donné par l'enseignante : le fait de ne pas courir dans la classe pour éviter de tomber, de se blesser ou de blesser un autre camarade. Enfin, si, à l'évidence, d'après elle, l'autorité est nécessaire, il est toutefois primordial de « *bien l'amener* », car l'autoritarisme, frontal et direct, n'apporterait rien.

- *Dimensions empirique et pragmatique*

L'autorité doit, pour l'enseignante, être instaurée dès la rentrée, et cela passerait par un « *cadre* » fermement établi dès le départ : « *une fois que les règles sont bien imposées en début d'année [...] ça tourne* ». Mais cela implique, toujours selon l'enseignante, que ce cadre demeure stable tout au long de l'année, les élèves doivent parfaitement savoir ce qui est autorisé ou non, et comprendre que « *c'est comme ça jusqu'à la fin de l'année* ». Cela semble faire écho à la constance mise en évidence par Boncourt. Les règles ne sont toutefois pas construites collectivement, il s'agit d'une « *tyrannie* », comme l'ironise l'enseignante, qui s'amuse d'être surnommée « *dragon* ». Intransigeante, elle « *ne laisse rien passer* » durant tout le mois de septembre « *pour qu'ils comprennent* ». Une conception d'un rapport à la loi qui se placerait

d'avantage, nous le supposons, du côté de l'acceptation plutôt que de celui de l'adhésion. Une acceptation que l'enseignante estime être « *assez rapide* », dans un contexte, comme elle le souligne, plus favorable socialement. En effet, d'après elle, cette docilité des élèves se justifierait par ailleurs par un environnement socio-économique favorisé, et, de ce fait, « *ce [ne serait] pas [le] cas ailleurs* ». Néanmoins, l'enseignante relève l'importance, à ses yeux, de l'exemplarité du maître, qui « *n'est pas une valeur désuète* », mais se trouve au « *cœur de la pratique pédagogique* » selon Grandserre et Lescouarch (2013, p. 165), qui doit donc s'astreindre à la même rigueur quant au respect des règles édictées. Il ne devrait ainsi absolument pas y avoir « *deux poids, deux mesures* », et l'enseignant.e représenterait une figure modélisante, comme le défend en outre Boncourt⁸¹. Elle reconnaît des droits aux élèves, et juge, à ce titre, primordial d'autoriser « *un champ d'expression* » aux élèves. Ils auraient « *le droit de dire [ce] qu'ils pensent* » dans la mesure, toutefois, où « *ils arrivent à le justifier par rapport [...] à la règle qui est imposée* ». Par extrapolation, nous pourrions penser que cette règle imposée ne pourrait donc être contestée. Cette autorité serait avant tout « *utile [...] à se recentrer, à se concentrer* », induisant donc une forme de maintien de l'orientation, en référence aux fonctions d'étayage de Bruner⁸². L'enseignante est cependant convaincue qu'il faut nécessairement « *être dirigiste [...] parce que [...] [les] apprentissages, [il] faut obligatoirement qu'on les dirige* ». La construction de cette autorité, questionnée au prisme de ses trois définitions⁸³, reposerait par ailleurs sur une notion de légitimité et de reconnaissance de l'enseignante : « *[je] pense que tout le monde se rend compte [...] que [je] m'implique pas mal dans [ce] que je fais en classe* », qui intègre indubitablement les parents au processus. Une autorité de compétence, selon l'enseignante, qui doit être perçue par les familles car « *si un parent met complètement en doute les capacités de l'enseignant, ça transpirera sur l'enfant* ». Dans les faits, il serait davantage question d'acquérir une certaine crédibilité, s'attachant essentiellement à l'autorité de l'auteur. Nous le comprenons aisément par les propos tenus par l'enseignante quant à un rôle à jouer, une « *réputation* » à bâtir, et ce, dès les premiers contacts visuels informels, lors des récréations par exemple, où celle-ci se montre volontairement assez stricte. Cette attitude aurait « *un impact sur les enfants* » et « *sur les adultes aussi* ». Un contact, d'apparence anodin, à la barrière de l'école, serait pour elle une opportunité de tenir une « *posture* » distancée et fermée, l'enseignante se disant délibérément physiquement « *sèche* »,

⁸¹ Voir page 25.

⁸² Cf. page 66.

⁸³ Être l'autorité (autorité statutaire), avoir de l'autorité (autorité de l'auteur) et faire autorité (autorité de compétence), voir page 17.

« *coincée* » et « *pète-sec* » car elle considère avoir « *une image à donner* ». Cela signifierait-il qu'il faudrait, selon l'enseignante, inspirer la crainte pour être respecté.e ? Cette dernière se félicite en outre que ses collègues usent de cette étiquette d'enseignante sévère auprès de leurs propres élèves, en les menaçant de les envoyer dans sa classe. Elle défend, par ailleurs, l'existence de statuts différents : « *moi [je] suis l'enseignante, toi [tu n'] es qu'un élève* », regrettant une autorité statutaire qui devrait alors être imposée, à défaut d'être inhérente à la fonction. Un statut autrefois « *bien positionné dans la société* », qui ne serait aujourd'hui plus reconnu par les parents. Un lien ténu donc, d'après l'enseignante, entre autorité statutaire et autorité de compétence, qui devrait ainsi être alimenté pour permettre d'asseoir son autorité dans la classe, et, de la sorte, « *on peut punir, personne [ne] viendra râler* ». Ainsi, par son « *physique* », son « *faciès* », et sa « *façon de [se] comporter* », elle entend se construire une image de personne sévère et autoritaire, une image résidant donc, d'abord, dans le non-verbal, qui se repèrerait aisément. L'enseignante détecterait rapidement lorsqu'un.e enseignant.e « *fonctionne* » de la même manière qu'elle, simplement à « *sa façon de se tenir face aux enfants* ». Un comportement qui devrait, d'après cette dernière, faire l'objet d'un apprentissage au cours de la formation des jeunes enseignants, pour, notamment, savoir adopter un « *positionnement* » cohérent et se dresser « *toujours face au groupe classe* », travailler la « *diction* », « *apprendre à gérer son volume sonore* », à « *poser sa voix* », car, tel que Boncourt le soulignait⁸⁴, « *plus un enseignant hurle, moins sa classe l'écouterà* ». Par ailleurs, l'enseignante admet manier l'humour pour faire en sorte que cela « *passe plus facilement* ». Avant de se « *fâcher vraiment* », par exemple, elle préférera « *détendre* » l'atmosphère en faisant le « *clown* », assumant une volonté de les amener de « *façon détournée* » à son objectif. Se définissant elle-même comme une « *méchante gentille* », elle soutient qu'un lien « *plus affectueux* » devrait ainsi être tissé pour conduire les élèves à « *faire ce que la maîtresse dit parce que [...] [ils] l'aiment* », conformément à la définition d'une autorité charismatique. Et cela, dans l'optique que les enfants « *soient contents de venir à l'école, que ça leur plaise d'être dans la classe* », pour, *in fine*, motiver le travail scolaire. Nous évoquerons cette dynamique plus loin. Mais, malheureusement, selon l'enseignante, bien que des « *techniques* » puissent être utilisées, en matière d'autorité : « *on a une base ou on [ne] l'a pas* ». Des effets désastreux pourraient alors advenir dans une classe où l'enseignant.e ne parviendrait pas à « *imposer sa volonté* ». Dans ce contexte, pour l'enseignante, les « *enfants n'apprennent pas, ne retiennent pas* », et, en dépit de contenus « *intéressants* », un phénomène de « *rejet* » pourrait éclore, et

⁸⁴ Cf. page 23.

les apprentissages seraient ainsi véritablement « *freinés* », voire, inexistantes. Un principe d'autorité indiscutablement « *lié à la pédagogie* », tel que l'affirme l'enseignante, qui pourrait poser question quant aux postures des élèves. Des élèves qui manifestent étrangement, d'après les propres dires de l'enseignante, un plaisir non dissimulé à « *être autoritaire sur les autres* ». Celle-ci nous confie en effet qu' « *ils adorent* » lorsque cette autorité leur est personnellement déléguée, en tant que « *chef de rang* » par exemple, prenant ainsi la place de l'enseignante, ils se voient ainsi investis de « *la sainte parole* ». Un rapport au pouvoir qui irait à l'encontre des principes démocratiques promus par les pédagogies coopératives qui partagent les responsabilités et les délèguent au groupe plus qu'à l'individu.

La régulation des comportements des élèves en classe

Délibérément « *sévère* » et implacable, en début d'année, « *les sanctions tombent* », puis, l'enseignante « *relâche* » finalement la bride et se contente ensuite de prévenir, en laissant planer la menace d'une punition, qui ne deviendrait nécessaire, selon elle, que pour effectuer, aléatoirement, une « *piqûre de rappel* ». Ne se laissant pas « *intimider* », elle se montre ferme et campe sur ses positions : « *si j'ai dit que [tu] es puni [tu] es puni, point !* ». Les punitions ainsi distribuées sont de natures diverses « *en fonction de la bêtise qui est faite* », et sont parfois à effectuer à la maison. L'enseignante s'estime « *assez gentille* » en début d'année en ce qui concerne ces punitions, qui ne se résumeraient alors, parfois, qu'à envoyer un élève au coin. Un outil « *assez ancien* » mais dissuasif, qui fonctionnerait, selon elle, en ce qu'il constitue « *une honte [...] face au reste de la classe* ». Un autre « *basique* » utilisé par l'enseignante : les lignes. Admettant qu'elles n'ont « *aucun intérêt pédagogique* », elle précise que, dans le courant de l'année, il ne s'agit plus de « *copier cinq fois ou dix fois la même phrase* », mais plutôt les tables de multiplication ou les tableaux de conjugaison, car, dans ce cas, cela permettrait de les faire mémoriser. Cette méthode aurait en outre l'avantage de faire le lien avec les parents, puisque cette punition est à réaliser à la maison et à faire signer. Ainsi, alors même que les pensums et devoirs écrits sont interdits⁸⁵, conférant, de surcroît, une vision péjorative du travail scolaire, comme l'affirme Debarbieux⁸⁶, l'enseignante assume avoir recours à des méthodes afflictives et prohibitives. Celle-ci impose par ailleurs régulièrement de rester en classe, quelques temps pendant la récréation, pour l'aider à ranger par exemple. Un « *travail*

⁸⁵ Cf. page 26.

⁸⁶ Voir page 28.

d'intérêt général », associant ici des responsabilités et des services au groupe à des contraintes non valorisantes. Plus encore, l'enseignante regrette de n'avoir que « *très peu de moyens de sanction, voire, pas du tout* », les enseignants n'étant plus « *soutenus par les parents* ». Mettant en exergue un manque d'adhésion parfois important des parents aux punitions, qu'ils jugeraient parfois injustifiées, elle considère en revanche ne pas avoir de problème puisque les parents « *signent les punitions* », ce qui témoignerait, d'après l'enseignante, d'un consentement tacite. Des punitions qui ne semblent, en définitive, pas reliées à la faute commise. Imprévisibles, elles s'abattent arbitrairement « *quand la coupe est pleine* » et n'engendreraient pas de processus de réparation, allant ainsi à l'encontre de la définition de Connac d'une sanction éducative⁸⁷. L'enseignante se défend de punir excessivement, prétendant plutôt « *prévenir* » beaucoup, mais, c'est lorsqu'elle dit arriver à « *saturation* » qu'elle « *donne la sanction* ». Des menaces, régulièrement sans suites, qui risqueraient d'entamer la fiabilité de l'enseignante, comme le souligne Boncourt⁸⁸. Force est de constater, aux dires de cette dernière, que les élèves « *ne comprennent pas pourquoi* » ils sont punis, un phénomène que Connac⁸⁹ met en lumière, l'arbitraire développant un sentiment d'injustice. Le règlement, sur lequel les punitions sont adossées, serait vraisemblablement implicite et discrétionnaire, considérant l'absence de construction collective et d'affichage en bonne et due forme. L'enseignante explique avoir d'ores et déjà tenté l'expérience par le passé, mais les élèves avaient élaboré « *un panel de règles trop important* » pour qu'ils puissent tous « *s'y tenir* », impliquant en outre qu'elle-même aurait dû « *mémoriser tout ça* ». Un dispositif à ses yeux trop « *compliqué* » à mettre en œuvre, qui ne se justifierait pas véritablement, puisque, ses règles, peu nombreuses, correspondent à des « *règles de disciplines [...] basiques* » qui relèveraient du « *bon sens* ». Un règlement qui n'est pas affiché, en dehors d'une affiche obsolète, présentant des illustrations des bons et des mauvais comportements, que les élèves ne « *voient pas trop* ». Une affiche dont l'utilité serait ainsi discutable, l'enseignante déclarant elle-même ne plus se souvenir de la signification de ces illustrations. Il n'existerait ainsi pas d'outil concret ou de trace écrite destinés à entériner les règles de la classe. L'enseignante nous dit avoir récemment trouvé une manière « *insidieuse* », selon ses termes, d'amener ce règlement, témoignant tout de même d'une prise en compte de l'élève dans le processus. En début d'année, celle-ci a exploité des extraits ciblés du *Petit Nicolas*⁹⁰ pour mettre en exergue quelques comportements d'élèves

⁸⁷ Cf. page 29-30.

⁸⁸ Voir page 24.

⁸⁹ Détails en page 29.

⁹⁰ Goscinnny, R. (1960) *Le Petit Nicolas*, Paris : Denoël

attendus, s'en est suivi un travail collectif sur la notion « d'être élève » amenant la rédaction individuelle d'un acrostiche à partir du mot « élève ». Une courte progression de trois séances, pour laquelle il n'y a néanmoins pas eu de trace écrite. L'enseignante conçoit et accepte que les élèves aient des droits, tant que cela « *n'enfreint pas une règle* », comme par exemple, celui de se reposer ou de faire une autre activité lorsque le travail est terminé. Il est également permis de discuter avec son voisin à voix basse, et, si un élève a fini avant les autres, et à la condition que l'enseignante juge son travail pertinent et qu'elle estime l'élève capable d'expliquer à ses camarades, elle l'autorise à prendre sa place. Un principe de tutorat qui ne concernerait donc que les élèves en réussite, ayant terminé en premier, comme nous le déduisons. Interrogée sur les services ou autres responsabilités dans la classe, l'enseignante nous répond avoir, par le passé, mis en place quelques services, imposés eux-aussi, tels que « *[distribuer] les cahiers [...], [vérifier] le matériel* » ou « *[nettoyer] le tableau* ». Mais, déplorant le manque d'investissement et d'entrain des élèves, qui « *s'ils pouvaient [...] l'éviter [...] l'évitaient* », elle a finalement cessé d'alimenter ce dispositif. Il conviendrait sans doute d'interroger la nature des services proposés, en ce qu'ils répondent, ou non, à une envie, à un besoin du groupe, comme le permettent les « métiers » de la Pédagogie Institutionnelle, présentés par Connac⁹¹, ainsi que le principe du volontariat. Évoquant d'ailleurs spontanément les ceintures de la Pédagogie Institutionnelle, elle objecte sans plus développer : « *Je ne maîtrise pas ! Donc comme je [ne] maîtrise pas je ne mets pas en place !* ».

Les leviers de la motivation des élèves

A l'instar de l'enseignante E2, c'est la ludicité du support qui prédomine dans la conception que se fait l'enseignante de la motivation des élèves. Selon elle, le « *caractère ludique [...] manuel* » de « *[ce] que l'on présente* » ferait que les élèves « *s'impliquent plus facilement* », et augmenterait, à leurs yeux, la valeur de la tâche. Celle-ci précise que les « *bons élèves* » ne seraient pas particulièrement sensibles à ces artifices, du moins, leur absence n'impacterait pas leur engagement dans la tâche puisqu'ils auraient « *toujours envie de faire plaisir [...] de réussir* ». Confondant, sans doute, motivation et engagement, elle sous-entendrait donc que les élèves en difficulté, quant à eux, n'auraient ni envie de faire plaisir, ni envie de réussir, ils ne seraient pas « *dans ce mouvement-là* ». Il serait donc primordial de prévoir des moments ludiques pour « *motiver l'envie [de] travailler pour tous* », en variant, de

⁹¹ Voir page 55.

surcroît, les modalités, en en changeant régulièrement, et en organisant les séances pour ménager un temps de réflexion, un temps d'action et un temps d'écriture. L'objectif est de « *varier le plus possible pour [...] les intéresser tout [le] temps [...] les ramener à l'intérêt global* », rejoignant partiellement la vision de l'enseignant E1. Développer la motivation des élèves impliquerait donc des supports ludiques, manuels, et des modalités variées, mais aussi, la « *patte* » de l'enseignant. L'enseignante reconnaît en effet un indéniable « effet maître ⁹² » agissant directement sur les élèves qui « *viennent en [se] disant [que] ça va être une journée [...] sympathique [...] même si [je] vais apprendre quelque chose* ». La faculté de l'enseignante à « *manier l'humour* », entre autres, viserait ainsi à « *leur faire penser à autre chose que la notion [...] qu'ils apprennent* » pour « *y arriver par des moyens détournés* », comparant l'enseignement à « *une représentation* » dans laquelle il faudrait exceller pour espérer parvenir à captiver les élèves. Tel un acteur, ou un metteur en scène, l'enseignant.e serait présent.e pour plaire à son jeune public et rendre les apprentissages plus plaisants, jusqu'à en faire oublier l'acte même d'apprendre, tel que nous pouvons l'envisager, en opposition stricte à un apprentissage explicite en pédagogies coopératives. Ainsi, bien que ce ne serait pourtant pas « *le but recherché* », l'enseignante conçoit que « *si un élève aime son enseignant [...]* » ce serait une bonne chose « *parce qu'il fera des efforts pour lui faire plaisir* ». Une relation qui suscite la réflexion quant au développement de l'autonomie de l'élève. L'autorité de l'enseignante, sous sa forme charismatique, interviendrait ici pour construire un environnement propice à motiver le travail scolaire par un climat agréable. La participation orale des élèves serait de nature également à les impliquer et à les mobiliser, en ce qu'ils seraient actifs physiquement et cognitivement. Compte tenu de la forte densité de l'entretien, et considérant des apports suffisants, nous avons fait le choix de ne pas aborder la notation chiffrée de l'enseignante, agissant sur une motivation extrinsèque, et de clore ici cette analyse.

⁹² Plusieurs chercheurs ont développé le concept de l'effet-maître, tels que Bressoux (1994), Perrenoud (1994) ou encore Talbot (2012).

Figure XXVIII : Points de vue de l'enseignant E3 sur les thématiques retenues

	<i>Profil pédagogique</i>	<i>Enjeux / Visées</i>	<i>Conception et forme d'autorité dominante</i>	<i>Régulation / Sanction</i>	<i>Motivation</i>
E1	Apprentissage par la transmission de savoirs. Axes « enseigner » et « former », pilotage synchronique Travail collectif en frontal majoritaire, cours dialogué	Développer la réflexion, favoriser la mémorisation Déguiser l'acte d'apprendre, donner du plaisir aux élèves par une participation orale accrue Imposer les apprentissages pour respecter le carcan fixé	Incarnation physique par l'enseignant.e Autorité innée Imposer sa volonté de manière insidieuse pour éviter un rejet d'une approche trop frontale Imposer les savoirs par le charisme et un lien affectif	Règles imposées en début d'année au groupe et non affichées Pratiques coercitives, afflictives, pensums Punitions arbitraires et subjectivement octroyées en cas de « trop plein »	Motivation extrinsèque par lien de dépendance affective (note, appréciation, désir de faire plaisir) Perception de la valeur de la tâche liée à la ludicité du support Aspect compétitif entretenu

4.2.4 Enseignant #4 (E4)

Le profil pédagogique de l'enseignant.e

L'enseignant exerce depuis plus de 25 ans. Après une première expérience auprès des élèves handicapés et quelques années de remplacement, il devient chargé de direction dans cette petite école en zone périurbaine. Depuis lors, il a toujours accueilli des élèves de CM1-CM2, un public qu'il apprécie tout particulièrement en ce qu'il lui permet d'imaginer nombre de projets éducatifs. Il estime, de surcroît, que les principes des pédagogies coopératives sont pleinement exploitables auprès des élèves de ce niveau. Il revendique ainsi une certaine conception de la pédagogie, fondée sur le fait « *d'être davantage centré et concentré sur l'apprentissage des élèves plus que sur l'enseignement du maître* ». Réfutant la nécessité de se faire valoir auprès des élèves, il entend davantage baser sa réflexion, à l'instar de l'enseignant E1, sur la métacognition et la motivation intrinsèque des élèves, en cherchant à comprendre « *comment un élève apprend, pourquoi il apprendrait quelque chose, pourquoi ça*

l'intéresserait ? ». Une métacognition liée à un apprentissage explicite, sur lequel repose la théorie constructiviste de l'apprentissage, d'après De Vecchi⁹³. Selon cette même théorie, il croit en la possibilité de « *travailler autrement, en prenant en compte le sujet, et non pas en le considérant comme un objet à façonner* », et défend en outre le « *droit à l'erreur, le tâtonnement, l'interaction, la coopération entre les élèves* », qui constituent le fondement du mouvement socio-constructiviste et d'une théorie des apprentissages passant par la recherche et l'expérience. S'inscrivant en faux vis-à-vis de l'enseignante E3, l'enseignant affirme fermement ne pas être un « *intermittent du spectacle* ». Il rejette une centralité de l'enseignant et se définit plutôt comme un « *permanent du spectral* ». En d'autres termes, sa présence est constante, mais pas interventionniste, il s'efface pour « *laisser davantage de place dans la triangulation*⁹⁴ » au rapport élève-savoir. Avant toute chose, dans sa pratique, l'enseignant est en quête perpétuelle d'un équilibre. Il nous confie s'astreindre à une « *gymnastique personnelle* » pour optimiser l'articulation « *entre travail individuel, travail par deux, travail en groupe, travail collectif; phase d'écoute, phase d'expression; [...] les temps d'entraînements, les temps de découverte* » etc., et varier tant que possible les mobilisations. En cela, il rejoint les propos des enseignants du panel. Si le réflexe premier de toute enseignant.e serait pourtant de « *donner les réponses avant qu'il y ait eu des questions de posées* », il objecte que « *[ce n'] est pas comme ça que les gens apprennent* ». On ne pourrait pas imposer un savoir à une personne, mais on pourrait susciter le besoin, répondre à une demande. Un processus qui impliquerait, selon l'enseignant, une déstabilisation de l'apprenant, un déséquilibre, au sens d'un conflit cognitif. Ainsi, celui-ci s'éloigne d'une forme traditionnelle transmissive et frontale de l'enseignement, qui serait plutôt l'apanage des conférenciers, répondant ainsi là à une attente forte des auditeurs. Déplorant un interventionnisme excessif, il ne prône pas pour autant le « *spontanéisme* », qu'il considère dangereux. De son point de vue, en réalité, il ne faudrait être « *ni dans l'autoritarisme dirigiste [...] parce qu'on [ne] peut pas décréter à la place de l'autre qu'il va apprendre, [...] ni [...] dans une posture tellement en retrait que finalement on abandonne l'élève* ». Enfin, l'enseignant se qualifie lui-même de « *porteur de culture* », considérant que l'ouverture culturelle, qu'elle soit d'ordre scientifique, historique, artistique ou même sportive, est un principe fondateur de l'Éducation. Et plus que « *professeur des écoles* », il aime à se dire

⁹³ Cf. page 42.

⁹⁴ L'enseignant fait référence au triangle pédagogique de Jean Houssaye (voir figure III page 45).

« *apprentisseur* », un néologisme qu'il justifie en ce que l'enseignant.e se doit d'abord d'être « *spécialiste [...] des situations d'apprentissage* » avant d'être expert.e des disciplines.

L'autorité

- *Dimensions conceptuelle et symbolique*

L'enseignant perçoit l'autorité comme faisant « *partie de l'identité de l'enseignant* », à l'instar de Robbes, pour qui elle constitue une composante majeure de l'Éducation, qui « *ne peut donc pas ne pas s'exercer* » (2010, p. 7). Cela étant, cette question renvoie selon lui à une préoccupation primaire récurrente de « *maintien de l'ordre* », au détriment des apprentissages. « *Le risque de se faire bordéliser* » étant une menace caractéristique d'un système scolaire qui serait devenu « *trop moderne* » aux yeux de ses détracteurs, une opinion que l'enseignant réfute affirmant que celui-ci demeure encore aujourd'hui très majoritairement « *classique, traditionnel* », ne décelant que des pratiques innovantes marginales. En outre, ce dernier relève l'existence d'un stéréotype sexiste qui associerait bien plus volontiers l'autorité à la figure masculine. « *On suspecte la maîtresse [...] d'avoir moins d'autorité !* ». Du point de vue de l'enseignant, l'autorité ne serait, par ailleurs, pas un préalable, mais plutôt une conséquence. Un concept alors construit, selon lui, sur « *un rapport de confiance* », qui légitimerait et crédibiliserait l'intervention de l'adulte, qui aurait ainsi plus de poids par une reconnaissance de sa compétence. C'est là ce que Robbes conçoit comme le « *faire autorité* ». Une autorité qui s'imposerait donc, par voie de conséquence, mais qui ne serait pas imposée. Plus encore, l'absence d'autorité constituerait « *la plus grande faute professionnelle d'un enseignant* », abandonnant ainsi les élèves, comme le faisait remarquer l'enseignant E1. Si, d'après lui, adopter une posture autoritariste emprisonne l'enseignant.e dans une problématique de maintien de l'ordre, « *à l'inverse [il] y [aurait] aussi [...] des gens qui [...] [seraient] attirés par les formes alternatives d'enseignement, mais pour des mauvaises raisons* ». Des « *spontanéistes* » qui estimerait qu'il faut laisser les élèves libres d'entrer eux-mêmes, ou non, dans les apprentissages, ce que Grandserre et Lescouarch qualifient de « *puérocritisme libertaire candide* » (2013, p. 152). L'enseignant reconnaît des faiblesses dans ces deux aspects de l'autorité. L'un, à caractère plutôt autoritariste, basé sur des « *formes de castrations symboliques* », serait résolument néfaste, et à très long terme même, tandis que l'autre, de l'ordre du refus, dans une forme évacuée donc, ne serait « *absolument pas sécurisant* ». Un

sentiment de confiance pourtant essentiel aux apprentissages, d'après Boncourt⁹⁵, qui constitue de surcroît le premier niveau de la pyramide de Maslow⁹⁶. Ce dernier semble ainsi abonder dans le sens d'un « juste milieu », défendu par Robbes⁹⁷, ou, plus exactement, il semble croire en une troisième dimension. En effet, « *il ne s'agit pas de trouver un équilibre entre laxisme et rigorisme* » (Connac, 2009, p. 230), mais un éducateur « *assume son rôle* » auprès de ses élèves car cela « *les rassure* » d'être confiés à un adulte structurant. Il conviendrait ainsi de se placer sur une forme d'autorité qui « *travaille à [sa] disparition* » en développant l'autonomie, et non la dépendance à l'adulte, et il ne serait alors pas question d'« *être dans la séduction* », car l'on ne devrait pas chercher soi-même une reconnaissance dans les yeux de l'autre. Une autorité qui devrait, tel que le préconisent Grandserre et Lescouarch, « *[autoriser] chacun à faire œuvre de lui-même* » (2013, p. 165). Ce lien de confiance absolument crucial, d'après l'enseignant, impacterait directement les processus d'apprentissage, en cela, les « *postures d'autorité ou de refus d'assumer son autorité* » seraient proprement inopérantes dans leur développement. L'enseignant considère que lorsqu'on a « *un maître qui a l'air absent, on ne peut pas trop lui faire confiance* », puisque, comme Boncourt l'a relevé, on ne s'appuie bien que contre un mur qui ne cède pas, mais, d'un autre côté, lorsqu'on a « *un maître qui est cassant [...] on n'a pas du tout envie de lui demander de l'aide !* ». De là l'enseignant s'indigne : « *on [ne] se rend pas compte je crois de ce que ça réclame à un enfant comme sécurité affective de pouvoir accepter de se tromper !* », défendant l'idée « *qu'apprendre c'est changer d'avis* ». Or, cela impliquerait de donner le « *droit à l'erreur* » et d'offrir les conditions d'une « *expérience tâtonnée* » sereine et décomplexée. D'après l'enseignant, pour un jeune en pleine construction identitaire, « *changer d'avis c'est extrêmement déstabilisant* », cela peut être vécu comme « *un aveu de faiblesse* », celui-ci devrait donc se sentir pleinement en confiance, et respecté dans la « *connaissance de l'intime* » de son statut d'élève.

- *Dimensions empirique et pragmatique*

L'enseignant revendique son statut de « *maître d'école* » et nous confie se sentir très à l'aise et même, « *dans une posture de force* » assumée. D'après lui, être enseignant est synonyme d'être « *maître à bord* », et, en dépit d'une posture pédagogique de nature « *spectrale* », il a pleinement conscience de son rôle, de sa position, dans l'organisation de la vie de la classe et dans « *le respect des règles qui ont été édictées* ». Par ailleurs, il admet être

⁹⁵ Voir page 24.

⁹⁶ Détails en page 10.

⁹⁷ Cf. page 17.

le « *réfèrent des parents* », une fonction d'autant plus prépondérante dans sa carrière de chargé de direction. Cependant, il soutient avec vigueur l'indispensable exemplarité dont l'enseignant.e doit faire montre dans sa pratique quotidienne, car « *l'attitude de l'enseignant est la meilleure leçon à donner aux enfants* » et ce serait dans sa « *capacité à répondre au désordre, à répondre au conflit [...] à une désobéissance, à une nouveauté ...* » que réside l'autorité éducative de l'enseignant.e, qui vaudrait « *mieux que bien des discours* ». Une conception s'inscrivant dans la vision de Boncourt⁹⁸, mais aussi de Houssaye, Grandserre et Lescouarch, d'un adulte modélisant donc, qui serait lui-même vecteur d'apprentissages. Contrairement à « *l'imaginaire populaire* », qui valoriserait la rigidité, en ce qu'elle engagerait la rigueur et le plus grand sérieux, l'enseignant certifie, quant à lui, avec une grande vivacité « *que la rigidité est une forme de laxisme* » et qu'en réalité « *[il n'y] a rien de plus difficile que d'être souple !* ». Plus encore que l'exemplarité, c'est la constance, chère, ici encore, à Boncourt⁹⁹, qui conférerait toute son efficacité à l'autorité. La variabilité et l'incohérence des réponses de l'enseignant.e susciteraient un sentiment d'insécurité, une prudence, voire, une méfiance, qui freineraient l'engagement des élèves. « *On n'imagine pas à quel point les réponses des adultes sont incohérentes ! Selon le moment de la journée, le moment de la semaine, la fatigue, etc.* », apporter une « *lisibilité* » aux élèves en levant tout « *implicite* » est ce qui serait pourtant le plus « *apaisant* ». Pour l'enseignant, l'adulte devrait être perçu comme une « *garantie* » pour eux que « *ce qui a été décidé, [...] sera appliqué* ». Par essence, d'après lui, le « *cadre éducatif* » de l'autorité devrait être « *émancipateur* », en cela, celui-ci travaille, avec ses élèves, à la mise en place d'un « *code de classe* », construit sur « *une hiérarchisation des interdits et des obligations* », qui tient compte des droits et des devoirs de chacun. Se voulant au plus proche des principes appliqués par la justice française, il aborde également avec eux la notion « *d'intentionnalité* », pour apprécier des faits en ce qu'ils aggravent ou atténuent l'erreur commise. Enfin, l'enseignant attend de ses élèves « *qu'ils attestent que ce soit bien eux les plus grands du regroupement* », car il doit pouvoir compter sur leurs compétences pour « *aller au bout des apprentissages* ». Ils devraient ainsi acquérir un statut d'élève, par leurs facultés à s'auto-gérer, un statut qui passe, selon lui, par la place accordée à la parole des élèves, notamment face au groupe.

⁹⁸ Cf. page 25.

⁹⁹ Voir page 24.

La régulation des comportements des élèves en classe

Nous l'avons d'ores et déjà évoqué, un code de classe est installé pour réguler les comportements des élèves, reposant sur une nomenclature explicite, objective et co-construite des droits, devoirs et interdits, qui constitue la « *culture commune* » du groupe. Une culture « *du vivre et surtout du faire ensemble* » qui est le fruit d'un travail collectif, portant, au préalable, sur les droits de l'enfant, dont les élèves devraient prendre connaissance, et conscience, par la confrontation, notamment, avec d'autres situations, parfois dramatiques, dans le monde. La classe entretient en effet une correspondance avec une école du Burkina Faso, une ouverture culturelle enrichissante, selon l'enseignant, *a fortiori* en termes de droits et d'égalité des chances. Ainsi, ce dernier remarque un travers très « *révélateur* » répandu chez les élèves, celui de ne savoir citer qu'un nombre incalculable d'interdits, quand seule une petite poignée de droits serait mis au jour. Un problème déjà soulevé par les enseignant.e.s interrogé.e.s. Seules l'intervention du maître et la mise en commun permettraient « *[d'ouvrir] les vannes* ». Ce code de classe, ainsi établi, est affiché dans plusieurs lieux stratégiques de l'école, à savoir, la classe, cela va de soi, mais aussi, le hall et les extérieurs, et ce, afin d'y faire référence chaque fois que cela s'avère nécessaire, à tout moment de la journée. Un affichage par ailleurs utile pour tous, même pour l'enseignant, qui admet la possibilité, parfois, de « *se prendre les pieds dans le tapis* » car il peut être complexe de mémoriser cet ensemble, riche, de règles, comme le soulignait l'enseignante E3. Plus encore, il est présent dans les cahiers des élèves, signé par les parents, et sert même de support de travail en étude de la langue. Nous noterons la place donnée aux parents, intégrés au « *protocole* », et la posture de l'enseignant vis-à-vis d'eux, nous y reviendrons plus loin. L'enseignant conclut donc que « *[ce n'] est pas du petit dispositif* » et que cela « *prend vraiment du temps à la rentrée* », un temps qu'il juge donc nécessaire. Et lorsque rappel à l'ordre il y a, car cela ne serait pas exclu, c'est toujours en référence à cette réglementation partagée que nul ne peut ignorer. Une réglementation nécessairement stable et fiable dans le temps, mais néanmoins évolutive. Rien d'immuable, c'est « *extrêmement important* » aux yeux de l'enseignant. Le processus doit, de son point de vue, s'apparenter à celui du système législatif français, ainsi, « *de la même façon que l'Assemblée Nationale peut adopter de nouvelles lois, avec des amendements, [...] dans la classe [...] la boîte aux lettres [...] peut faire [qu'il y ait] des modifications* ». L'enseignant illustre cela par des propositions qui ont été faites et portées au conseil de coopérative concernant l'occupation de la cour et de la « *dictature du football* » selon ses dires. Ladite boîte aux lettres reçoit également des billets de « *félicitations, des problèmes, des propositions, des*

questions, des réponses, des blagues, des informations, des souhaits », etc., à l'attention d'un individu ou du collectif, et, contre toute attente, ce seraient les félicitations qui seraient plébiscitées par les élèves, et non les règlements de compte. A préciser qu'une nuance importante a été soulignée dans les termes employés, l'intitulé du billet « je critique », octroyant une position de force à son auteur, a donc été remplacé par « j'ai un problème ». Le cadre réglementaire de la classe s'accompagne d'un permis à points, qui, par des niveaux organisés par couleur, définit le degré d'autonomie dont dispose l'élève. L'enseignant s'insurge en revanche contre le caractère coercitif de certains systèmes analogues dans les écoles. Le permis ne serait pas destiné à être retiré, il serait, à l'instar du permis de conduire, fait pour « *qu'on ait le droit de circuler* ». S'amusant d'un néologisme absurde, il ne s'agirait donc pas, selon lui, d'un « *interdit à points* », mais bel et bien d'un « permis à points », qui viserait donc objectivement l'autonomie, l'émancipation des élèves. Une autonomie qui peut ainsi devenir telle qu'elle peut autoriser une libre circulation dans l'école, assortie du droit d'utiliser tel ou tel matériel, dans telle ou telle salle, ce qui semble se rapprocher du fonctionnement existant dans l'école de l'enseignant E1. Les conflits sont eux aussi traités de sorte à assurer cette autonomie et à développer de solides facultés d'empathie et d'écoute. Les élèves sont ainsi formés aux « *messages clairs* »¹⁰⁰. Une altercation, un différend, un dommage causé, une parole malheureuse, les protagonistes sont invités à en parler dans un contexte très réglé et protocolaire. L'enfant « *s'exprime en tant que victime de quelque chose* », il explique à l'autre ce qui lui pose problème et ce qu'il ressent par rapport à cela. D'après l'enseignant, « *c'est vraiment essentiel que le « coupable » [...] entende* ». Des processus de gestion de conflits qui s'apparenteraient, délibérément, à ceux de la justice française, car, si « *nul n'est censé ignorer la loi* »¹⁰¹, l'enseignant semble remettre en cause les capacités du système traditionnel à aborder ces apprentissages. Ainsi, « *on entend le plaignant, on entend l'accusé* », une neutralité fondamentale devant, selon lui, être garantie, pour certifier aux élèves que « *[ce n'] est pas parce qu'on est accusé qu'on est coupable* » et, de la même façon, que « *[ce n'] est pas non plus parce qu'on est plaignant qu'on est innocent* ». A cet égard, les protagonistes recherchent donc une « *conciliation* » amiable, et, le cas échéant, des preuves ou des témoignages. Là encore, le principe de neutralité prévaudrait, et cela relèverait également d'un réel apprentissage pour l'enseignant que « *d'expliquer qu'un témoin [ce n']est pas le meilleur copain, c'est celui*

¹⁰⁰ Les messages clairs sont présentés en page 56.

¹⁰¹ Plus qu'un simple adage, il s'agit d'une « fiction juridique ». Un principe de Droit prémunissant contre l'hérésie qui consisterait à défendre n'importe quelle infraction ou délit, au prétexte de ne pas avoir connaissance d'agir contre la loi.

qui a vu quelque chose qui a une preuve aussi à apporter ». Il serait un autre principe crucial selon lui : l'intentionnalité. La médiation devrait s'évertuer à s'intéresser aux faits, pour en établir un examen clair et parfaitement impartial, mettant ainsi parfois au jour des circonstances dans lesquelles l'intention de nuire ne peut être attestée. Une prise de conscience qui serait indispensable pour résoudre bon nombre de situations conflictuelles. Très loin cependant d'un « *tribunal pour enfants* », comme l'enseignant s'en défend, il s'agirait davantage ici de viser la réconciliation, l'apaisement, par un processus équitable et réparateur. « *[Ce n'] est pas celui qui crie le plus fort qui a gagné* », la justesse du protocole est importante pour l'enseignant, qui indique par ailleurs que, la plupart du temps, les interlocuteurs se quittent en bons termes, et la réparation de la « faute » commise consisterait le plus souvent en une lettre d'excuses. Des principes d'action et des notions clés corroborés par les déterminants d'une sanction éducative selon Connac¹⁰². Tout contrevenant au système s'exposerait à des sanctions : un changement de place dans la classe, l'obligation de répondre, etc. Dans les faits, l'enseignant reconnaît que l'essentiel des sanctions concerne la privation de droits, en lien avec l'infraction : « *limiter l'accès à certaines salles, à certains emprunts de matériel de sport* », etc. Il ironise la situation en déclarant que « *quand un élève est puni [...] en récré il sort !* », et ce « *puisque'ils ont le droit d'accéder au TBI, aux ordinateurs, d'amener des jeux, [...] jouer à la maîtresse ou au maître* », etc. En définitive, d'après l'enseignant, cette « punition », selon ses propos, ne stigmatiserait pas et ne provoquerait pas d'humiliation, l'élève ayant toujours le droit d'être dans la cour avec ses camarades, « *il a le droit de marcher, il a le droit de courir, il a le droit de rire et de discuter avec ses copains* ». Cependant, « *contrairement à ce qu'on pourrait penser* », elle aurait un impact non négligeable, parce que les élèves savent ainsi « *ce qu'ils ratent* », et s'apercevraient, d'eux-mêmes, que la règle offre bien plus qu'elle n'enlève. Une restriction de l'autonomie qui induirait davantage la persuasion que la dissuasion.

Les leviers de la motivation des élèves

Par son approche même de l'enseignement, l'enseignant se placerait dans une posture de chercheur, en quête de sens pour les élèves. Il s'impose en effet une réflexion permanente et tente « *d'essayer de toujours [se] demander en quoi ça fait sens pour l'élève* ». Il relèverait en effet de la mission d'enseignant.e d'opérer un travail intellectuel personnel, en amont, sur l'intérêt d'enseigner tels ou tels apprentissages, sous peine d'infliger une « *violence* »

¹⁰² Cf. page 29.

réciproque. Cette conception de l'enseignement renvoie à un apprentissage explicite, propre, selon De Vecchi¹⁰³, à une théorie constructiviste des apprentissages. Il serait par ailleurs parfaitement stérile de n'être que dans la satisfaction des désirs et des envies des élèves. L'enseignant.e ne devrait en effet pas espérer la reconnaissance personnelle, l'approbation voire, l'amour de ses élèves. Il ne s'agirait pas de « *liker le prof* », l'enseignant.e n'étant pas là pour faire « *le show sur l'estrade* », mais plutôt pour aspirer à échafauder « *des équilibres dans les manières de mobiliser* », toujours conformément à des principes constructivistes de différenciation des apprentissages. Par une analogie avec l'entraînement sportif, l'enseignant souligne l'importance de l'alternance des temps d'entraînement et des temps de mobilisation. Sans volonté d'imposer, il soutient toutefois être « *interventionniste* » tout bonnement parce que, selon lui, il serait préjudiciable de penser que « *tous les élèves seraient à égalité face à l'offre éducative* » et de ne pas prendre en compte leurs différences. A l'inverse, il ne faudrait pas, non plus, considérer une auto-construction spontanée des savoirs, une posture de retrait synonyme d'abandon selon l'enseignant. Ce dernier semble ainsi en accord avec Grandserre et Lescouarch, pour lesquels cela consiste en « *un dosage subtil de laisser-faire et d'ingérence.* » (2013, p. 95). Les modalités seraient alors d'une haute importance dans la motivation des élèves, et, en particulier, dans l'engagement suscité. L'enseignant devrait ainsi se doter d'une « *boîte à outils* » permettant de varier et d'articuler habilement les phases d'enseignement, et ce, dès l'amorce de la nouvelle notion, qui peut ainsi s'effectuer, entre autres, par le recueil des « *conceptions initiales des élèves, [...] par une vidéo, [...] par une discussion, [...] par un cours, [...] par des documents directement à toucher, etc.* ». C'est par la diversité, l'adéquation et la justesse des modalités que l'enseignant pourrait impliquer les élèves et les rendre pleinement acteurs de leurs apprentissages. Une démarche à rapprocher de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner¹⁰⁴, évoquée par l'enseignant pour expliquer la nécessité de « *toucher les élèves différemment [...] d'interpeler les élèves, de les déstabiliser* ». Pour l'enseignant, apprendre serait pour les élèves, comme pour chacun d'entre nous, substantiellement « *jubilatoire* ». Ce serait cette effervescence, indissociable d'un climat de classe serein, qu'il serait indispensable d'assurer. L'enseignant est convaincu que la relation de confiance est au fondement de tout apprentissage. L'engagement de l'élève tiendrait dans la capacité de ce dernier à se sentir autorisé à commettre des erreurs. Une autre analogie sportive

¹⁰³ Voir page 42.

¹⁰⁴ Gardner définit huit formes d'intelligences (sept à l'origine), plus ou moins prégnantes chez les individus, que sont l'intelligence visuo-spatiale, linguistique, logico-mathématique, kinesthésique, musicale, naturaliste, intrapersonnelle ou interpersonnelle. Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York : Basic Books.

illustre clairement la philosophie de l'enseignant. Ce dernier croit en effet que « *faire évoluer ses représentations* » requiert la même assurance qu'une ascension en escalade : « *si on n'a pas confiance dans la personne qui tient la corde, c'est impossible !* ». Du reste, en lien avec l'autorité et la souplesse du pilotage de l'enseignant, « *si la corde est trop tendue, on n'est pas libres de nos tâtonnements, si la corde est trop lâche on [se] dit [...] il [ne] va jamais me rattraper si je glisse !* ». Du point de vue de l'enseignant, s'appuyant sur Freinet, c'est le travail qui devrait en revanche être motivé et non l'individu. S'il est évidemment envisageable d'encourager l'élève, l'enseignant se persuade que c'est la motivation intrinsèque de l'élève qui entrerait en ligne de compte. Pour être perçu comme digne d'intérêt, et actionner la perception de la valeur de la tâche, de la dynamique de Viau, il serait résolument essentiel que le savoir « *réponde à un besoin, un manque* ». L'enseignant insiste cependant sur le fait que développer cette motivation n'impliquerait pas la simple ludicité du support, un enseignement en quelque sorte édulcoré : « *[ce n'] est pas en mettant du sirop dans l'eau pour que les enfants aient envie de boire [...] c'est vraiment étancher une soif de connaissances !* ». Il faudrait alors savoir user de persuasion, car « *on [ne] peut pas leur faire des surprises toute la journée, on [ne] peut pas passer la journée à les étonner* », mais il serait plus sage de susciter la conviction que ces notions, que l'enseignant doit parfois bien amener lui-même, ont de l'importance. Toutefois, les supports auraient tout de même tout intérêt à être judicieusement trouvés pour rendre tout cela possible, et l'enseignant note, à ce titre, la pertinence de la correspondance, des défis maths, des sorties culturelles ou des projets comme la chorale (un grand concert en public était prévu). Pour ce faire, la préoccupation première de l'enseignant.e devrait donc être la « *prise en compte des élèves, de leurs centres d'intérêts, [...] de leurs questionnements* », afin de créer les conditions de cette déstabilisation dont nous pouvons opérer un parallèle avec le déséquilibre constructiviste¹⁰⁵. Des conditions favorisant ainsi l'émergence d'un conflit socio-cognitif¹⁰⁶ par « *la confrontation* », les « *débats* », ou encore, les mises en commun destinés à mettre en lumière « *différentes croyances* » ou « *différentes procédures* ». Ce que permettrait le QDN, en offrant un temps de langage, révélateur des représentations des élèves, et générateur de sujets d'étude, et non un temps de simples bavardages. Un apprentissage explicite donc, et une métacognition qui ne permettraient pas uniquement de rendre les élèves acteurs, mais aussi et surtout, auteurs de leurs apprentissages, rejoignant ici les propos de l'enseignant E1. L'enseignant ne s'affranchit pas de « *faire le lien entre toutes ces notions* », qui, friand de

¹⁰⁵ Cf. page 42.

¹⁰⁶ Le conflit socio-cognitif développé par Vygotski (voir page 43) fait partie des principes fondateurs des pédagogies coopératives selon Connac (Cf. page 60).

métaphores sagaces, compare les savoirs à un gâteau à reconstituer pour retrouver le sens, des portions n'ayant été « *découpées que pour être assimilées* » plus facilement. Pour développer cette motivation intrinsèque et la renforcer, il faudrait faire en sorte que « *l'élève puisse se voir progresser* », qu'il constate « *un retour sur investissement* » d'une certaine manière. Ce serait ainsi la perception de ses propres compétences qui serait sollicitée, interprétant ici un facteur établi par Viau¹⁰⁷, lié à l'évaluation. L'enseignant fait référence à de grands concepts théoriques et idéologiques tels que le postulat d'éducabilité¹⁰⁸ ou encore la ZPD¹⁰⁹, pour mettre en évidence une nécessaire adaptation aux capacités de l'élève, pour « *l'amener toujours un peu plus loin* », « *viser haut* », mais jamais au-delà de ses capacités. Ainsi, les ceintures de la Pédagogie Institutionnelle, ou même les classes multi-âges, seraient des occasions « *pour que les élèves se voient grandir* », des occasions trop rares dans le système éducatif français, tel que le regrette l'enseignant. Enfin, par essence, les pédagogies coopératives seraient motivantes pour les élèves. L'enseignant soutient, en effet, que le « *souci commun [...] oblige à se mobiliser* ». « *On va s'entraider, on va travailler ensemble, on est sur le même navire* », chacun tiendrait une place dans ce microcosme et chacun, par son action, y contribuerait, participant ainsi de la perception de contrôlabilité. Et par « *ces logiques d'entraide, de coopération, de mutualisation* », le maître n'apparaîtrait plus comme « *la seule ressource* ».

¹⁰⁷ Voir page 74.

¹⁰⁸ Ce principe largement développé par Meirieu est né de l'expérience d'Itard (Jean Marc Gaspard Itard) avec l'enfant « sauvage » prénommé Victor.

¹⁰⁹ Cf. page 43.

Figure XXIX : Points de vue de l'enseignant E4 sur les thématiques retenues

	<i>Profil pédagogique</i>	<i>Enjeux / Visées</i>	<i>Conception et forme d'autorité dominante</i>	<i>Régulation / Sanction</i>	<i>Motivation</i>
E1	<p>Apprentissage qui prend en compte les représentations et les compétences antérieures des élèves</p> <p>Postulat d'éducabilité, ZPD, valorisation de l'erreur, métacognition, tâtonnement, coopération</p> <p>Axe « enseigner » revendiqué</p>	<p>Créer un lien de confiance pour permettre un déséquilibre et une déstabilisation</p> <p>Variation des modalités, les phases, pour favoriser l'engagement et différencier l'enseignement</p> <p>« Passeur de culture »</p> <p>Laisser la parole aux élèves</p>	<p>L'enseignant maître à bord car garant d'un système, une référence commune</p> <p>Doit assumer son rôle pour être fiable aux yeux des élèves</p> <p>Autorité émancipatrice au plus proche du droit français</p> <p>Exemplarité du maître</p>	<p>Code de classe construit collectivement, affiché, signé et étudié</p> <p>Permis à points octroyant des libertés et développant l'autonomie</p> <p>Conciliation, médiation, messages clairs, réparation</p> <p>Privation de droits pour sanction</p>	<p>Motivation intrinsèque s'appuyant sur l'apprentissage explicite et l'émulation liée à la verbalisation, l'entraide et la coopération</p> <p>Perception de la valeur de la tâche, de sa contrôlabilité, et de ses compétences par la différenciation et une progression visible</p>

4.3 Analyse transversale et discussion

4.3.1 Croisement et interprétation de données

Notre rigoureuse analyse longitudinale des observations et des entretiens fait distinctement émerger d'importantes convergences entre les enseignants sur les thématiques étudiées. Nous avons recensé ces éléments dans un tableau croisé, permettant, de surcroît, une comparaison précise des deux pédagogies dominantes identifiées.

Figure XXX : Tableau croisé comparatif d'après recueil de données

<i>E1</i>	<i>E4</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>
<i>Profil pédagogique</i>			
Coopératif		Traditionnel	
<i>Enjeux / Finalités de l'agir professionnel</i>			
Différenciation Auto-construction des savoirs Motivation Donner du sens aux savoirs Entraide, valeurs démocratiques		Attention, concentration Réflexion, mémorisation Acquisition d'un volume de savoirs Imposer les savoirs Acquisition d'une « posture » d'élève	
<i>Posture enseignante dominante</i>			
Posture d'accompagnement		Posture de contrôle	
<i>Forme.s d'autorité</i>			
Autorité statutaire et de compétence Incarnée symboliquement La loi prédomine		Autorité statutaire et de l'auteur Incarnée physiquement Autorité naturelle et charisme	
<i>Sens de la règle / de la sanction</i>			
Une culture commune Émancipatrice, persuasive, réparatrice		Un préalable aux apprentissages Arbitraire, coercitive	
<i>Motivation</i>			
Motivation intrinsèque : - Perception de la valeur de la tâche (apprentissage explicite, donner du sens, ancrage dans le réel, modalités, etc.) - Perception de contrôlabilité (plan de travail, autonomie, entraide) - Perception de compétence (ceintures, retour sur l'activité, ZPD)		Motivation extrinsèque : - Perception de la valeur de la tâche se limitant à la ludicité des supports - Récompenses / Punitions - Compétition entre élèves - Dépendance affective	

Nous prendrons soin ici d'expliciter les divergences constatées entre pédagogie traditionnelle et pédagogies coopératives, en abordant parallèlement les idées fortes émanant en creux de notre analyse, par une interprétation approfondie des thématiques interrogées.

Profils pédagogiques et postures dominantes

Par l'examen minutieux des modalités, des approches et des dispositifs employés, et en questionnant les théories des apprentissages sous-jacentes, la définition confirmée des pédagogies déclarées par les enseignants n'a pas posé de difficultés majeures. Il est vrai que nous avons effectivement pu constater la mise en œuvre des dispositifs propres aux pédagogies coopératives, présentés plus tôt¹¹⁰, dans les classes des enseignants E1 et E4 : plan de travail, ceintures, QDN, conseil de coopérative, permis à points, messages clairs, etc. Le rôle des enseignants, tant dans nos observations que dans les entretiens, nous a par ailleurs paru fidèle à la description qu'en faisait Connac¹¹¹. D'un autre côté, les pratiques des enseignantes E2 et E3 observées, majoritairement frontales, collectives, et dirigistes, ainsi que leurs propos lors des entretiens, nous ont rapidement convaincue quant à la forme traditionnelle de leur enseignement.

En revanche, si, *a posteriori* de l'analyse, le rapprochement portant sur les postures dominantes a pu être clairement établi, nous avons été, *a priori*, déroutée par l'amplitude et l'articulation de certains gestes professionnels, concernant notamment les enseignants E3 et E4. Chez l'enseignante E3, une apparente souplesse et le maniement récurrent de l'humour auprès des élèves nous laissaient entrevoir de prime abord une relation et une atmosphère décontractées, incohérentes pourtant avec certaines pratiques connexes et avec nos observations relatives à l'enseignante E2. Quant à l'enseignant E4, en dépit d'une pratique manifestement coopérative, son dynamisme et sa fermeté témoignaient d'un caractère plus dominant dans la classe en comparaison de l'enseignant E1. Grâce à une étude structurée et méthodique des gestes professionnels, d'après le tableau de Bucheton et Soulé, il nous a été possible de faire émerger une modulation certes, plus variée, chez ces enseignants, signe probable, selon les auteurs, d'une certaine virtuosité dans leur pratique, due à l'expérience, mais qui ne fait pas de doute sur la prédominance d'une posture, respectivement bel et bien de contrôle et

¹¹⁰ Voir partie 3.3.3.

¹¹¹ Cf. page 63.

d'accompagnement. En effet, ces deux enseignants sont les plus expérimentés de notre panel, et, si l'on se réfère à Bucheton et Soulé, « *la circulation entre ces diverses postures [...] est fréquemment l'apanage des maîtres très chevronnés* » (2009, p. 41). Ce constat pose les bases d'une hypothèse quant au fait que la personnalité des individus, s'exprimant indéniablement dans leur agir professionnel, n'influencerait pas leur posture dominante lorsque celui-ci repose sur un fondement théorique et pédagogique solide. Ces postures peuvent ainsi varier d'une situation à l'autre, d'une phase à l'autre, et nous nous sommes appliquée à en définir la ligne directrice. Cependant, nous jugeons utile de préciser que la posture secondaire généralement adoptée est, pour la plupart, celle d'enseignement. Ce qui correspondrait à une posture inhérente à des phases précises de structuration des savoirs. Chez les enseignants E1 et E4, la posture de lâcher-prise est parfois mobilisée, sur des temps là aussi spécifiques, illustrant, nous le devinons, le « *dosage subtil* » évoqué par Grandserre et Lescouarch (2013, p. 95). Il est en outre, enfin, une posture, non véritablement identifiée comme telle, par Bucheton et Soulé, attachée à la posture de contrôle, et qui en constitue en quelque sorte une dérive. Il s'agit de la posture de contre-étayage manifestée par l'enseignante E2 lors du travail en groupe.

Les enseignantes E2 et E3 semblent se remettre fortement en question, comme leurs propos nous l'ont laissé entendre, avouant frontalement ou plus subtilement les limites de leurs méthodes. Néanmoins, des freins à l'adoption de pratiques dites « alternatives », sont perceptibles, liés, d'après l'interprétation que nous en faisons, tantôt à la méconnaissance, tantôt à une incompatibilité avec une personnalité, voire, à un sentiment d'incapacité. L'enseignante E3 fait cependant remarquer ce qu'elle estime être un manque de formation dommageable à ses yeux, en termes d'autorité, relatif aux comportements d'ordre non-verbal, aux postures physiques et symboliques, à l'utilisation de la voix, etc., mais ne prétend pas en souffrir elle-même. L'enseignante E2, quant à elle, a notamment tenu des propos qui dévaluent explicitement certaines de ses pratiques, mais elle ne paraissait pas y trouver de réponses satisfaisantes. Nous nous interrogeons sur les indices d'une éventuelle explication à cette attitude ambivalente : manque de confiance en soi, peur de se mettre en difficulté ? Nous ne disposons pas d'éléments tangibles suffisants pour y confronter nos interprétations. Cependant, toutes deux ont fait référence à des traits de caractère, et à une force irrésistible qui les contraindrait à agir, invoquant par ailleurs l'éducation familiale reçue ou le passé d'élève. Alors même que les personnalités pourtant diamétralement opposées des enseignants E1 et E4 n'impliquent manifestement pas de modification de leur posture dominante ou de leur conception de l'enseignement. Quant à la notion d'hérédité, elle s'entend dans le sens où un

individu aurait naturellement tendance à reproduire des comportements, calquer un système de valeurs, à l'image de ce qu'il a lui-même connu. Une opinion qui abonderait dans le sens de l'hypothèse que c'est le modèle traditionnel qui perdure bel et bien depuis les dernières décennies. Est-ce donc là une conviction profonde en un « *déterminisme professionnel* »¹¹², une tentative de justification, un aveu de faiblesse, dans une volonté d'excuser un agir professionnel qu'elles jugeraient non conforme aux prescriptions actuelles, à un « idéal pédagogique », ou plutôt, une habile manière de rejeter la question elle-même ? Nous ne sommes pas en mesure de le dire et ne faisons là que soulever d'autres questions qui requièrent une étude plus sérieuse. Elles paraissent toutes deux par ailleurs amalgamer les pédagogies « nouvelles » et innovantes et ne pas distinguer les formes libertaires des formes coopératives. La conception de ces formes alternatives chez ces deux enseignantes semble nébuleuse et mériterait d'être creusée tant l'ambiguïté est perceptible. Contrairement à elles, les enseignants E1 et E4 se révèlent particulièrement au fait des théories des pédagogues, psychologues et sociologues, et font montre d'un questionnement très éclairé. Ils reconnaissent différentes pédagogies, et critiquent fermement les formes traditionnelles et libertaires de l'enseignement. Ils définissent tous deux les pédagogies coopératives comme une réponse à mi-chemin, un « entre-deux » en quelque sorte, permettant d'éviter les écueils des unes et des autres.

L'analyse comparative opérée démontre en outre des préoccupations distinctes des quatre enseignants du panel, pourtant toujours dirigées vers l'acquisition de savoirs, puisque ce serait le propre de l'enseignement. Néanmoins, les cheminements diffèrent grandement, tantôt orientés sur l'auto-construction des savoirs et l'explicitation des apprentissages, entre autres, tantôt basés sur la concentration et la mémorisation. L'un prône un ancrage dans le réel pour garantir un stockage en mémoire à long terme des connaissances et des compétences acquises, quand l'autre viserait moins la qualité que le volume des acquis de l'élève, en créant des automatismes. Cette opposition est très révélatrice des théories des apprentissages¹¹³ sous-tendues par les pratiques des enseignant.e.s, d'une part, l'apprentissage passant par la recherche et l'expérience, et d'autre part, l'apprentissage par transmission de savoirs, toutes deux positionnées sur des axes différents du triangle pédagogique de Houssaye. Si les enseignants E1 et E4 affirment s'effacer au profit des échanges entre élèves et d'un rapport direct avec les savoirs, tel que nous l'avons effectivement observé, favorisant de la sorte l'entraide et la

¹¹² (Grandserre et Lescouarch, 2013, p. 60)

¹¹³ Classification établie par De Vecchi développée en partie 3.3.2, page 35.

coopération, nous avons pu toutefois identifier la volonté d'une présence véritablement maîtrisée et rassurante. La relation duelle est importante chez chacun d'eux, privilégiant très nettement la verbalisation, tandis qu'elle est presque inexistante chez leurs consœurs, démontrant alors un soutien et un accompagnement bel et bien présent. Les interactions se font naturellement davantage en grand groupe, chez les deux enseignantes, et passent systématiquement par le biais de celles-ci, et, bien que tolérés chez l'enseignante E3, les échanges entre élèves ne sont pas encouragés. Loin de s'apparenter à une forme de « *spontanéisme* » mentionné par l'enseignant E4, les deux hommes semblent assumer pleinement, eux aussi, la nécessité, parfois, d'amener certains apprentissages. Un interventionnisme qui n'imposerait pas, mais qui chercherait plutôt à répondre à un besoin en donnant du sens aux savoirs, explicitement nommés. A la différence, les enseignantes E2 et E3 commandent les apprentissages avec vigueur, en tentant, comme elles l'affirment elles-mêmes, de les déguiser, de les dissimuler, cherchant ainsi presque à faire oublier l'acte d'apprendre, pour se prémunir de tout phénomène de rejet. Ainsi, c'est par des habillages pédagogiques passant par le jeu, essentiellement compétitif, ou par des outils numériques, entre autres, que les deux femmes entendent motiver les élèves. Nous y reviendrons.

Autorité, règles et sanctions

Tous les enseignants du panel s'accordent sur un point : l'autorité est nécessaire, voire, indispensable, aux apprentissages, tel que le soutient également Boncourt¹¹⁴. En revanche, la conception et la forme de cette autorité divergent. Chez les deux enseignants en pédagogies coopératives, l'autorité relève d'une démarche construite, conscientisée, et serait davantage une conséquence qu'un préalable. Si les deux hommes entendent endosser leur rôle au sein de la classe, ce serait uniquement celui de référent et de garant d'un système fonctionnel. Ils n'incarneraient pas physiquement l'autorité, puisque seule la règle serait souveraine. Ils développeraient ainsi une « *morale de la coopération autonome* » d'après les termes de Houssaye (2007, p.59). Un rapport qui se voudrait « sain » à un statut qui fait incontestablement autorité, puisque les deux enseignants ont assuré, pour une grande partie de leur carrière, ou assurent encore, la fonction de direction. Ils se situent donc principalement sur une forme d'autorité statutaire et de compétence, d'après la définition de Robbes¹¹⁵. L'autorité de l'auteur

¹¹⁴ Voir page 18.

¹¹⁵ Cf. page 17.

résiderait, elle, dans la relation de confiance instaurée avec les élèves, condition *sine qua non* à leur engagement cognitif et à leur prise de risque, que nous mettrons en lien avec la motivation plus loin. Par leur posture, ils parviendraient ainsi à développer une véritable relation éducative, au sens de Gaberan¹¹⁶, autrement dit, qui renvoie à une inter-relation co-éducative faisant advenir l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages.

Aux antipodes de cette conception de l'autorité, chez les deux enseignantes en pédagogie traditionnelle, celle-ci s'imposerait, légitimée par la nécessité de diriger les apprentissages, et se traduirait, de manière empirique, par une somme de gestes « réponses » ou de pilotage, selon les termes de Bucheton et Soulé¹¹⁷, issus d'un « répertoire » acquis de l'expérience en situation, faisant ainsi écho à Robbes¹¹⁸. Néanmoins, par la nature de leurs interventions, injonctives le plus souvent, comme nous l'ont démontré nos observations, cette perception de l'autorité ne saurait être respectueuse d'une « éthique de la relation éducative » (Robbes, 2010, p. 7). Plus encore, selon les deux enseignantes, ces « astuces » seraient purement sans effet si la personne qui incarne cette autorité, ne dispose d'aucun charisme. Une autorité dite « naturelle », innée, en laquelle croient sensiblement les deux femmes, mais pourtant fortement contestée par Houssaye, qui n'y voit qu'un « leurre » (2007, p.86). Toutes deux revendiquent la plus grande et ferme intransigeance dès le début d'année, pour fixer leur cadre règlementaire, proprement arbitraire, d'après notre analyse. Une autorité sans nul doute autoritariste, telle que définie par Robbes, qui porte essentiellement sur l'autorité de l'auteur. Toutefois, les enseignantes n'investissent pas les mêmes dimensions de cette forme autoritaire de l'autorité. L'une l'exerce en effet de manière très frontale (l'enseignante E2), tandis que l'autre défend une relation de familiarité que l'on sait fallacieuse (l'enseignante E3), eu égard aux entretiens menés. Cette dernière affirme manier l'humour pour parvenir insidieusement à ses fins, et reconnaît volontiers une emprise charismatique lui permettant d'avoir toute latitude sur ses élèves, qui souhaiteraient ainsi faire plaisir à leur enseignante, dans une forme d'adoration dont elle suppose l'existence, bien qu'involontaire. Elle susciterait ainsi un lien de dépendance incompatible avec le développement de l'autonomie des élèves. Nous apercevons là le drame qui se jouerait en toile de fond, mis au jour par ailleurs par De Vecchi¹¹⁹, en lien avec la centralité du maître. Les dangers de cette vision charismatique de l'autorité sont en effet

¹¹⁶ Voir page 21-22.

¹¹⁷ Cf. page 65.

¹¹⁸ Cf. page 20.

¹¹⁹ Voir page 36.

l'apanage des extrémismes de toutes catégories. Lorsque l'on considère que la construction d'un esprit critique constitue l'un des enjeux fondamentaux de l'École, d'après le Code de l'Éducation, cette autorité ne saurait être qualifiée d'éducative, comme le souligne Houssaye¹²⁰.

Notre questionnement portant sur le rapport à la règle a en outre permis de mettre en exergue de nettes convergences, démontrant par là même une franche opposition entre les deux catégories de pédagogies. Des dispositifs complexes, protocolaires et systémiques, sont proposés chez les enseignants E1 et E4, des dispositifs qui brillent par leur absence, pure et simple, du côté des enseignantes E2 et E3. Reprenons dans le détail. Les deux enseignants en pédagogies coopératives mettent en œuvre une somme de règles, assez large, construites collectivement et scrupuleusement hiérarchisées. Différentes strates dans un système qui se veut législatif, qui intègre les droits, les devoirs, les obligations et les interdits, dans une nomenclature structurée par degré de négociation possible. Une distinction claire est en effet apportée, pour chaque élève, entre les lois et les règles de vie. Les premières sont irrévocables, liées à la sécurité et à la santé morales et physiques, et à la nécessaire défense de l'intégrité de chaque individu. Les secondes sont adossées à ces lois. Évolutives, elles sont créées par et pour les élèves, s'appuyant sur leur vécu quotidien, et fluctuent au gré des besoins et des propositions de ces derniers. Une référence commune, qui susciterait naturellement l'adhésion, ainsi affichée et connue de tous, prenant véritablement corps dans la vie de la classe, dont elle fait partie intégrante. Une approche résolument « *participative* », mise en évidence par Grandserre et Lescouarch (2013, p. 157), et proprement démocratique, à l'instar du conseil de coopérative, lieu de prise de décision collégiale. Cela constitue d'ailleurs le principe fondateur des pédagogies coopératives, qui promeuvent un apprentissage de la démocratie « *par la pratique d'une vie démocratique au sein de la classe* » (Ibid., p. 153). Une ouverture sur le monde et un ancrage profond dans le réel qui en fait toute la quintessence d'après Connac¹²¹. *A contrario*, les règles, chez les deux enseignantes en pédagogie traditionnelle, sont imposées, frontalement ou insidieusement donc. Essentiellement associées à des interdits, l'unique sens qui leur est donné porte sur les effets indésirables, voire, délétères, que leur non-respect pourrait entraîner, justifiant ainsi leur bien-fondé. Elles ne sont ni construites ni affichées, mais non moins rappelées par de constants rappels à l'ordre, comme le confirment les propos des enseignantes, corroborant alors nos observations. Conscientes, cependant, que cela ne serait guère porteur

¹²⁰ Cf. page 34.

¹²¹ Cf. page 60.

d'apprentissages, elles justifient l'absence de construction commune des règles par la complexité d'un système (trop) rigoureux, induisant un effort significatif d'adaptation et de mémorisation de la part de l'enseignant.e. Un point de vue nullement abscons, puisque l'enseignant E4 confesse lui-même rencontrer, parfois, des difficultés. L'affichage étant, dans ce contexte, tout aussi utile en termes pédagogiques que pratiques.

Quant à la sanction, et à la punition, puisque nous avons montré par nos apports théoriques que ces termes sont à distinguer l'un de l'autre, nous avons, là encore, constaté des disparités marquées, caractéristiques des pédagogies appliquées. En pédagogie traditionnelle, la punition est proprement coercitive, les enseignantes en ont attesté explicitement. Debarbieux a en outre relevé¹²² que les punitions restent fréquentes à l'école primaire, allant, quelques fois même, à l'encontre des textes officiels. Nous l'avons constaté avec les pensums et la mise au coin révélés par notre analyse. Elles n'auraient par ailleurs pas de lien avec la « faute » commise. Un système arbitraire, dans lequel les enseignantes admettent attribuer les punitions, d'après leurs propres termes, en fonction de leur seuil de tolérance. Elles assument le fait de menacer de punir, à maintes reprises parfois, avant d'y avoir effectivement recours. De surcroît, elles affirment la volonté de dissuader l'élève, par le caractère contraignant ou humiliant de la punition, comme l'enseignante E3 l'indique notamment au sujet du coin, pratique punitive qu'elle juge archaïque mais efficace. L'enseignante E2 dispose d'un système de régulation, contrairement à son homologue. Néanmoins, celle-ci qualifie elle-même ce dernier d'arbitraire. L'analyse a démontré qu'il stigmatise les mauvais comportements et qu'il repose sur un principe partial de punitions/récompenses, récompenses matérielles précisons-le, sans réhabilitation possible ni processus de réparation. Dans ce contexte, point de sanction éducative donc, d'après la définition de Connac¹²³. Debarbieux¹²⁴ considère d'ailleurs ces punitions, proprement afflictives, inefficaces, contestables, voire, néfastes. Pire, elles iraient à l'encontre des effets recherchés puisqu'elles engagent un rapport de force entre l'élève et l'enseignant.e, encourageant, par extension, la récidive. Un rapport de force qui pourrait être, d'après Houssaye¹²⁵, à l'origine même de l'indiscipline, signe d'une résistance de l'élève à un système trop répressif. Ainsi, les règles et les punitions existeraient dans l'optique de soumettre les élèves à l'autorité de l'enseignante, recherchant docilité et obéissance inconditionnelles. A la

¹²² Cf. page 27.

¹²³ Voir page 29.

¹²⁴ Voir page 28.

¹²⁵ Cf. page 11.

lumière de ces divers apports théoriques, nous ne saurions rapprocher ce modèle d'une relation éducative et de principes démocratiques. Il relèverait plutôt d'un « *échec éducatif* » selon Connac (2009, p. 229).

Dans les pratiques pédagogiques des enseignants E1 et E4, ce sont, au contraire, les bons comportements qui sont valorisés, mobilisant des dispositifs analogues inspirés des ceintures de la Pédagogie Institutionnelle, que nous avons longuement décrits lors de notre précédente analyse. La régulation des comportements des élèves s'opèrerait dans une logique de développement de l'autonomie et la sanction interviendrait pour persuader l'élève de la valeur de la confiance que l'enseignant pourrait lui accorder, en ce qu'elle ouvre les portes d'un champ de possibles. Il s'agirait, pour les deux enseignants, de faire évoluer l'élève dans une progression, au gré de ses bonnes actions, en lui permettant, en outre, comme nous l'avons observé avec l'enseignant E1, d'effacer des erreurs passées. Une évolution qui amène un certain nombre de libertés, mais également de responsabilités. La sanction ne fait ainsi que priver l'élève, momentanément, de ses libertés supplémentaires dûment acquises, si les obligations qui leur sont attachées ne sont pas respectées. Et cela, sans mise à l'écart, sans stigmatisation, puisque l'élève conserve une activité et des occupations « normales » d'élève. Ce dernier ne peut pas non plus se voir « rétrogradé », c'est là un des principes fondateurs de ce système, il ne peut que stagner ou poursuivre son ascension. Une discipline positive qui prévoit une forme de réhabilitation en ce qu'elle ne condamne pas un élève pour un écart de conduite et ne l'enferme pas dans un processus qui pourrait ainsi être auto-alimenté par la punition. Nous sommes donc là au cœur même de la définition que nous donne Connac¹²⁶ d'une sanction éducative, qui responsabilise l'élève et s'éloigne de la primauté du maître, au profit d'une loi souveraine. Qui plus est, une prise en charge méthodique de la gestion des conflits est réalisée par les élèves, appelés et formés à la médiation, à l'empathie, et à l'écoute. Ils règlent ainsi leurs différends en toute autonomie, en étant au plus près des processus de la justice et du droit français, via des messages clairs : écoute du plaignant, de la défense, recherche d'une conciliation amiable, témoignages en cas de besoin, etc. Tout est opportunité d'apprentissage, et l'accent est placé sur la recherche de l'intentionnalité, des dommages émotionnels causés, et de la réparation (des excuses la plupart du temps, ou un compromis).

¹²⁶ Voir page 29.

Enfin, la plupart des enseignants du panel soulèvent une normalisation, un conditionnement des enfants à une somme de règles de bien agir d'élève. Une morale scolaire, en quelque sorte, qui semblerait s'imposer à eux, basée sur des interdits plus que sur des droits. L'enseignante E2 regrette, en effet, que les élèves soient « *formatés* », car cela lui pose des difficultés pour faire évoluer ses méthodes, quand l'enseignante E3 s'appuie, quant à elle, sur cet état de fait pour légitimer les règles qu'elles imposent, des règles, selon elle, alors semblables partout. L'enseignant E4, y voit, lui, un problème révélateur d'une culture traditionnelle de l'autorité et de l'enseignement, qui demeure ainsi bel et bien le modèle dominant, et considère qu'une ouverture d'esprit est indispensable pour amener les élèves à modifier leur angle de vue. L'enseignante E3 avance en outre l'hypothèse que cette aisance dans l'obéissance, cette résilience apprise, tiendrait également au contexte socio-économique des familles, insistant sur le fait que dans un autre environnement, l'autorité serait plus difficilement acceptée. Elle met ainsi en avant, à l'instar de sa consœur, que les règles de « base » à l'école seraient les mêmes qu'à la maison. Les familles issues de milieux plutôt favorisés seraient ainsi dans un mouvement similaire, en connivence avec l'école. Nous n'irons pas plus loin dans l'analyse de ces postulats personnels des enseignantes, craignant un basculement vers une théorie d'un « *déterminisme social* »¹²⁷ de l'autorité. Cela pourrait faire l'objet d'une recherche en bonne et due forme, aussi, nous ne nous essaierons pas à l'interprétation de ces propos. Des parents qui, pourtant, selon l'enseignante E3, remettraient en cause le statut de l'enseignant.e, sa crédibilité même, et qui contesteraient, semble-t-il, de plus en plus son autorité. Faisant référence à une époque révolue où la suprématie de l'enseignant.e aurait été comme acquise, son statut souffrirait aujourd'hui d'un manque de reconnaissance. Par extrapolation, nous supposons que, dans un tel contexte, certain.e.s enseignant.e.s pourraient être en recherche de légitimité et de respect, justifiant une posture autoritaire pour faire valoir des compétences. La relation aux parents est d'ailleurs questionnée lors des entretiens, au prisme de cette autorité. Du côté des enseignantes E2 et E3, l'élément qui émerge distinctement est la nécessité d'une complicité dans les punitions attribuées. Ces dernières chercheraient à opérer une continuité dans la discipline appliquée en classe, et entendraient bénéficier de l'aval des parents lorsqu'elles usent des moyens qui sont les leurs pour la faire respecter. Cela se traduit par une simple signature, ou par la réalisation de la

¹²⁷ Le sociologue Pierre Bourdieu a largement développé ce concept au travers de nombreux ouvrages tels que *Les héritiers* (Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, Paris : Minuit) ou encore *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, Paris : Minuit).

punition à la maison, fréquemment, vraisemblablement, accompagnée de celle octroyée par les parents. Les enseignants E1 et E4 s'intéresseraient davantage à la communication des règles édictées en classe, en vue d'en assurer une connaissance élargie. L'enseignant E4 indique, toutefois, ne pas s'interdire, lorsque cela s'avère nécessaire, d'informer les parents en cas de comportement réellement inapproprié. Cependant, moins dans une posture d'attente, ils se déclarent plutôt disponibles pour les familles, pour lesquelles ils sont un référent. L'enseignant E4 nous révèle par ailleurs que l'autorité ferait l'objet d'un stéréotype sexiste : les hommes auraient naturellement plus d'autorité que les femmes, un héritage, nous le présumons, d'une figure familiale patriarcale. Les femmes pourraient-elles véritablement, consciemment ou non, souffrir d'un manque d'assurance dans la classe, issu d'un besoin de reconnaissance, d'affirmer leur légitimité, poussant alors certaines d'entre elles à démontrer un excès d'autorité ? Ancestralement, pourtant, l'éducation des enfants à la maison était confiée aux femmes, cela étant, reconnaissons que la fonction d'enseignement a été largement occupée par des hommes depuis l'Antiquité même. Une tendance qui s'est inversée en même temps que des bouleversements dans la sphère familiale classique ont éclaté, avec, notamment, la libération de la femme, et que la prolétarisation du métier s'est développée, dans les années 70. Nous tenons probablement là l'origine d'une remise en cause du statut d'enseignant, considérant une crédibilité qui serait entamée, et l'idée que l'enseignement serait devenu laxiste. S'il est pourtant très intéressant de comprendre ces mécanismes et tenter d'en apporter une interprétation, nous ferons ici cette nécessaire économie, disposant d'éléments bien trop faibles.

Motivation et postures d'élèves

Les enseignants sont unanimes, pour bien apprendre, un climat de classe serein est absolument primordial. C'est d'ailleurs cette préoccupation éminemment centrale qui anime les débats autour de l'autorité, mais aussi, ceux portant sur la motivation des élèves. Les règles de vie dans la classe, l'enseignant lui-même, les modalités et les supports, les enseignants ont une vision large de la dynamique motivationnelle. Pour les enseignantes E2 et E3, nous l'avons relevé, l'autorité se justifie en ce qu'elle permettrait de favoriser la concentration et l'attention des élèves, afin de les placer en posture réflexive, si l'on se réfère aux postures d'élèves de Bucheton et Soulé¹²⁸. L'enjeu serait alors centré sur le premier pilier des apprentissages d'après

¹²⁸ Voir page 68.

Dehaene¹²⁹ qu'est l'attention. Cependant, c'est, selon elles, par la ludicité des supports et la variété des modalités que l'engagement des élèves serait favorisé. Si les bons comportements semblent être motivés par la crainte d'une punition, comme cela est le cas chez ces deux enseignantes, d'après les données recueillies, le travail et la performance scolaire seraient mobilisés par un esprit de compétition, et, essentiellement chez l'enseignante E3, par le désir de faire plaisir à la maîtresse. Ce que nous pourrions alors interpréter en rapprochant ces axes de développement à une perception de la valeur de la tâche, néanmoins, notre analyse démontre qu'ils relèvent d'une motivation extrinsèque. Notons que le travail en groupe, assimilé à une modalité motivante par tous les enseignants, ne semble toutefois pas opérant chez chacun d'eux. Peu représenté chez les enseignantes E2 et E3, il est indiscutablement prédominant chez les deux autres. Aspirant à « *enseigner autrement* », l'enseignante E2 ambitionne de développer cette modalité de travail davantage dans sa pratique quotidienne. Amorçant ainsi un nouveau projet, cette dernière rencontre pourtant immédiatement un écueil. L'engagement évident des élèves en premier lieu, s'étiolé très rapidement au profit de bavardages, chamailleries, ou autres phénomènes de passivité. Des circonstances pédagogiques, que nous ne saurions établir avec justesse et objectivité, auront visiblement raison de ces balbutiements de coopération. Nous comprenons ainsi que le travail en groupe requiert certaines méthodes, et implique un apprentissage, des compétences sociales à développer auprès des élèves, mais aussi, un pilotage plus souple, une posture plus ouverte. Ainsi, curieusement, le travail initialement individuel des élèves en plans de travail, chez les enseignants E1 et E4, donne lieu à un travail coopératif tout à fait remarquable, quand, pourtant prescrit, le travail en groupe chez les enseignantes E2 et E3 ne semble pas être efficient.

Pour les enseignants E1 et E4, la motivation serait multifactorielle. Avant toute chose, ils défendent une variété dans les modalités de travail, tout comme leurs homologues féminines, ou, plus justement, un équilibre. En revanche, c'est en donnant du sens aux savoirs qu'ils estiment motiver le travail, par l'explicitation, l'ancrage dans le réel, la verbalisation, la métacognition, et, en particulier, en faisant en sorte que ceux-ci répondent à un besoin. C'est ce que nous avons pu rapprocher de la perception de la valeur de la tâche. Les pratiques coopératives seraient en outre mobilisatrices selon les enseignants. D'une part, la coopération, l'entraide, l'autonomie, entraîneraient une émulation et une cohésion qui favoriseraient

¹²⁹ Ouvrage déjà cité : Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

l'implication et une auto-construction des savoirs. D'autre part, les plans de travail, entre autres, renverraient aux pédagogies du choix et de la décision¹³⁰, l'enseignant E1 considérant, à ce propos, que le choix est, par essence, une source d'investissement personnel qui place l'élève comme auteur de ses apprentissages. Cet aspect des plans de travail développerait positivement la perception de la contrôlabilité de la tâche. De surcroît, par la personnalisation des parcours et l'individualisation des apprentissages qu'ils offrent, l'élève est placé en situation de réussite, en progressant à son rythme, et en se situant au maximum dans sa Zone Proximale de Développement¹³¹, ce qui agirait indéniablement sur la perception de sa compétence. D'autres éléments clés y participeraient toutefois, tels que le système des ceintures, la verbalisation constante et les retours d'informations systématiques. Ces facteurs permettent en effet à l'élève de mesurer sa progression et de comprendre ses erreurs, qui sont ainsi valorisées comme le signe d'une connaissance antérieure et d'un déséquilibre naissant, qui donnerait lieu à un nouvel apprentissage, conformément à une approche constructiviste¹³². L'élève bénéficierait donc d'un environnement sain, propice à une relation de confiance essentielle à la prise de risque. Prise de risque elle-même indissociable des apprentissages, selon Viau¹³³, car indispensable à une expérience tâtonnée, comme le soutient l'enseignant E4, pour lequel « *accepter de se tromper* » réclame une grande « *sécurité affective* ». C'est pourquoi, pouvant justifier que les trois axes du schéma de la dynamique motivationnelle de Viau sont effectivement abordés, nous sommes en capacité de confirmer que c'est bien la motivation intrinsèque qui est ici sollicitée.

La distinction entre ces deux aspects de la motivation s'observe par ailleurs dans la gestion des services ou métiers proposés aux élèves, des responsabilités théoriquement mobilisatrices. Ils répondent à des besoins, dans un cadre coopératif, et sont établis par les élèves pour les élèves, qui choisissent volontairement de s'y engager, ou non, et pour un temps non déterminé au préalable. A l'inverse, ils sont peu investis dans les pratiques traditionnelles, parfois même oubliés. Associés à des tâches plutôt contraignantes et non-valorisantes, ils ne répondent pas à un besoin, une attente des élèves, et perdent ainsi de leur intérêt aux yeux de ces derniers, qui se voient assignés des missions de manière plus ou moins imposée. Ceux-ci devant assurer chaque mission au moins une fois au cours de l'année.

¹³⁰ Cf. page 139.

¹³¹ Théorie de Vygotski, voir page 43.

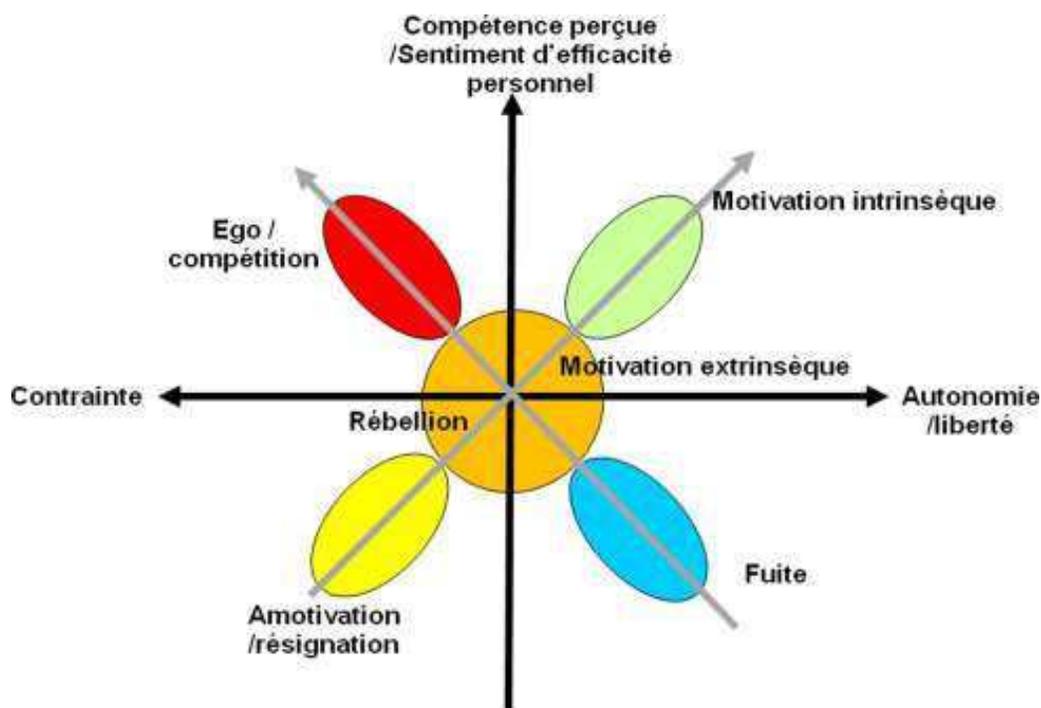
¹³² Cf. page 42.

¹³³ Voir page 75.

Nous ne ferons qu'évoquer les postures d'élèves *a priori* dominantes, car, ne faisant pas partie de nos hypothèses, nous disposons, de ce fait, de trop peu de données concrètes pour formuler des conclusions. Par nos observations, quelques éléments émergent, nous autorisant à en opérer quelques déductions pouvant alimenter une réflexion qui se devrait d'une plus grande envergure. Aussi, nous pouvons présumer d'après notre analyse, que, dans le cadre de la pédagogie traditionnelle, associée à une posture dominante de contrôle, les postures d'élèves seraient majoritairement premières, ou scolaires, avec une part non négligeable de postures de refus. Dans un contexte de classe plutôt coopératif, dans lequel l'enseignant.e adopte une posture dominante d'accompagnement, nous remarquons des postures d'élèves principalement réflexives, ou, dans une moindre mesure, ludiques-créatives. Ce que recherchent pourtant activement les enseignantes E2 et E3 semblerait donc plus aisément accessible via les méthodes coopératives. Les articulations liées au comportement global des élèves, relatif, notamment, aux échanges entre pairs, sont également intéressantes à confronter au pilotage des enseignants. Avec un pilotage souple et ouvert, comme celui des enseignants E1 et E4, qui témoigne d'une confiance réciproque, les échanges entre élèves, alors encouragés, sont permanents, mais portés essentiellement sur la tâche. Tandis qu'un pilotage fermement serré, comme celui de l'enseignante E2, exhorte les élèves au silence le plus strict. Les échanges étant prohibés, l'envie de transgresser se ferait plus pressante et donnerait lieu à des interactions non-constructives en termes d'apprentissages. Ainsi, même dans le cas du pilotage, d'apparence, plus permissif, de l'enseignante E3, maniant l'humour pour détourner l'attention de sa posture de contrôle, ce sont ces mêmes digressions qui installent un chahut dans la classe. A partir des divergences observées dans les gestes de pilotage et d'atmosphère des deux enseignantes, nous avons pu établir une articulation, que nous avons souhaité soumettre au jury, pour réflexion. Nous appuyant sur les théories de l'auto-détermination¹³⁴, nous avons pu mettre en relation un pilotage serré avec un sentiment de compétence plus ou moins important des élèves, et ce, pour tenter d'interpréter les données en notre possession. Aussi, un pilotage serré associé à un sentiment de compétence accru, présent chez un groupe d'élèves de l'enseignante E3 et renforcé par un esprit de compétition, influenceraient la motivation extrinsèque et entraîneraient une atmosphère agitée. D'un autre côté, un pilotage serré associé à un sentiment de compétence faible, comme nous le laisse à penser la passivité globale des élèves de l'enseignante E2, engendreraient une tension apathique et une résignation des élèves, voire, une amotivation.

¹³⁴ Travaux de Deci et Ryan repris et développés dans : Lieury, A., Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: 3ème Edition Dunod.

Figure XXXI¹³⁵ : Les quatre axes de l'auto-détermination



Nous pouvons ainsi aisément conclure que les pratiques coopératives des enseignants E1 et E4 permettent véritablement un développement plus efficace des CPS¹³⁶, synonyme, d'après Debarbieux, de « réussite éducative » (2018, p. 107).

4.3.2 Mise en regard avec les hypothèses

Au terme d'un travail analytique de longue haleine, nous nous proposons de revenir sur les trois hypothèses formulées, afin d'y apporter un éclairage synthétique, permettant, de surcroît, d'apporter les prémices d'une réponse à notre problématique.

¹³⁵ Lieury, A., Lorant, P., Vrignaud, P et Fenouillet, F. (2015) Motivation, rébellion, fuite et injustice à l'école. *Psychologie Française*, Volume 60, Issue 4, 317-333. Extrait de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0033298415000461> (consulté le le 23/05/2020)

¹³⁶ Les compétences psychosociales définies par l'OMS, voir page 33.

Hypothèse n°1 (H1) : La posture dominante de l'enseignant.e préfigurée par la pédagogie traditionnelle induit, par essence, un modèle traditionnel de l'autorité.

La pédagogie traditionnelle s'appuie sur un mode d'apprentissage par transmission de savoirs, d'après De Vecchi¹³⁷, ce que nous avons pu en effet observer lors de notre recueil de données empiriques. Elle est en outre associée à un mode d'enseignement dit « simultané », celui-là même généralisé et imposé par la loi Guizot, et ce, dès 1833. Il s'agit ainsi du modèle qui demeure la référence dans notre système éducatif. Cette approche de l'enseignement induit une gestion collective des apprentissages et une centralité de l'enseignant.e, qui représente ainsi le *medium* par lequel le savoir est transmis, « *selon un principe qui s'apparente à celui des vases communicants* » (De Vecchi, 2014, p.219). La prise en compte de l'élève, de ses représentations et de ses connaissances antérieures, y est faible, voire, inexistante, le plaçant de la sorte à la « place du mort » sur le triangle pédagogique de Houssaye¹³⁸.

L'enseignant.e se positionne donc sur l'axe « enseigner », et, dans cette conception de l'apprentissage, comme notre analyse des données relatives aux enseignantes E2 et E3 l'a démontré, ses préoccupations premières résident dans l'indispensable gestion synchronique du groupe et la nécessaire régulation des comportements individuels. Et ce, afin de garantir des capacités attentionnelles optimales et d'assurer la pleine et entière concentration des élèves. Une approche frontale, « magistro-centrée »¹³⁹, faisant ainsi appel à des modalités à dominante collective, telles que le cours magistral, ou encore, le cours dialogué. De Vecchi évoque, à ce titre, une « *pédagogie de la devinette* » (Ibid., p. 221), faisant écho au procédé par questions-réponses que nous avons effectivement relevé lors de nos observations des deux enseignantes. La prise de parole mécaniquement prééminente de l'enseignant.e, puisque, dans ce contexte, c'est par son unique biais que les connaissances sont apportées, comme en atteste De Vecchi, mais également nos propres données, implique, par voie de conséquence, de maintenir le silence, et, par extension, de rejeter les échanges entre pairs. Les considérations de l'enseignant.e portent, en outre, moins sur les processus d'apprentissage, que sur le volume des connaissances à transmettre, tel que De Vecchi le justifie par l'aphorisme « *Je veux finir mon programme* » (Ibid., p. 217). Ce ne serait donc pas la qualité des acquisitions, et leur ancrage profond en mémoire, mais plutôt la quantité de savoirs qui constituerait l'efficacité de

¹³⁷ Voir page 36.

¹³⁸ Cf. Figure III page 45.

¹³⁹ D'après une classification de Marguerite Altet, citée par Vellas (cf. page 46).

l'enseignement. D'où, des méthodes d'apprentissage fondées, d'après les théories behavioristes¹⁴⁰, sur la mémorisation par la répétition et une prédominance des phases d'entraînements, renvoyant ici à l'apprentissage par actions téléguidées¹⁴¹. Un processus qui pourrait être rapproché du découpage par compétences des programmes officiels. L'enseignant.e se doit donc de maîtriser le déroulement de la leçon pour mener les élèves aux apprentissages attendus, conduisant, irrémédiablement, à une prégnance de gestes de pilotage¹⁴² rigides et étroits, caractéristiques d'une posture de contrôle, largement dominante chez les enseignantes E2 et E3.

Un style globalement impositif, induisant une indispensable docilité de la part des élèves, pour favoriser le bon déroulement du cours de la leçon. C'est cette même conception qui justifie le recours à l'autorité. Répondant à la contrainte de « tenir » sa classe, l'enseignant.e doit « faire » classe avec une certaine fermeté. Selon notre analyse, dans un souci d'acquiescer la légitimité nécessaire, l'enseignant.e doit imposer le respect qui lui serait dû, valorisant un statut suranné et une autorité implacable physiquement incarnée. Les règles, des interdits le plus souvent, sont donc « plaquées », et arbitrairement appliquées au moyen de sanctions, ou plus exactement, de punitions, parfois même proscrites, substantiellement coercitives, octroyées dans l'instantanéité de la situation, et dans toute sa variabilité, nos données le confirment. L'attitude irréprochable de l'élève est la norme, et ce sont ainsi les déviations qui font l'objet des dispositifs mis en œuvre pour tenter de les réguler, lorsque dispositifs il y a. Une approche stigmatisante de l'autorité, proprement asymétrique, définissant, par essence, une domination de l'un sur l'autre. C'est là tout ce qui caractérise une autorité autoritariste dite « traditionnelle », au sens de Robbes¹⁴³, fondée majoritairement sur l'autorité de l'auteur (« avoir de l'autorité ») et visant une « *obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission.* » (Robbes, 2010, p.2). Les enseignantes E2 et E3 entretenant en outre une croyance en une autorité naturelle, innée, Robbes intègre à sa définition de cette forme traditionnelle de l'autorité, une dimension émotionnelle, relationnelle, dite « charismatique », comme la qualifie Foray¹⁴⁴. Ainsi moins brutale que sa forme « classique », exercée par l'enseignante E2, cette autorité s'éloigne du rapport de force et utilise un pouvoir de séduction pour véhiculer un lien de dépendance affective conduisant, irrévocablement, selon Foray, à un même statut de

¹⁴⁰ Cf. page 39.

¹⁴¹ Idem.

¹⁴² Voir Figure IV page 65.

¹⁴³ Voir page 17.

¹⁴⁴ Cf. page 16.

soumission. C'est cette forme charismatique de l'autorité, non moins « autoritariste », selon Robbes, qu'adopte l'enseignante E3, de manière plus ou moins consciente.

En définitive, à la lumière des apports théoriques, étayés par l'analyse de nos données empiriques, nous serions à même de confirmer cette première hypothèse.

Hypothèse n°2 (H2) : Les pratiques relevant des pédagogies coopératives impliquent une posture de l'enseignant.e qui favorise la construction d'une autorité éducative.

Connac recense et résume les piliers des pédagogies coopératives en six points clés¹⁴⁵ que sont : l'activité de l'élève, la sécurité affective, physique et émotionnelle, la création et la réponse à des besoins d'apprentissages, les modalités riches et variées, la coopération et l'entraide, et l'ouverture sur le monde, l'ancrage dans le réel. D'un point de vue épistémologique, les pédagogies coopératives reposent sur deux théories des apprentissages, complémentaires et simultanément mises en œuvre. La première correspond à l'apprentissage passant par la recherche et l'expérience¹⁴⁶, au fondement de l'Éducation Nouvelle, d'après De Vecchi. Prônant un ancrage solide dans le réel et un apprentissage explicite, il s'agit alors de rendre l'élève acteur de ses apprentissages et de donner du sens aux savoirs, comme le défend Connac. Avec le souci permanent de proposer à chaque élève un chemin vers les savoirs qui lui est propre, cette approche implique une différenciation pédagogique, par ailleurs prescrite¹⁴⁷. La seconde est liée au mouvement constructiviste initié par Piaget, et repose sur une prise en compte des connaissances antérieures de l'apprenant. A partir de ses conceptions initiales, l'enseignant.e cherche à provoquer un déséquilibre, désigné par l'enseignant E4 par une « *déstabilisation* », destiné à construire de nouvelles connaissances, réévaluant ainsi le statut de l'erreur, signe d'une acquisition préalable et étape indispensable du processus d'apprentissage. Une attitude bienveillante envers l'apprenant, considéré dans sa singularité, qui tend à le faire progresser à son rythme, avec la préoccupation constante de se situer dans sa Zone Proximale de Développement, concept issu des travaux de Vygotski¹⁴⁸. L'enseignant.e propose donc des parcours personnalisés qui placent l'élève en situation de réussite. Vygotski

¹⁴⁵ Les grands principes des pédagogies coopératives sont listés en page 60 (Connac, 2009, p. 317-318).

¹⁴⁶ Se référer à la page 40.

¹⁴⁷ La compétence n°4 du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation concerne la prise en compte de la « diversité des élèves » et recommande « [d']adapter son enseignement et son action éducative.

¹⁴⁸ Cf. page 43.

apporte en outre la dimension coopérative à cette théorie, en reconnaissant l'impact de facteurs externes. Le déséquilibre pourrait ainsi provenir d'un conflit socio-cognitif, émergeant de situations de travail en groupe ou de mises en commun, et l'apprentissage pourrait être favorisé par l'action d'un tiers, mettant en évidence l'entraide entre pairs et le principe d'étagage développé plus tard par Bruner.¹⁴⁹

Dès lors, le travail coopératif des élèves est valorisé, et la posture de l'enseignant.e repositionnée. Si la place de l'enseignant.e n'est plus centrale, elle n'est pas pour autant dévaluée. Son rôle, crucial, est d'offrir les conditions de ce déséquilibre, et de conduire chaque élève individuellement aux apprentissages. Une fine connaissance des élèves et une expertise de la didactique sont ainsi requises. L'enseignant.e accompagne le cheminement de chacun par l'étagage, et structure les apprentissages, au bon moment, exigeant de sa part une adaptation permanente aux situations, aux élèves, et un interventionnisme habile. Grandserre et Lescouarch précisent à ce propos que « *la part du maître [...] ne se veut pas [...] inexistante mais consiste en un dosage subtil de laisser-faire et d'ingérence.* » (2013, p. 95). Par notre analyse de données, nous avons pu établir que la posture décrite ici, dominante dans les pratiques des enseignants E1 et E4, est désignée par Bucheton et Soulé comme celle « d'accompagnement »¹⁵⁰. Se plaçant davantage sur un axe « apprendre », du triangle pédagogique de Houssaye¹⁵¹, l'enseignant suscite les interactions entre pairs, la réflexion collective, le tâtonnement expérimental, le tutorat, etc., en se rendant aussi discret et accessoire que possible. Parmi les modalités emblématiques des pédagogies coopératives, nous avons bien entendu pu observer, chez les deux enseignants, les plans de travail et le QDN, mais ces derniers utilisent également les promenades mathématiques, ou encore, les toilettes de textes. Dans une optique claire de différenciation, ces modalités se veulent, qui plus est, diversifiées et équilibrées.

La gestion du groupe s'opère ainsi en creux. La relation duelle est largement privilégiée, le pilotage, nous l'avons évoqué, est souple et ouvert, les échanges entre pairs et l'entraide sont nettement favorisés, et l'autonomie des élèves est continuellement encouragée. L'enseignant.e suscite alors les conditions d'une co-construction des savoirs qui responsabilise et engage l'action des élèves modifiant ainsi la posture de l'enseignant.e. En repositionnant ainsi le

¹⁴⁹ Voir page 66.

¹⁵⁰ Détails en page 68.

¹⁵¹ Figure présentée en page 45.

rapport aux apprentissages dans la classe, l'agir enseignant et les gestes professionnels inhérents à la pratique pédagogique ne sont pas induits *ipso facto* par les mêmes préoccupations. Ce qui, naturellement, modifie le rapport à la règle et remet en cause la figure d'autorité centrale de l'enseignant.e, qui n'est plus l'unique source de savoir. Une croyance vivace en la force du groupe, en son indispensable suprématie, qui s'étend à la gestion du groupe et implique une conception « *participative* » (Grandserre et Lescouarch, 2013, p. 157) de la régulation et une « *morale de la coopération autonome* » (Houssaye, 2007, p. 59). Selon des principes fondateurs de cohésion, plus encore, d'adhésion, la règle ne saurait souffrir d'être commandée, subie. Celle-ci est donc construite collectivement dans le but de bâtir un socle commun, une référence commune, comme le relève justement l'enseignant E4, qui supplante des velléités individuelles de l'enseignant.e, mais qui reconnaît la valeur et la singularité de chaque maillon du système en ce qu'il peut apporter à la communauté. Au-delà de cette vision pragmatique et utilitaire, s'ajoute une dimension éducative, qui aspire à l'émancipation de l'apprenant, au développement de sa personnalité et à son épanouissement personnel, qui constituerait le propre d'une relation éducative au sens de Gaberan¹⁵², qui souligne que l'enseignant.e « *est un compagnon de route qui, en s'engageant dans la même aventure que la personne [...] va s'apercevoir lui, tel qu'il est réellement au fond de lui-même, en même temps qu'il découvre cet autre qu'il a accompagné* ».

Une autorité qui entend faire advenir l'élève en tant qu'individu bien-pensant, en exerçant son esprit critique et en incitant sa prise d'initiatives, en vue de dépasser le stade conventionnel¹⁵³ du développement de la moralité (Houssaye, 2007, p. 60). Ainsi, ces règles édifiées ensemble, ratifiées, affichées, étudiées, rappelées, etc., se font-elles l'écho des besoins, des attentes des élèves, qui peuvent ainsi lui conférer tout son sens, dans le plus strict respect des valeurs républicaines et démocratiques. Ceux-ci se voient « grandir » dans leurs capacités à auto-gérer le groupe, à évoluer et agir au sein d'une collectivité, par une progression instrumentée, rigoureusement structurée, pour ne laisser part à aucun implicite, dans la droite lignée d'un apprentissage explicite. Les ceintures et le permis à points, dont nous avons pu observer le fonctionnement, sont investis par et pour des élèves autonomes et responsables, d'où peuvent éclore des citoyens éclairés capables d'assumer leur position et de s'élever au sein de la société, en étant pleinement conscients et responsables de leur rôle, non pas seulement

¹⁵² Cf. pages 21 et 22.

¹⁵³ Houssaye fait ici référence aux travaux de Kohlberg (1963).

d'ouvriers, mais d'artisans de cette société. Une prouesse qui se voudrait naître d'un rapport fertile à un pouvoir de proposition, de négociation, et surtout, de décision, au travers du conseil de coopérative, et par une gestion neutre, juste et profondément empathique des conflits, en appréhendant les situations dans toute leur émotionnalité et en évaluant l'intentionnalité. C'est ce que permettent les messages clairs et la médiation, dans l'optique d'éliminer les tensions qui entraveraient les apprentissages¹⁵⁴. Une communication engageant une prise de conscience de ses actes, pour conduire à la réconciliation, et prônant une réhabilitation, une réparation par une sanction éducative, telle que définie par Connac¹⁵⁵ (2009, p.234). Fondée sur une notion de persuasion, plus que de dissuasion, la suspension de droits acquis, sans jamais en effectuer la suppression définitive, n'entraînerait aucun sentiment d'injustice, d'humiliation ou d'affliction, ce qui serait là le propre de la punition, arbitraire, selon Connac¹⁵⁶, qui n'y décèle aucune once de relation éducative. L'élève fait toujours partie intégrante de cette société d'enfants, seul son degré de liberté se trouve limité, suscitant une saine frustration, sans jamais le réduire à néant.

L'enseignant.e est garant.e de la fiabilité et du respect de ce système, et son intervention, parfois nécessaire, s'effectue toujours et uniquement sous couvert des règles qui ont été établies. Son autorité procède de cette garantie, dans une constante « *éthique de la relation éducative* » (Robbes, 2010, p. 7). Celle-ci n'est nullement un préalable mais préjuge au contraire de cette capacité à maintenir un cadre sécurisant pour que chacun puisse se sentir en confiance. Ce serait ainsi une autorité de compétence qui se développe en situation, mais une forme également d'autorité statutaire, issue du lien éducatif amenant à cette auto-gestion, moins que de celui d'adulte représentant le cadre. Un rôle assumé par les deux enseignants dans la relation entretenue avec les parents, notamment. Pourtant, l'autorité de l'auteur s'exprimerait bel et bien, au travers des apports théoriques, scientifiques, et disciplinaires, qui enrichissent les situations, mais aussi, par son exemplarité et par sa capacité à captiver son auditoire¹⁵⁷. Selon Robbes, si sa centralité et sa primauté sont foncièrement discutées, voire, niées, le nécessaire paramètre d'influence exercé par l'enseignant.e dans la relation éducative est assumé, puisqu'il est admis que « *l'autorité éducative est une relation statutairement asymétrique* » (Robbes, 2010, p.3). L'enseignant joue en effet un rôle capital dans cette relation, en ce qu'il dispose de

¹⁵⁴ Voir page 60.

¹⁵⁵ D'après les travaux d'Eirick Prairat (1997, p.122-130).

¹⁵⁶ Cf. page 29.

¹⁵⁷ Voir De Vecchi page 36.

« savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié » (Ibid.), dans l'unique but « d'obtenir de sa part, et sans recours à la violence, une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même » (Ibid.). En définitive, l'autorité, « la vraie, [est] non pas celle qui interdit tout mais bien celle qui « autorise » chacun à faire œuvre de lui-même comme le disait Pestalozzi. » (Grandserre et Lescouarch, 2013, p. 165). La conception d'une autorité inéluctablement émancipatrice donc, puisque, d'après les deux auteurs, « celui qui interdit tout n'a pas vraiment d'autorité puisqu'il ne permet rien, n'autorise rien. » (Ibid., p. 156).

Un équilibre adroit entre les trois axes de l'autorité donc, et dans un rapport à la règle proprement émancipateur, nous permettant de conclure à une autorité éducative, considérant la définition de Robbes¹⁵⁸.

Hypothèse n°3 (H3) : Les pratiques relevant des pédagogies coopératives favorisent le développement de la motivation intrinsèque des élèves.

Par définition, selon De Vecchi (2014, p. 232), les méthodes reposant sur un apprentissage passant la recherche et l'expérience favorisent la motivation intrinsèque de l'élève. La motivation est un concept global relativement nouveau qui agite le corps des chercheurs bénéficiant ainsi d'une importante bibliographie. Dupont et al. (2010) soulignent que Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) ont largement développé la notion de motivation au travers de leur théorie de l'auto-détermination. Ils en établissent ainsi trois dimensions : la motivation extrinsèque, intrinsèque et l'amotivation. La motivation extrinsèque correspond aux facteurs externes agissant sous la forme d'une contrainte, et sur des aspects parfois extérieurs (respecter une obligation, obtenir une récompense, etc.). La motivation intrinsèque réside, elle, selon Viau (2000), dans la satisfaction de besoins inhérents à l'individu visant son épanouissement personnel. Vallerand (1997)¹⁵⁹ distingue trois sous-catégories à la motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque liée à la connaissance, à la stimulation et à l'accomplissement. Enfin, l'amotivation « apparaît lorsque l'individu ne fait pas ou plus de lien entre l'action qu'il entreprend et le résultat de cette action » (Dupont et al., 2010, p. 11). Nous avons ciblé nos recherches autour de la motivation en contexte scolaire, sur laquelle Viau nous apporte

¹⁵⁸ Cf. page 17.

¹⁵⁹ Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York : Academic Press, 29, 271-360.

plusieurs éclairages, afin de définir les facteurs, et plus précisément, les pratiques pédagogiques, influant sur la motivation à apprendre et sur l'implication de l'élève. Ce dernier s'intéresse notamment aux travaux de Bandura¹⁶⁰ pour mettre en évidence trois perceptions majeures, sources de la motivation intrinsèque des élèves, aux prises dans une dynamique motivationnelle conditionnant la réussite scolaire : la perception de la valeur de la tâche, de sa contrôlabilité, et de ses propres compétences¹⁶¹.

Le modèle scolaire traditionnel, majoritairement transmissif, ne permettrait pas d'agir efficacement sur la motivation intrinsèque de l'élève. En effet, dans la théorie de l'apprentissage par transmission de savoir, « *ce qui manque le plus à celui-ci, c'est de comprendre véritablement pourquoi ce savoir lui est proposé et pourquoi il est apporté de cette manière par l'enseignant.* » (De Vecchi, 2014, p.219). Un « habillage pédagogique » pourrait néanmoins permettre de capter l'attention des élèves, du moins, ponctuellement, et de les mobiliser pour entrer dans la tâche proposée, sans pour autant donner du sens aux savoirs en jeu. C'est effectivement ce que nous avons pu conclure des informations recueillies auprès des enseignantes E2 et E3, qui, toutes deux, mettent en avant la ludicité du support pour influencer la perception de la valeur de la tâche, de façon superficielle donc. Par ailleurs fondée sur des systèmes de notation chiffrée, et de récompenses-punitions, la pédagogie traditionnelle semblerait exercer une pression de nature à agir sur la motivation extrinsèque. Or, Viau soulève, à partir de son étude des nombreux travaux portant sur la motivation, que celle-ci n'a d'effets positifs qu'à court terme, plus encore, elle aurait un impact négatif sur la motivation sur le long terme, n'engageant de la part de l'élève que le « *strict nécessaire* », réduisant ainsi sa prise de risque. La crainte de l'erreur aurait donc un effet inhibant sur l'implication cognitive de l'élève, alors même que, selon les théories constructivistes, cette erreur est indispensable à la construction de nouveaux apprentissages. De surcroît, Viau¹⁶² soutient que « *la comparaison entre pairs et la compétition engendrée par l'évaluation nuisent à la motivation des élèves faibles et moyens, alors qu'elles motivent les plus forts* ». Un phénomène ressenti chez l'enseignante E3 notamment, qui distribue par ailleurs les copies corrigées en énonçant chaque note reçue, assortie, parfois, d'un commentaire formulé à haute voix. La centralité de l'enseignant.e poserait de surcroît problème. D'après De Vecchi, les méthodes prédominantes dans ce type de pédagogie « frontale », « *limitent l'évolution de la pensée critique et de la*

¹⁶⁰ Bandura, A. (1990) *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*, Stanford CA : Stanford University.

¹⁶¹ Cf. page 73.

¹⁶² Cf. page 74.

créativité » (Ibid., p. 224), pire encore, elles « [ouvriraient] *même la voie à l'intégrisme et au fanatisme (en habituant l'élève à recevoir la vérité)* ». Des effets notoirement antagoniques aux visées de l'Éducation. En substance, la notion même de transmission serait trompeuse, puisque, toujours selon De Vecchi, empruntant les mots de Meirieu¹⁶³, « *il n'y a de véritable transmission que lorsqu'un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage* » (Ibid., p. 219).

Les pédagogies coopératives apporteraient-elles donc des réponses à cette problématique motivationnelle ? Il semblerait. Viau (2000) distingue plusieurs facteurs de cette motivation au travers des pratiques enseignantes. Parmi eux, les activités d'apprentissage. L'auteur considère qu'« *un travail de recherche, un projet d'équipe ou une étude de cas sont des activités plus susceptibles de motiver les élèves que des exposés magistraux* ». Au fondement même de ces pédagogies, l'apprentissage explicite et l'ancrage dans le réel, à partir de situations concrètes de recherche issues du vécu quotidien des élèves, permettent de donner du sens aux savoirs en jeu. Et, par la pédagogie de projet, l'entraide et le tutorat, et ce, même dans le travail pourtant individuel des plans de travail, tel que nous l'avons observé, le travail en groupe dominant, le QDN, etc., la coopération est bel et bien omniprésente dans les activités d'apprentissage. Viau relève en outre l'évaluation¹⁶⁴, peu abordée lors des entretiens, qui se doit d'être positive, en valorisant les progrès et en dotant l'élève des moyens de s'auto-évaluer, de comprendre ses erreurs, et de connaître le chemin restant à parcourir pour atteindre l'objectif visé. Ne serait-ce pas là la définition même des ceintures de compétences ? Les élèves évoluent à leur rythme, suivant un parcours qui leur est propre, et décident de s'auto-évaluer lorsqu'ils s'y sentent prêts. Par ailleurs, la hiérarchisation est explicitement présentée et détaillée, chacun sait ainsi ce qu'il lui reste à accomplir pour parvenir au but fixé, individuellement, avec l'enseignant.e. La correction, lors des temps d'entraînement, est quant à elle, majoritairement effectuée en relation duelle avec l'élève, nous l'avons constaté chez les enseignants E1 et E4, et mobilise la verbalisation de l'élève, pour faire émerger ses procédures et la nature de l'erreur commise. Une bienveillance qui doit également s'exprimer, d'après Viau, au travers de la figure enseignante elle-même, autre facteur-clé d'influence de la motivation, qui, par ses « simples » encouragements valorise tous les élèves, même les plus faibles. La relation duelle étant prépondérante chez les enseignants E1 et E4, dans une logique d'accompagnement, et

¹⁶³ Meirieu, P. (1987, 1999) *Apprendre ... oui mais comment ?*, Paris : ESF.

¹⁶⁴ Voir page 74.

l'enseignement étant personnalisé, nous supposons que chaque élève est placé, à son échelle, en situation de réussite. L'atmosphère sereine et apaisée de la classe n'en est que renforcée. Cet « effet-maître » admis par Viau, comporte une dérive possible, en lien avec l'effet Pygmalion. Un « effet-maître » qui pourrait tout aussi bien agir sur la motivation extrinsèque, dans le cadre d'une autorité charismatique, par exemple, l'élève souhaitant, avant toute chose, réussir pour faire plaisir à son enseignant.e, voire, pour jouir de son approbation, de sa reconnaissance. Il convient ainsi de rester centré sur les apprentissages, et de ne laisser aucune part d'implicite.

Ainsi, pour conclure, les pédagogies coopératives pourraient agir favorablement sur les trois axes du tryptique¹⁶⁵ de Viau influençant la motivation intrinsèque des élèves, validant, de ce fait, notre troisième hypothèse :

- **La perception de la valeur de la tâche** : par des modes d'apprentissage et des supports, variés, ancrés dans le réel et dans l'action, interpellant et donnant du sens au savoir et répondant à un réel besoin des élèves
- **La perception de la contrôlabilité** : par la grande autonomie laissée aux élèves dans leurs apprentissages, à l'échelle individuelle ou collective, la part de choix et d'action dont ils bénéficient, constitutive de la personnalisation de leur parcours
- **La perception de sa compétence** : par l'attitude bienveillante de l'enseignant.e envers l'élève, considéré dans sa singularité, et les modalités de travail qui placent l'élève en situation de réussite, par la différenciation et une évaluation positive

Ajoutons, pour clore ce chapitre, que d'après le schéma de la définition de l'auto-détermination de Lieury et al.¹⁶⁶, les pédagogies coopératives peuvent être placées, d'après notre analyse, sur l'axe « Autonomie – Compétence perçue » qui, selon leur théorie, induit irrémédiablement une motivation intrinsèque.

4.3.3 Vers un nouveau paradigme de l'autorité éducative

Notre analyse nous conduit à apporter des pistes de réponses à notre problématique et à envisager des axes d'approfondissement. A la question : « *Dans quelle mesure la pédagogie*

¹⁶⁵ Figure III page 45.

¹⁶⁶ Figure XXXI page 184.

coopérative permet-elle de construire une autorité éducative en école élémentaire ? », nous sommes en effet en mesure de fournir de nouveaux éclairages, eu égard aux apports théoriques confrontés à l'analyse des données recueillies.

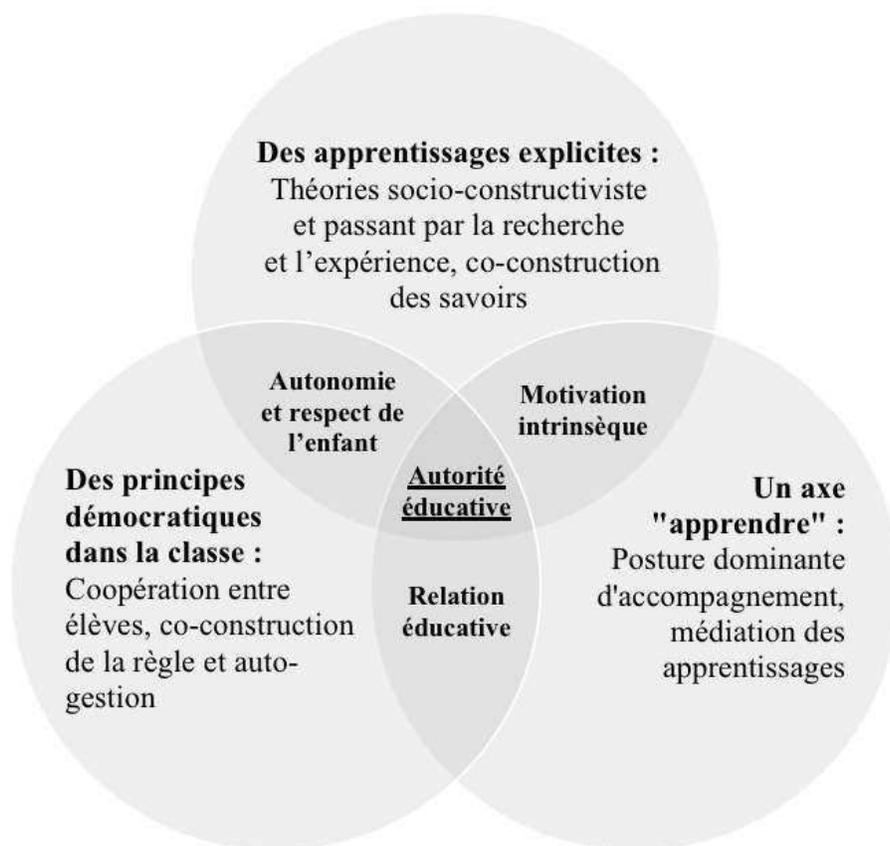
L'analyse ainsi effectuée, portant sur deux enseignants en classe coopérative, illustre bel et bien la définition de l'autorité éducative développée par Robbes, nous l'avons évoqué plus haut, en ce qu'elle articule de manière équilibrée les trois significations de l'autorité que sont : l'autorité statutaire (« être l'autorité »), l'autorité de l'auteur (« avoir de l'autorité ») et l'autorité de compétence (« faire autorité »). Par un rapport émancipateur à la règle, construite collectivement, et faisant intervenir une sanction éducative, ainsi que par une gestion des conflits véhiculant des valeurs démocratiques autrement fidèles aux compétences psychosociales définies par l'OMS, les pédagogies coopératives semblent effectivement permettre l'émergence d'une autorité dite « éducative ». La réflexion et le cheminement qui ont été les nôtres nous amènent toutefois à des considérations bien plus larges. Houssaye l'a soulevé¹⁶⁷, en soulignant l'importance d'étendre les principes démocratiques d'auto-gestion aux savoirs mêmes, et de ne pas les limiter au seul rapport à la « loi ». En ces conditions, une pédagogie pourrait ainsi demeurer pourtant traditionnelle. Aussi, il préconise de réévaluer ses pratiques pour permettre la construction d'une « auto-éducation ». Les pédagogies coopératives suggèrent donc de bâtir une réelle communauté apprenante, et, plus encore, d'ériger dans la classe une communauté éducative. Cela suppose de modifier le rapport aux savoirs, et de se placer de l'autre côté du triangle pédagogique de Houssaye¹⁶⁸, en adoptant une posture dominante, dans l'agir enseignant, et des méthodes, d'après les théories des apprentissages, qui s'éloignent de l'approche transmissive traditionnelle.

Notre réponse ne saurait être exhaustive sans prise en compte de ces inter-relations systémiques multifactorielles enchâssées, articulant des rapports inter-dépendants aux apprenants, aux savoirs et à la règle. Ces rapports interagissent sur les différentes sphères de l'agir enseignant de manière concomitante. Nous avons ainsi choisi de les modéliser comme suit :

¹⁶⁷ Voir page 15.

¹⁶⁸ Figure III page 45.

Figure XXXII : Un paradigme tridimensionnel de l'autorité éducative



Nous avançons ainsi une hypothèse interprétative estimant que ce serait par l'intervention conjointe de ces trois dimensions de l'agir enseignant que pourrait émerger une autorité qui serait proprement éducative. Les apports actuels dont nous disposons demeurent insuffisants pour prétendre valider cette hypothèse, mais sont raisonnablement concluants pour l'envisager par une méthode heuristique de plus sérieuse ampleur. Nous présumons, du reste, que d'autres paramètres pourraient impacter ce paradigme, comme, par exemple, la sphère co-éducative au sens large, étroitement liée au climat scolaire. Les éléments en notre possession n'ont cependant pas pu nous permettre de l'intégrer.

CONCLUSION

Limites et nuances

Les modestes apports de cette recherche sont à aborder au prisme d'une représentation partielle de pratiques enseignantes pléthoriques et protéiformes. La complexité, nous l'avons-nous-même constaté, de la modulation de l'agir enseignant, propre à chaque individu, relativement à son expérience, ou encore, à son système de valeurs, suggère un dispositif d'une envergure tout autre. Des apports qui ne sauraient être généralisés à partir de ces sommaires travaux herméneutiques.

Nous avons appréhendé des situations diverses, portant sur un groupe élargi et sur un temps long, avec, qui plus est, une focale non négligeable sur l'enseignant.e. Bucheton et Soulé ont quant à eux, par exemple, étudié avec acuité les processus qui se jouent au sein d'un atelier d'écriture. Un cadre strict, suffisamment précis pour en tolérer une juxtaposition en vue d'une comparaison. En outre, dans l'observation, *« l'enquêteur peut être doublement impliqué : physiquement par sa présence et idéologiquement s'il est dans un rapport d'adhésion ou de confrontation aux valeurs et pratiques du groupe observé. »* (Lescouarch, 2009, p. 37). Afin de nous prémunir de ce biais patent, et pour *« limiter la subjectivité dans l'analyse »* (Ibid.) nous avons pris soin d'élaborer une grille catégorielle structurée, un *« outil armé »*, selon Lescouarch, dont les données ont été croisées avec des entretiens. Néanmoins, il persiste toujours une incertitude dans l'interprétation, à laquelle il convient d'être particulièrement vigilant.e. L'enregistrement audio, requis pour les entretiens individuels, comporte, lui aussi, des limites, en ce qu'il peut générer des *« blocages »* chez l'interlocuteur interviewé. Une gêne pouvant, non seulement, entraver sa réflexion, mais également occasionner un discours plus mesuré de sa part, employant des termes scrupuleusement pesés. Nous avons notamment deviné un relatif malaise chez l'enseignante E2, qui n'assumait manifestement pas toutes ses réponses, soucieuse, nous l'imaginons fort bien, de refléter une bonne image de sa pratique. Pourtant, celle-ci m'avait d'ores et déjà accueillie dans sa classe, ce qui, en théorie, favorise le naturel et la spontanéité, du moins, dans l'observation. Nous pouvons imaginer que le dispositif de l'entretien semi-directif puisse être perçu comme plus intrusif. A l'inverse, de manière plus marginale, nous le concédons, l'interviewé pourrait tenir des propos plus engagés et francs, désireux.se de faire passer *« un message »*, une idéologie défendue avec vigueur. Enfin,

l'observation « déclarée », selon les termes de Lescouarch¹⁶⁹, peut générer des attitudes exacerbées, ou, au contraire, plus maîtrisées. En effet, l'objectif de la présence du chercheur étant connu, une attention plus soutenue, une vigilance accrue, sont portées sur certains aspects de l'agir enseignant, dans une optique de démonstration ou d'auto-régulation. Pour exemple, un.e enseignant.e se revendiquant « autoritaire », telle que l'enseignante E3, pourrait avoir à cœur, consciemment ou non, de dévoiler ses ficelles, en forçant le trait, ou bien, un.e enseignant.e moins à l'aise avec cette posture, comme l'enseignante E2, d'amoindrir au contraire la situation. Nous pouvons tout à fait concevoir qu'en l'absence de notre œil « inquisiteur », les réponses immédiates des enseignant.e.s du panel auraient pu tendre plus ou moins vers une forme plus autoritaire ou plus « douce » de pilotage.

La part d'implicite et de subjectivité reste un impondérable d'une recherche qualitative, et les faits et opinions révélés ici ne pourraient donc être généralisés, nous nous devons de garder cela à l'esprit. Pour ce faire, un dispositif quantitatif pourrait appuyer nos conclusions préliminaires. Des conclusions, somme toute, lacunaires, qui n'abordent que succinctement la sphère co-éducative, pourtant partie prenante dans la construction d'un climat scolaire favorable. Notre paradigme tridimensionnel serait ainsi incomplet. Pour envisager par ailleurs de le valider, il conviendrait d'examiner plus en profondeur d'autres aspects pédagogiques tels que l'évaluation, pierre angulaire d'un « *arbitraire scolaire* » (Klein, 2015), correspondant à l'un des points d'orgue de la dynamique motivationnelle de Viau¹⁷⁰. Une notion davantage orientée vers les élèves, et moins vers les enseignant.e.s, dont la confrontation avec les postures d'élèves dominantes serait tout aussi instructive. Nous serions alors amenée à questionner les formes de résistance, dont Houssaye définit les contours, à partir du concept de « métier d'élève » développé par Perrenoud¹⁷¹. Une autre approche de la problématique consistant à rapprocher l'autorité éducative d'une possible réduction des conflits, voire, du décrochage scolaire. Le cheminement analytique, qui a été le nôtre, a en outre porté au jour des réticences plus ou moins affirmées des enseignantes E2 et E3 à adopter de nouvelles méthodes en matière d'autorité et/ou d'apprentissage. Des perspectives de recherche et d'action qui font l'objet de notre conclusion finale.

¹⁶⁹ Cf. page 83.

¹⁷⁰ Voir page 74.

¹⁷¹ Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Perspectives et élargissements

Partant du constat d'un modèle traditionnel communément autoritaire de l'enseignement, en opposition aux pédagogies coopératives d'apparence plus « souples », nous avons entrepris un long périple vers une définition d'une autorité qui se voudrait positive, souhaitant dépasser une conception purement binaire et vraisemblablement manichéenne de l'autorité, cristallisant des débats fondés sur des « *approches caricaturales et fausses* » (Grandserre et Lescouarch, 2013, p. 53). Cette quête de réponses, initialement centrée sur le rapport à la règle et la posture dominante de l'enseignant.e, a ouvert à des questionnements plus larges touchant au rapport aux savoirs mêmes, et à la notion de dynamique motivationnelle. Ainsi, la portée d'une conception éducative de l'autorité atteint toutes les sphères de l'agir enseignant, abordant les fondements même des pédagogies que nous nous sommes appliquée à sonder en profondeur et les représentations des enseignant.e.s à ce sujet.

Il nous apparaît clair et irréfutable que chaque enseignant.e agit conformément à un système de valeurs et à des principes idéologiques qui en justifient l'action, en vue de la réussite des élèves. Il ne nous appartient pas ici de porter un jugement sur des perceptions personnelles proprement subjectives et intimes, mais de les interroger à la lumière des apports de la recherche. Tous les enseignants du panel, à l'instar, nous n'en doutons pas, de tous les enseignants, visent un bien agir professionnel, mais toutes et tous ne partagent pas les mêmes principes d'actions, composant la mise en musique de convictions et de valeurs bien ancrées. Leurs aspirations en matière d'enseignement divergent donc nécessairement.

Pourtant, en dépit des nombreuses recherches menées, pointant les limites évidentes de la forme traditionnelle de l'enseignement, c'est bien encore ce modèle qui perdure. Alors même que ses méthodes « frontales » ne permettraient pas de motiver intrinsèquement les élèves, selon Viau¹⁷², alors même que son rapport aux savoirs ne favoriserait pas la construction de compétences durables et entraverait même le développement d'un esprit critique chez les élèves, nous dit De Vecchi¹⁷³, alors même, que ses pratiques punitives coercitives et afflictives contribueraient à créer des représentations négatives de l'École, comme en atteste Debarbieux¹⁷⁴, alors même, pour en terminer, que son mode évaluatif susciterait un phénomène

¹⁷² Cf. page 74.

¹⁷³ Voir page 36.

¹⁷⁴ Voir page 28.

mortifère de compétition et alimenterait l'amotivation des élèves les plus faibles, comme le suggère Viau¹⁷⁵. Les critiques foisonnantes sont acerbes, le constat dressé édifiant.

Et pourtant ...

Les pédagogies coopératives constitueraient une réponse efficace aux « problèmes d'autorité » dont souffrirait le système éducatif français. Elles combleraient en effet, selon Houssaye, des besoins fondamentaux, propres au développement personnel et à l'équilibre des individus, modélisés sur la pyramide de Maslow¹⁷⁶, et développeraient, d'après Debarbieux, les CPS¹⁷⁷ indispensables à ce même équilibre, favorisant en outre la création d'un climat scolaire favorable. Elles ont recours à une forme éducative de l'autorité qui, du point de vue de Robbes¹⁷⁸, s'inscrirait dans une approche profondément humaniste visant le bien-être et le développement personnel des élèves, et, par une sanction éducative, qui valoriserait au lieu de stigmatiser, comme l'affirme Connac¹⁷⁹. La relation éducative serait alors assurée, et, d'après la loi pour une École de la confiance, par son exemplarité et un lien de confiance tissé au sein de la classe, l'enseignant.e conforte son autorité. Plus encore, si l'on se réfère à Houssaye¹⁸⁰, ce modèle d'autorité encouragerait des attitudes constructives et réduirait significativement l'apparition de conflits et l'anxiété. Houssaye¹⁸¹ va encore plus loin, en considérant que si le développement psychologique de l'enfant est rigoureusement respecté, aucun « problème d'autorité » ne pourrait subvenir, l'indiscipline étant une réaction naturelle « d'auto-préservation », issue d'un rapport de force, d'ordre répressif, instauré par une défaillance de la figure d'autorité. Une « résistance » déclenchée comme un phénomène systémique, qui s'opposerait à l'abandon et à la résignation, autre réponse possible suscitée, principalement, selon Houssaye, par le modèle traditionnel.

¹⁷⁵ Cf. page 74.

¹⁷⁶ Voir page 10.

¹⁷⁷ Cf. définition des Compétences Psycho-Sociales en pages 32-33.

¹⁷⁸ Cf. page 17.

¹⁷⁹ Cf. page 29.

¹⁸⁰ Voir page 18.

¹⁸¹ Voir page 11.

Et pourtant ...

Ces points de vue dithyrambiques dévoilent les atouts certains que comportent les pédagogies coopératives, que nous pouvons étendre aux apprentissages même, d'après les riches apports des différents auteurs composant notre cadre théorique. Des principes d'enseignement qui semblent par ailleurs au plus près des recommandations et prescriptions émanant des instances de l'Éducation Nationale. Nous illustrerons cette conjecture par les travaux de Stanislas Dehaene, psychologue cognitiviste et neuroscientifique Président du Conseil Scientifique du ministère. Dans son ouvrage *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines* (DEHAENE, S., 2018), ce dernier met en lumière les quatre piliers de l'apprentissage que sont : l'attention, l'engagement actif de l'élève, le retour d'informations et la consolidation. Le lien est aisément opérable avec les méthodes coopératives puisque nous avons pu établir que celles-ci interpellent et suscitent efficacement l'engagement des élèves par la création de déséquilibres, auxquels les élèves apportent des réponses eux-mêmes, via le tâtonnement expérimental et l'entraide. Des méthodes basées sur un apprentissage explicite et une métacognition qui engagent une verbalisation de la part des élèves, qui prennent alors conscience de leurs erreurs, de leurs démarches et des objectifs à atteindre. Des acquis consolidés, enfin, par une progression sur-mesure mobilisant l'auto-évaluation, et ancrés sur le long terme grâce à la réponse à un besoin en apprentissage significatif. Les quatre piliers ne seraient-ils pas scrupuleusement respectés ? Plus près encore des directives ministérielles, le référentiel de compétences, commun à tous les enseignants, attise nos spéculations. Parmi les 14 compétences listées, nous pouvons en effet identifier des indices de déficience, de la part du modèle traditionnel, mais d'efficacité du côté des pédagogies coopératives. Nous en citerons quelques-uns, pour animer les esprits :

- **Compétence n°1** : Faire partager les valeurs de la République

Ne serait-ce pas là le fondement même des pédagogies coopératives, dont les méthodes et les dispositifs participatifs se révèlent les plus à même de « *transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique* » aux élèves, et de « *développer leur esprit critique* », via, entre autres, le QDN ou le conseil de coopérative, qui les invitent et les forment à « *argumenter et à respecter la pensée des autres* ». L'enseignant E4 insiste d'ailleurs lourdement sur une volonté assumée d'appliquer en classe les mêmes principes que la législation et la justice françaises. Quand, au contraire, le modèle

traditionnel ne semblerait faire naître que l'obéissance, voire, la soumission et l'esprit de compétition.

- **Compétence n°3** : Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

Les pédagogies coopératives prétendent bel et bien s'intéresser de très près « *aux concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant* » et aux « *processus et [aux] mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche* », l'érudition des enseignants E1 et E4 en la matière peut en témoigner. Ce sont là, qui plus est, les bases des théories de l'apprentissage sur lesquelles elles reposent. Les méthodes coopératives veilleraient en outre à respecter les « *dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative* », en créant les conditions d'une relation proprement éducative. *A contrario*, les apports scientifiques et théoriques démontrent une faiblesse sur ces aspects précis en pédagogie traditionnelle, en ce qu'elle ne prendrait pas en considération les connaissances antérieures de l'élève, se contentant d'imposer des savoirs frontalement.

- **Compétence n°4** : Prendre en compte la diversité des élèves

La pédagogie différenciée prônée par les pédagogies coopératives, prenant la forme, entre autres, des plans de travail, permettrait d'« *adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves* », proposant ainsi un parcours propre à chacun. Alors que, trop souvent, la pédagogie traditionnelle se limiterait à dispenser un enseignement simultané, synchronique, en ne différenciant que les supports, par la quantité ou la forme des exercices.

- **Compétence n°6** : Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

En respectant une « *éthique de la relation éducative* » (Robbes, 2010, p. 7), et en garantissant une autorité éducative participative, les pédagogies coopératives « [contribueraient] à *assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves* » et « à *prévenir et à gérer les violences scolaires* ». Grâce à un dispositif de discipline positive valorisant les bons comportements et visant l'autonomie, elles participeraient également à « *éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves* », et, ses méthodes, fondamentalement démocratiques, assureraient la « *mise en œuvre des éducations transversales, notamment [...] l'éducation à la citoyenneté* ». Tandis que la pédagogie

traditionnelle, elle, aurait tendance à développer un sentiment d'injustice par un arbitraire coercitif et afflicatif, parfois même humiliant.

- **Compétence n°10** : Coopérer au sein d'une équipe

Certains dispositifs des pédagogies coopératives, comme les permis à points, entre autres, impliquent à l'évidence d' « *inscrire son intervention dans un cadre collectif* ». D'autres, plus ambitieux, mais non observés lors de notre recueil de données, mobiliseraient même toute une équipe éducative, autour par exemple, d'un conseil des élèves. Les pédagogies coopératives défendent par ailleurs une organisation horizontale, coopérative, soumise en revanche à l'adhésion de chaque membre aux principes engagés. Le contexte traditionnel de l'enseignement percevrait plutôt l'équipe éducative comme une somme d'individus indépendants prenant des décisions collégialement, laissant à quelques volontaires l'initiative d'un travail collaboratif, demeurant très faible, dans le cadre d'un projet d'école, par exemple. Vincent Dupriez (2010) démontre par son étude que « *la transition entre la prescription et les pratiques quotidiennes est loin d'être automatique* ».

Et pourtant ...

Si tout porte donc à croire que les pédagogies coopératives détiennent les clés de l'Éducation de demain, qui devrait être celle d'aujourd'hui, force est de constater que c'est toujours le modèle traditionnel qui se maintient de manière largement prépondérante. L'enseignant E1 soulève une incohérence déconcertante en faisant référence à un aphorisme, communément employé, qui concède que les pédagogues de l'Éducation Nouvelle « *ont gagné la bataille des textes* » mais « *ont perdu la bataille du terrain* ».

Pourquoi ?

Il serait légitime de s'interroger. Pour Grandserre et Lescouarch, « *si nombre d'enseignants, et ce, depuis longtemps, se placent dans une logique dirigiste et frontale, c'est, fort heureusement, rarement par militantisme ou idéologie. Il s'agit davantage d'une espèce de déterminisme professionnel.* » (2013, p.60). L'ancrage historique et culturel du mode simultané, héritage d'un passé d'élève pour bon nombre d'enseignant.e.s, semblerait donc excessivement solide. Une modification profonde du système s'imposerait pour briser le cercle pernicieux qui

contraint un maintien dans une conception de l'enseignement que nos auteurs jugent délétère et archaïque, suggérant, dans le même temps, une évolution des représentations des enseignant.e.s. Les deux auteurs soulignent le fait incontestable que *« cette façon d'investir le travail peut être très déstabilisante pour un enseignant car elle ne fait plus du tout appel à la même conception que le rôle assigné. Il passe, sans y être préparé, de la position de transmetteur de savoirs à celle d'accompagnateur des apprentissages. »* (Ibid., p. 41). Houssaye (2012) reconnaît également que bouleverser l'ordre établi n'est pas une démarche aisée, et que la « norme », même inefficace, voire mauvaise, rassure. Repositionner son enseignement sur un axe « savoir-apprenant » requerrait en outre un nécessaire lâcher prise, synonyme de mise en difficulté, constituant ainsi, pour beaucoup d'enseignant.e.s, pourtant empreints de bonnes intentions, un premier obstacle, selon Debarbieux (2018, p. 39). Une certaine complexité, voire, lourdeur dans les dispositifs, tel que l'admet l'enseignant E4, serait également à l'origine d'un découragement. Des réticences, exprimées par les deux enseignantes du panel, d'autant plus crédibles du fait de l'affect inhérent à la liberté pédagogique des enseignant.e.s. Cela touche en effet une part très personnelle de leur profession, qui témoignerait d'un attachement sans doute déraisonné à cette autonomie, voire « autocratie » du maître. Le manque de formation, en ce qui concerne l'autorité, que semble regretter l'enseignante E3, pourrait-il être l'antichambre d'une métamorphose éducative ? Une formation des enseignants qui se veut pourtant ouverte à la recherche scientifique et aux préoccupations psychosociales du système scolaire.

« (...) toute pédagogie renvoie à un projet politique particulier, au sens très général du terme, qui inclut une réflexion sur le type de citoyen qu'elle cherche à promouvoir. Et selon ce projet, les moyens éducatifs, les méthodes, l'autorité auxquels on a recours peuvent diverger de manière radicale » (Boncourt, 2013, p.12)

Ne serait-il donc pas plus juste de penser que la pédagogie procède de ce que la société nous impose ? Or, l'Éducation n'est-elle pas le fondement de toute société ? Selon Fabrizio Butera (2011), la fidélité au modèle traditionnel étant généralement justifiée en ce qu'il « *subordonne les valeurs scolaires aux valeurs du monde professionnel* », il objecte que « *c'est ce qu'on apprend à l'école qui influencera les valeurs promues plus tard dans le monde professionnel* ». Nous pourrions donc parvenir à transformer toute une société fondée sur des valeurs élitistes et des rapports de supériorité des uns sur les autres, en y substituant des valeurs de solidarité, de tolérance et d'équité prônées par les pédagogies coopératives. Une

responsabilité qui ne peut peser uniquement sur les enseignant.e.s. Que dire en effet de la pression conformiste exercée par des parents d'élèves et de la pression du « *carcan* » des programmes ? Il nous appartiendrait alors d'alimenter un cercle vertueux modifiant graduellement les représentations et les conceptions initiales des futurs enseignants, parents et citoyens, pour faire de l'Éducation Nouvelle la nouvelle norme. C'est ainsi toute une société qui devrait évoluer dans un engagement co-éducatif mutuel.

A notre humble niveau, cette analyse réflexive confirme une inclination d'ores et déjà existante envers les pédagogies coopératives. Nous avons d'ailleurs su adapter modestement la mise en œuvre de plusieurs dispositifs, proprement coopératifs, dans notre classe multi-âges de cycle 1, lors de cette année de formation en qualité de professeure des écoles stagiaire. Ayant souffert d'un manque d'apports pratiques à ce niveau, durant notre première année de master, nous avons alors pu bénéficier, par ce travail de recherche, d'importants enrichissements professionnels, auprès, notamment, des enseignants E1 et E4, dont nous avons découvert avec délectation le fonctionnement très singulier, encore jamais véritablement observé. Par une ouverture et un essentiel recul sur des pratiques pédagogiques et des agir enseignants, diamétralement opposés parfois, mais comportant tous leurs richesses, nous pouvons mieux comprendre de quoi il retourne en termes d'articulations de gestes professionnels, mais aussi, cela va de soi, dans les mécanismes permettant la construction d'une autorité éducative, que nous envisageons ainsi dans un large spectre. Nous espérons que ce travail éclairera les pratiques d'autres enseignant.e.s et gageons de son indiscutable impact sur les nôtres. Cette initiation a en outre animé un fervent engouement à l'égard d'une posture de chercheur, qu'il nous tient à cœur de développer dans l'avenir, si l'opportunité nous en est toutefois donnée. Et, à l'instar des enseignant.e.s qui nous ont accueillie, et de notre directeur de mémoire, dont l'abnégation et la passion pour le métier sont source d'inspiration, nous aspirons nous-même à enrichir notre propre bagage professionnel afin, d'un jour, pouvoir le transmettre et en faire profiter d'autres professionnels de l'Éducation, contribuant ainsi, à notre échelle, à cette nécessaire mutation du système éducatif français.

BIBLIOGRAPHIE

Monographies :

- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin
- Boncourt, M. (2013). *L'autorité à l'école, mode d'emploi*. Paris : ESF éditeur
- Billuart, S. (2000). *Le Guide de l'école autrement*. Paris : Éditions Moreux
- Connac, S. (2009). La coopération du point de vue des relations. Dans Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. (pp. 201-314). Paris : ESF éditeur
- Debarbieux, E. (2018). *L'Impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*, Paris : Armand Colin
- De Vecchi, G. (2014). Quelles méthodes d'enseignement-apprentissage choisir ? Dans de Vecchi, G. (2014). *Aider les élèves à apprendre*. (pp. 216-229). Paris : Hachette Éducation
- Gaberan, P. (2007). Introduction. dans Gaberan, P. (2007). *La relation éducative: Un outil professionnel pour un projet humaniste* (pp. 9-17). Toulouse : ERES. Extrait de <https://www.cairn.info/la-relation-educative--9782749201771-page-9.html> (consulté le 15/04/2020)
- Grandserre, s. et Lescouarch, L. (2013). *Faire travailler les élèves à l'école. Sept clés pour enseigner autrement*. Paris : ESF éditeur
- Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF éditeur

Articles et revues :

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3. Extrait de <http://educationdidactique.revues.org/543> (consulté le 16/02/2020)
- Dupont, J.P, Carlier, G., Delens, C., Gerard, P. (2010) La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question, *Staps*, 2010/2 - n° 88, 7-23 : De Boeck Supérieur. Extrait de <https://www.cairn.info/revue-staps-2010-2-page-7.htm> (25/05/2020)
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, n°7, Extrait de <http://tfe.revues.org/1492> (consulté le 07/11/2012)

- Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque*. Autorité et éducation, n°35, 73-86. Extrait de <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-73.htm?contenu=article> (consulté le 28/04/2019)
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n°34, pp. 227-245. Extrait de <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2012-2-page-227.html> (consulté le 23/08/2015)
- Jarraud, F. (2011). Fabrizio Butera : " les notes contribuent à la discrimination et à la reproduction sociale". *La Classe*. Le mensuel, n°126. Extrait de http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2011/126_4.aspx (consulté le 22/12/2018)
- Klein, E. (2015) Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Rapport du jury. *Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*. Extrait de http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf (consulté le 22/12/2018)
- Lescouarch, L. (2009) Méthodologie de l'enquête qualitative. Cours dispensé pour le département des Sciences de l'Éducation, Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan.
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*. Extrait de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite> (consulté le 28/04/2019)
- Robbes, B., (2010) Penser et agir l'autorité éducative : une complexité en acte dans la formation des enseignants... et ailleurs ?. *Actes du Colloque international francophone « Complexité 2010 »*. Extrait de www.trigone.univ-lille1.fr (consulté le 10/10/2019)
- Robbes, B. (2011). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*. n°35, 199-216. Extrait de <https://www.cairn.info/revue-specificites-2011-1-page-199.htm> (consulté le 28/04/2019)
- Vellas, E. (2007) Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi. *Educateur*, numéro spécial Mai
- Viau, R. (1996, Rev.ed., 2000). La motivation : condition essentielle de la réussite. *Sciences Humaines*, hors-série n° 12

Textes officiels :

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : Arrêté du 1er juillet 2013. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°30, 81. Extrait de <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm> (consulté le 03/06/2020)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle : Arrêté du 18 février 2015. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°2. Extrait de <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm> (consulté le 03/06/2020)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : Décret n° 2015-372. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°17. Extrait de <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm> (consulté le 03/06/2020)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) : Arrêté du 9 novembre 2015. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°11. Extrait de <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm> (consulté le 03/06/2020)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2019). Code de l'Éducation : Article L111-1 (version consolidée au 20 mars 2020). Extrait de https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=C8B894997E5444564E29243040DC4A7B.tplgfr34s_2?idArticle=LEGIARTI000038904597&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte= (consulté le 28/04/2020)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2019). Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Journal Officiel de la République Française n°0174. Extrait de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038829065&categorieLien=id> (consulté le 28/04/2020)

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES

I – Fréquence des punitions à l'école primaire.....	p. 27
II – Types de punitions pratiquées en primaire.....	p. 28
III – Le triangle pédagogique de Houssaye	p. 45
IV – Un multi-agenda de préoccupations enchâssées.....	p. 65
V - Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées.....	p. 69
VI - Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves.....	p. 70
VII – La dynamique motivationnelle.....	p. 73
VIII – Grille d'observation.....	p. 89
IX – Guide d'entretien.....	p. 100
X – Positionnement relatif au pilotage pour E1.....	p. 105
XI – Positionnement relatif à l'atmosphère pour E1.....	p. 107
XII – Positionnement relatif au tissage et aux objets de savoir pour E1.....	p. 109
XIII – Diagnostic de positionnement de la posture dominante pour E1.....	p. 111
XIV – Positionnement relatif au pilotage pour E2.....	p. 113
XV – Positionnement relatif à l'atmosphère pour E2.....	p. 114
XVI - Positionnement relatif au tissage et aux objets de savoir pour E2.....	p. 115
XVII - Diagnostic de positionnement de la posture dominante pour E2.....	p. 118
XVIII - Positionnement relatif au pilotage pour E3.....	p. 120
XIX - Positionnement relatif à l'atmosphère pour E3.....	p. 121
XX - Positionnement relatif au tissage et aux objets de savoir pour E3.....	p. 122
XXI - Diagnostic de positionnement de la posture dominante pour E3.....	p. 124
XXII - Positionnement relatif au pilotage pour E4.....	p. 126
XXIII - Positionnement relatif à l'atmosphère pour E4.....	p. 128
XXIV - Positionnement relatif au tissage et aux objets de savoir pour E4.....	p. 129

XXV - Diagnostic de positionnement de la posture dominante pour E4.....	p. 130
XXVI – Points de vue de l’enseignant E1 sur les thématiques retenues.....	p. 140
XXVII - Points de vue de l’enseignant E2 sur les thématiques retenues.....	p. 148
XXVIII - Points de vue de l’enseignant E3 sur les thématiques retenues.....	p. 158
XXIX - Points de vue de l’enseignant E4 sur les thématiques retenues.....	p. 169
XXX - Tableau croisé comparatif d’après recueil de données.....	p. 170
XXXI - Les quatre axes de l’auto-détermination.....	p. 184
XXXII - Un paradigme tridimensionnel de l’autorité éducative.....	p. 196

ANNEXES

Grilles d’observations complétées et notes personnelles

Annexe I : Enseignant #1 (E1)

(E1)

Niveau de classe observée		EM1 EM2	Effectif	19	Durée de l'observation	
Cours frontal	Travail de groupes		Travail en tandem		Travail en autonomie	
Disposition en autobus	En E ou U		En îlots			2 tables

Grille d'observation en classe (recueil de données)

Observables		-	+	+	
L'Enseignant.e (E.) - Les gestes professionnels					
Pilotage	1	Les <u>consignes</u> sont...	Formulées par l'E.	Reformulées par les élèves	Construites par les élèves
	2	L'enseignant.e <u>théatralise</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
	3	L'enseignant.e <u>intervient</u> auprès du groupe...	Rarement	Parfois	Souvent
	4	Les élèves ont la <u>parole</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
	5	Les <u>interactions verbales</u> lors des activités collectives...	Sont inexistantes	Passent toutes par l'E.	Se font plutôt entre élèves
Atmosphère	6	La posture de l'enseignant.e suscite plutôt dans la classe...	Tension	Sérénité	Agitation
	7	L'enseignant.e entretient avec ses élèves et créé entre eux une <u>relation</u> ...	Hierarchisée	Collaborative	Familière
	8	Lors des activités des élèves, l'enseignant.e est en <u>relation duelle</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
Tissage	9	L'enseignant.e <u>explique</u> les apprentissages...	Rarement	Parfois	Souvent
	10	L'enseignant.e opère des <u>liens</u> entre les apprentissages...	Rarement	Parfois	Souvent
	11	Un <u>retour sur l'activité</u> est pratiqué...	Rarement	Parfois	Souvent
	12	Les élèves sont amenés à <u>verbaliser</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent

E1

Observables		-	+ -	+
Les élèves – Motivation et stratégies d'évitement				
13	Les élèves <u>échantent</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
14	Les <u>interactions verbales entre pairs</u> sont liées majoritairement...	Au chahut	A l'activité	A la régulation
15	Les élèves mettent en place des <u>stratégies d'évitement</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
16	Les élèves sont <u>autonomes</u> dans leur travail...	Pas du tout	Plutôt	Tout à fait
17	Les élèves prennent des <u>initiatives</u> dans la vie de la classe...	Rarement	Parfois	Souvent
Remarques :				
<i>⇒ les élèves proposent des ateliers, des cours hors de la récréation</i>				
<i>#03/10/11/12 → à pondérer // fréquence Δ + #10/11</i>				

dialogue avec une élève \rightarrow exprimer les émot.
valoriser / empathie
encouragements

ateliers rivière \rightarrow élèves
ils vont faire des photographies pour les à
chercher
celane rigne
ils s'embrouillent
préparent le conseil pdt la rivière
vont chercher les à élèves qt ils en ont besoin

NB: élève qui joue
à amant pdt le thème
peut qu'un à faire
à la classe

plan de W
+ conseil de coop

chaque à définir ou modifier
STOP prise note pour NB et M
occurrences trop nombreuses

peu sûr certains émot. ϕ renseignements en raison de
la mocheté de W observée

⑥ on cherche comme
pour le dire des mots

évaluat° IMPLICITE
 \rightarrow propose et balance

exemple pour impliquer un mot
à em avec conseil de coop

2 élèves qui discutent

④ \rightarrow questionnement ϕ resp accuei

stratégies d'évitement \rightarrow concerne 3 élèves
donc occurrences fausses STOP.

l'E. demande son tour, le

il a suffit d'une échange avec l'élève

⑩ le pb du fait
marcher à l'air

\rightarrow nulle activité.

⑪ ne pas préciser (D) de la tâche visée
v. l'élève

-> autonomie => les installations et réaménagements de 1911
ça et vient => Tableau des circonscriptions

Σ " Bah voilà, vous savez que faire ! C'est bien,
vous n'avez pas attendu que je vous dise de vous
mettre sur vos plans de travail ! -

Annexe II : Enseignant #2 (E3)

(E2)

Niveau de classe observée	CE1 CE2	Effectif	24	Durée de l'observation	3h30
Cours frontal	<input checked="" type="checkbox"/>	Travail de groupes	<input checked="" type="checkbox"/>	Travail en tandem	<input type="checkbox"/>
Disposition en autobus	<input type="checkbox"/>	En E ou U	<input checked="" type="checkbox"/>	En îlots	<input type="checkbox"/>
				Travail en autonomie	<input type="checkbox"/>

Grille d'observation en classe (recueil de données)

Observables		-	+	+	
L'Enseignant.e (E.) - Les gestes professionnels					
Pilotage	1	Les consignes sont...	Formulées par l'E.	Reformulées par les élèves	Construites par les élèves
	2	L'enseignant.e théâtralise...	Rarement	Parfois	Souvent
	3	L'enseignant.e intervient auprès du groupe...	Rarement	Parfois	Souvent
	4	Les élèves ont la parole...	Rarement	Parfois	Souvent
	5	Les interactions verbales lors des activités collectives...	Sont inexistantes	Passent toutes par l'E.	Se font plutôt entre élèves
Atmosphère	6	La posture de l'enseignant.e suscite plutôt dans la classe...	Tension	Sérénité	Agitation
	7	L'enseignant.e entretient avec ses élèves et créé entre eux une relation...	Hiérarchisée	Collaborative	Familière
	8	Lors des activités des élèves, l'enseignant.e est en relation duelle...	Rarement	Parfois	Souvent
Tissage	9	L'enseignant.e explicite les apprentissages...	Rarement	Parfois	Souvent
	10	L'enseignant.e opère des liens entre les apprentissages...	Rarement	Parfois	Souvent
	11	Un retour sur l'activité est pratiqué...	Rarement	Parfois	Souvent
	12	Les élèves sont amenés à verbaliser...	Rarement	Parfois	Souvent

-> les liens du comportement des épingles // couleurs

-> les c. vivent la même

> silence

> les c. se progressent pour les services

(8) -> essentiellement pour la correction

calme // bruit
-> mais // bruits

(6) -> agitation des élèves sur la chaise

PRECISER Hygiène - Chaise

(3) -> qd s'adresse à un ou 2 c. -> voice haute des classe debout dans la classe (VS amis lebric ajouter)

(12) en réalité des instructions apprises qui nécessitent beaucoup l'age de la répétition + si difficile ou non (Ø les dimanches)

(7) -> rappel à l'ordre ou consigne

(2) dimanches

W groupe: Rallye, Matin -> (13) expliquer échanges seulement

(4) essentiellement interrogé - réponse qd

pd w grp

préciser avec chq lebric parole = stop mais car lebric - consigne

(15) tête partie - écoute donc Ø de W dimanches

préciser mise en regard échanges de W de grp VS redire W indit

NB: tel de grp régulé par E (orga + resp)

NB: bcp de chamailleries dans les grp + compétition entre

NB: m encourage Ø les dimanches Ø verbaliser, représenter sa formation

voir faire // qualité du W de groupe (lebric W and NAB) voir

"c'est plus fort que moi", "normalement"

Qui W de grp NAB compétition

m'aurait rien le droit de dire -> donner des méthodes / des démarches

> balle de parole = donner arbitrairement par E, E prend la balle

> NB: voir (l'empêcher donc interieur) E c explique les jeux proposés

(6) préciser appréciation globale d'après 2 valeurs -> alibi

à leur place

("lui, il est surdimé c. lui // il est poité de se faire")

-> lecture à voice haute par E

NB: sentiment d'injustice arrivé des jeux car solutions + c

représentés car jouaient à deux

on cache l'absence de l'élève

modifie les consignes pour que les c. ne regardent pas lebric

NB: lebric resp bcp

- ↳ beaucoup de garçons → compétition avec le chat
- ↳ régulation via de la durée
- ↳ méthode PICO app + piratage
- ↳ PB manque de concentration / app ne peut pas se faire
- ↳ "je n'ai pas la solution"

Annexe III : Enseignant #3 (E3)

(11)

Niveau de classe observée	CM1	Effectif	31	Durée de l'observation	3h
Cours frontal	<input checked="" type="checkbox"/>	Travail de groupes	<input type="checkbox"/>	Travail en tandem	<input type="checkbox"/>
Disposition en autobus	<input checked="" type="checkbox"/>	En E ou U	<input type="checkbox"/>	En îlots	<input type="checkbox"/>

Grille d'observation en classe (recueil de données)

Observables		-	+	+	
L'Enseignant.e (E.) - Les gestes professionnels					
Pilotage	1	Les consignes sont...	Formulées par l'E.	Reformulées par les élèves	Construites par les élèves
	2	L'enseignant.e théatralise...	Rarement	Parfois	Souvent
	3	L'enseignant.e intervient auprès du groupe...	Rarement	Parfois	Souvent
	4	Les élèves ont la parole...	Rarement	Parfois	Souvent
	5	Les interactions verbales lors des activités collectives...	Sont inexistantes	Passent toutes par l'E.	Se font plutôt entre élèves
Atmosphère	6	La posture de l'enseignant.e suscite plutôt dans la classe...	Tension	Sérénité	Agitation
	7	L'enseignant.e entretient avec ses élèves et créé entre eux une relation...	Hierarchisée	Collaborative	Familière
	8	Lors des activités des élèves, l'enseignant.e est en relation duelle...	Rarement	Parfois	Souvent
Tissage	9	L'enseignant.e explicite les apprentissages...	Rarement	Parfois	Souvent
	10	L'enseignant.e opère des liens entre les apprentissages...	Rarement	Parfois	Souvent
	11	Un retour sur l'activité est pratiqué...	Rarement	Parfois	Souvent
	12	Les élèves sont amenés à verbaliser...	Rarement	Parfois	Souvent

(E2)

Observables		-	+	+
Les élèves – Motivation et stratégies d'évitement				
13	Les élèves <u>échantent...</u>	Rarement	Parfois	Souvent
		[Hatched area]		
14	Les <u>interactions verbales entre pairs</u> sont liées majoritairement...	Au chahut	A l'activité	A la régulation
		[Hatched area]		
15	Les élèves mettent en place des <u>stratégies d'évitement...</u>	Rarement	Parfois	Souvent
		[Hatched area]		
16	Les élèves sont <u>autonomes</u> dans leur travail...	Pas du tout	Plutôt	Tout à fait
		[Hatched area]		
17	Les élèves prennent des <u>initiatives</u> dans la vie de la classe...	Rarement	Parfois	Souvent
		[Hatched area]		
Remarques : <i>tolérance plus importante au bruit et aux échanges à pairs VS E2</i>				

- ④ encourage, lâchent la main donc ϕ parole libre
- ⑤ essentiellement liés à la tenue du cahier / validation
- ⑮ type de questions " " " " " | dans les pensées /
- travailleur son livre, le coin du projet / se retourner / distance / de
- ⑧ les e. ont besoin de faire valider chaque réponse - recherche de reconnaissance / d'approbation / autonomie =
- correction collective
- ⑥ préciser manque = passivité VS sérénité ? voir ^{calme plutôt} à une réunion
- NB: ne reprend ϕ systématiquement libe. qui bavardent VS E2 (Nathalie)
- NB: correction menée frontalement ⑤ reprise d'une élève qui explique qu'il au copain
- NB: manque interventions pour rappel à l'ordre ou lever la voix voir Mr. Emery où le maître (s'adresser à un élève spécifique)
- exercice sur l'ordinateur ↳ maintien de l'attention
- ⑥ // ⑮ exemple = élève qui fixe la frise chronologique
- ⑮ préciser que estimation valeur // à l'autorité élève
- ⑧ élayage surtout dans explication / guidage
- préciser ⑧ à chaque fois si jugement de valeur / réprimandes / encouragements / élayage guidage ou verbalisation ?
- ceux qui ont terminé = à exercice
- ③ plutôt donne des stratégies / des aides / explique le fonctionnement
- des exposés "imposés" sur un thème / W à la maison / pour tous (VS ④)
- séance techno collective - façon bruce route dictée + lecture élève
- ④ mais saisir l'opportunité à la demande des élèves.
- NB: compétitivité perceptible chez plusieurs élèves = participation orale dominante / donner la bonne réponse, alimentée par des remarques de l'E. jugement de valeur
- ⑧ pendant le W en autonomie exclusivement
-

- 16) W en autonomie mais applicat - consignes / exercices
quand terminée = livrés ou jeux mat. p^o W donc pour sa poche
- l) sauf fichiers
 - Δ à redéfinir précisément
 - 15) ajouter se déplacer pour interroger la PE (faux postures)
ils font "la queue"
 - NB: l) d'â reste à leur place face à une difficulté seul
 -

Annexe IV : Enseignant #4 (E4)

(E4)

Niveau de classe observée	EM3	Effectif	29	Durée de l'observation	3h
Cours frontal	<input checked="" type="checkbox"/>	Travail de groupes	<input type="checkbox"/>	Travail en tandem	<input type="checkbox"/>
Disposition en autobus	<input type="checkbox"/>	En E ou U	<input checked="" type="checkbox"/>	En îlots	<input type="checkbox"/>

Grille d'observation en classe (recueil de données)

Observables		-	+	+	
L'Enseignant.e (E.) - Les gestes professionnels					
Pilotage	1	Les <u>consignes</u> sont...	Formulées par l'E.	Reformulées par les élèves	Construites par les élèves
	2	L'enseignant.e <u>théatralise</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
	3	L'enseignant.e <u>intervient</u> auprès du groupe...	Rarement	Parfois	Souvent
	4	Les élèves ont la <u>parole</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
	5	Les <u>interactions verbales</u> lors des activités collectives...	Sont inexistantes	Passent toutes par l'E.	Se font plutôt entre élèves
Atmosphère	6	La posture de l'enseignant.e suscite plutôt dans la classe...	Tension	Sérénité	Agitation
	7	L'enseignant.e entretient avec ses élèves et créé entre eux une <u>relation</u> ...	Hierarchisée	Collaborative	Familière
	8	Lors des activités des élèves, l'enseignant.e est en <u>relation duelle</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent
Tissage	9	L'enseignant.e <u>explique</u> les apprentissages...	Rarement	Parfois	Souvent
	10	L'enseignant.e opère des <u>liens</u> entre les apprentissages...	Rarement	Parfois	Souvent
	11	Un <u>retour sur l'activité</u> est pratiqué...	Rarement	Parfois	Souvent
	12	Les élèves sont amenés à <u>verbaliser</u> ...	Rarement	Parfois	Souvent

8/10
11/10

1/3

(E₁)

Observables		-	+	+
Les élèves - Motivation et stratégies d'évitement				
13	Les élèves échangent...	Rarement	Parfois	Souvent
14	Les interactions verbales entre pairs sont liées majoritairement...	Au hasard	A l'activité	A la régulation
15	Les élèves mettent en place des stratégies d'évitement...	Rarement	Parfois	Souvent
16	Les élèves sont <u>autonomes</u> dans leur travail...	Pas du tout	Plutôt	Tout à fait
17	Les élèves prennent des <u>initiatives</u> dans la vie de la classe...	Rarement	Parfois	Souvent
Remarques :				

- (8) activités collective / PDI → en trainement / ϕ besoin dit c.
- NB : ajouter valorisation (voir autres notes //) VS humiliation
- préciser niveau sonore ϕ critère pertinent car : "bruits de W ="
- (11) préciser bilan ϕ puisque activités personnalisées MAIS - état dulle
- (1) préciser contexte correction collective + lancement
- QDN

- > 1111 1111 1111 1111
- > les élèves donnent leurs stratégies pour la table de 6
- > correction collective orth. → faire le bon // avec L2
- > (15) cherche dans son sac / lit / joue avec la souris, le stylo - im c.
(, dessin, une Pet. chaussette)
- > s'entraident /
- > (16) proposent de l'aide / => comparer avec les 6 obs pour choisir.
- > (14) préciser quelle matière = permis / \hookrightarrow "Moi je peux lui expliquer si tu veux maître!"
(\hookrightarrow vérifier autres obs)

Transcriptions intégrales des entretiens

Annexe V : Enseignant #1 (E1)

- PES : « *Pour commencer, je vais vous demander, s'il vous plaît, de vous présenter.*

- E1 : (blanc) Euh, parcours, etc., c'est ça qu'tu veux ?

- PES : *Ancienneté dans le métier, ancienneté dans ce fonctionnement ...*

- E1 : Ancienneté dans le métier donc euh (souple), j'ai commencé en 2001, donc ça fait 19 ans, euh, j'ai d'abord débuté au Havre en CE2 avant d'arriver ici [ville] l'année suivante donc ça fait un p'tit paquet d'années que j'suis là. J'ai toujours fait du cycle 3, euh, avec des classes (hésitation) de formes variables, j'ai pu faire du CM1-CM2, du CE2-CM1, du CE2-CM2, du CE2-CM1-CM2, mais exclusivement cycle 3 et directeur depuis euh, depuis le départ. Euh (blanc), j'enseigne en pédagogie Freinet depuis euh, enfin je fais partie de l'ICEM depuis (réflexion) ça doit faire 12 ans, depuis 12 ans et j'avais mis en place des pratiques coopératives depuis euh, ma première année d'enseignement au Havre. Euh (réflexion) parce que j'ai un gros passé dans l'animation, dans le socio-culturel, etc. et que, voilà, j'avais du mal à, hum, (blanc), à comprendre qu'on sous-exploite à c'point là les enfants en classe par rapport à c'qu'on est capable de faire dans d'autres contextes, euh, notamment sur la capacité à prendre la parole, des décisions, à travailler ensemble, à coopérer, et donc depuis le début ça m'paraissait, la forme scolaire traditionnelle en tous cas m'paraissait pas plus intéressante que ça dans la formation du citoyen. Donc euh, dès le départ j'ai essayé des p'tites choses et, c'est en discutant avec le psychologue scolaire de ma circonscription qui m'a dit mais c'que tu ressembles, c'que tu fais ressemble vachement à la pédagogie institutionnelle, regarde de ce côté-là. Donc j'm'étais renseigné, PI, PF, pédagogie institutionnelle, Freinet, pour finalement aboutir au groupe départemental, et qui m'a permis de euh (hésitation) structurer un p'tit peu c'que j'faisais, davantage.

- PES : *Donc si je peux me permettre de reformuler quelque peu ce que vous venez de dire, vous estimez que la pédagogie traditionnelle ne permet pas de développer les compétences de coopération entre les élèves, tout du moins, pas assez ?*

- E1 : Ah oui, clairement ! Euh (blanc), alors, je m'appuie sur et mon expérience et mes lectures, parce que je lis aussi un tout p'tit peu, euh, la forme scolaire, si on prend les travaux de Guy Vincent même si ça date de 94 ça reste quand même très très pertinent, euh, ça vise à la conformité, à l'obéissance, euh (réflexion), t'es vraiment sur un modèle euh (réflexion) magistro-centré, compétitif et c'est tout l'inverse à la fois de c'que j'veux et même

finalement de euh (hésitation) de l'esprit des textes ! On dit souvent que tout ce qui est de l'ordre de l'éducation nouvelle, pédagogie coopérative, ils ont gagné la bataille des textes, ils ont perdu la bataille du terrain. C'est un p'tit peu ça ! Donc c'est d'essayer de remettre en (hésitation) concordance des velléités affichées de, d'aller vers un citoyen émancipé, coopérant, etc, euh, avec des pratiques qui le permettent absolument pas dans la forme traditionnelle, et, voilà ! Moi c'était d'essayer d'avoir une cohérence par rapport à ça.

- PES : *Alors, simplement, pour resituer le contexte de la classe, en termes d'effectif, de niveaux, etc.*

- E1 : Ouais ! Euh donc (souple) cette année j'ai une classe de CE2-CM1-CM2 à géométrie variable. Alors, pourquoi à géométrie variable, puisque j'ai, régulièrement j'accueille aussi des enfants du voyage pour, qui viennent euh (réflexion) ajouter euh, un p'tit plus dans la classe, en termes d'hétérogénéité, c'est toujours intéressant d'en avoir. Euh, j'ai un seul enfant de CE2, euh (réflexion), je l'ai parce qu'il a un profil particulier, des difficultés euh, d'apprentissage, il est suivi par le SESSAD, et que on avait estimé que, étant donné que j'essaie de pas mal personnaliser les parcours, donc c'était plus facile pour lui d'être ici. Euh (blanc) après donc euh, CM1-CM2, euh, moi j'différencie par vraiment CM1-CM2, j'essaie de différencier plutôt enfant par enfant, en organisant la classe par îlots avec une forme d'hétérogénéité sur chaque îlot. Euh (réflexion) pour vraiment se servir de ça comme euh, comme d'un avantage finalement, avec à chaque fois au moins un enfant qui soit un enfant-ressource sur euh, sur les outils de savoir et sur la méthodologie, hein.

- PES : *Donc la pédagogie que vous appliquez dans votre classe correspond pleinement à une pédagogie coopérative.*

- E1 : hum (acquiesce)

- PES : *Quelle est donc la modalité dominante de travail dans ce contexte ?*

- E1 : (inspiration)

- PES : *Et l'enjeu principal que vous visez ?*

- E1 : Alors tu vois c'est difficile de définir une modalité dominante, j'dirais que si y'avait euh (hésitation) une dominante ce s'rait le changement en fait (sourire). Euh, paradoxalement, c't'à dire qu'on peut avoir à un certain moment des choses qui sont euh, très personnalisées, au sens de Connac, c't'à dire un parcours qui est individuel mais en relation quand même avec les autres, euh (réflexion), c'est c'qu'on a par exemple sur le plan de travail, ils ont chacun un parcours qui leur est singulier mais la possibilité de s'entraider. Euh, on peut avoir des moments de grand groupe comme euh, c'qu'on a dit, vraiment de conseil de coopérative, euh, on peut avoir des moments de recherche si on fait euh, une balade maths ou euh, des

toilettes de textes, donc (souple) En réalité, y'a pas de dominante, la dominante c'est le changement, c'est ça ! C't'à dire que, va y'avoir plein de façons différentes de procéder pour euh, faire en sorte que, à un moment donné, petit un, chacun puisse y trouver son compte et, petit deux, qui puisse s'enrichir de ces différents, ces différents chemins. C't'à dire euh, c'est intéressant de faire des choses parfois tout seul, avec des ressources qui peuvent être de mettre d'autres élèves ou des outils, c'est intéressant de faire des choses à 4-5 parce que là y peut y avoir un p'tit peu de conflits euh (réflexion). Et puis c'est intéressant aussi de faire des choses à plusieurs parce que c'est aussi comme ça qu'on construit une culture commune, une appartenance à un groupe, donc euh, y'a pas vraiment euh, un style dominant.

- PES : *Je comprends bien. Et, en ce qui concerne votre style pédagogique, induit naturellement, ou non, d'ailleurs, par la pédagogie coopérative. Comment le définiriez-vous ?*

- E1 : Alors, pour reprendre un peu la distinction que faisait euh, Laurent Lescouarch' dans l'tout dernier bouquin qu'il avait sorti euh (réflexion), moi j'essaie de m'situer plutôt dans l'accompagnement que dans le guidage. Même si ya des moments, forcément, de guidage. Euh (hésitation) c'est-à-dire que, euh (réflexion), j'essaie de créer des situations qui vont poser problème aux enfants, ou en tous cas des parcours qui sont un p'tit peu personnalisés, et mes modalités d'interventions ça va plus être sur euh (hésitation) un peu l'entretien d'explicitation quoi à la Vermersch c't'à dire, explique-moi comment tu t'y es pris pour qu'on puisse voir ensemble qu'est-ce qu'a fonctionné, qu'est-ce qui a pas marché et vers quoi tu peux t'orienter, euh, vers quel type de ressource tu peux aller, ça va être ça, vraiment essayer de, d'être au maximum dans l'accompagnement, sur quel chemin t'es en train de prendre, les faire verbaliser les démarches qu'ils utilisent (souple). Et puis après parfois, forcément, puisque c'est aussi le rôle du maître, va y'avoir un petit peu de guidage sur euh, l'apport d'une notion qu'ils ont pas maîtrisé, sur euh, (réflexion), sur une ressource complémentaire qui va les aider à s'dépatouiller, voilà, hum, j'essaie d'osciller entre les deux, mais en me mettant le plus souvent dans une démarche d'accompagnement et qui soit euh, la plus personnalisée possible. J' fais assez peu d'intervention collective, ça arrive mais euh, c'est pas le style dominant du tout, j'essaie plus de faire en sorte que, eux, travaillent, et que moi j'agisse comme une ressource pour les aider à avancer quand y'a des difficultés.

- PES : *Donc, si je résume, vous seriez plutôt, d'après le triangle pédagogique de Jean Houssaye, dans le processus ...*

- E1 : (coupe) « Apprendre » clairement ! Ouais ! C'est bien essayer de faire en sorte de mettre l'élève euh, en rapport avec le savoir donc euh, clairement, sur l'axe « apprendre » et

l'axe « apprendre » côté euh (hésitation), si vraiment on reprend son triangle à lui mais euh, en s'approchant du côté « former » quoi euh (blanc). Voilà.

- PES : *L'objectif est donc de faire en sorte que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages ?*

- E1 : Exactement ! Et qu'ils sachent comment s'y prendre ! En fait c'est un p'tit peu l'idée de euh (réflexion) de leur apprendre à ouvrir le capot de la voiture pour voir comment marche le moteur de l'apprentissage. Euh, c'est de voir avec eux, euh, je vais prendre quelques exemples pour essayer d'illustrer mais euh, (réflexion). On travaille, y compris les devoirs, euh, à l'école, on les fait à l'école. Parce que euh (réflexion), j'suis toujours parti du principe que, euh, on utilise parfois des mots dont, eux, n'ont pas les codes. Si on leur dit d'apprendre quelque chose, apprendre, ça a pas toujours la même réalité. Apprendre une poésie, apprendre une leçon d'histoire, apprendre des mots en orthographe lexicale, c'est le même mot, et c'est trois réalités complètement différentes. Donc si justement, on ne leur apprend pas à décrypter ça, c'est compliqué ! Donc, mon rôle, il va être aussi de travailler sur cet aspect-là, méthodologique, pour que, eux, aient ensuite les outils pour, face à une tâche nouvelle, savoir comment est-ce que j'dois m'y prendre, qu'est-ce qu'on attend de moi précisément, de quoi j'vais m'servir, quand est-ce que je sais qu'j'ai réussi et voilà ! Ça va être vraiment essayer de soulever le capot de l'apprentissage pour voir comment les choses fonctionnent.

- PES : *Donc, cela est basé sur la métacognition ?*

- E1 : Exactement, ouais !

- PES : *Pour aller davantage sur le terrain de l'autorité, pour commencer, comment percevez-vous l'autorité à l'école ?*

- E1 : De manière générale ? A l'école en général ?

- PES : *A l'école en général !*

- E1 : (rire) Euh (réflexion)

- PES : *Est-ce que pour vous elle est nécessaire, bénéfique ou néfaste ?*

- E1 : Ah d'accord, pas sur le fonctionnement alors, mais à quoi éventuellement ça peut servir ? J'étais pas forcément parti là-dessus. Euh, l'autorité est nécessaire partout. (blanc) Partout. Euh (hésitation), mais, il faut s'interroger sur qu'est-ce que c'est que l'autorité et qu'est-ce qui « fait autorité ». C't'à dire que si l'autorité c'est la parole divine du maître, euh, on arrive sur la forme scolaire traditionnelle et sur c'qu'on disait tout à l'heure avec Guy Vincent sur la soumission, la conformité, l'obéissance. Euh, ça c'est une autorité qui est castratrice, dans le mauvais sens du terme, c't'à dire, elle ne va pas permettre l'émancipation puisque déjà elle ne se discute pas. Elle ne se discute pas et euh, elle est j'dirais euh, variable

puisqu'elle va dépendre de l'humeur du maître, de l'élève qu'il a en face de lui, de qu'est-ce qu'il a fait avant, etc. Donc c'est une espèce d'autorité arbitraire, c'est l'autorité autoritariste justement de Robbes, Euh, hum (réflexion). Ça c'est je crois hein, un vrai travers de l'école. Un vrai travers de l'école, de l'école traditionnelle. Parce que ça ne (hésitation), ça ne réfléchit, c'est Rousseau qui disait qui faut toujours que les moyens contiennent leurs propres fins. Tu peux pas espérer former euh, un citoyen démocrate, émancipé, en le soumettant en permanence à des règles sur lesquelles il a pas prise, c'est pas possible ! J'aimais bien la formule de Freinet disant que c'était pas avec des hommes à genoux qu'on mettra des démocraties debout. Mais c'est exactement ça quoi ! Il faut vraiment essayer de réfléchir à quel type d'autorité on met en jeu, pour voir quel type de citoyens on permet de construire. Donc moi je pense que l'autorité elle est nécessaire mais elle doit reposer sur des choses précises. Tu vois quand on a euh, par exemple des métiers, euh (réflexion), chaque enfant, finalement, possède une autorité, et l'autorité c'est l'autorité que j'ai « en tant que ». C'est parce que je suis, j'te dis n'importe quoi mais, responsable de l'accueil que j'ai autorité sur euh, qui va venir nous visiter, pour lui expliquer comment les choses se passent, c'est parce que j'suis président que j'ai autorité sur la distribution de la parole, c'est parce que j'suis secrétaire que j'ai autorité, voilà ! Donc il existe une autorité « en tant que » et qui est fixé par des lois et des règles qu'on a construit ensemble. Y'a vraiment un double niveau législatif qui existe dans la classe, euh, sur laquelle doit reposer l'autorité. Le premier c'est les lois, c'est un peu l'équivalent de la Constitution dans la société civile, et euh, ça c'est imposé, euh, ça donne la tonalité, la philosophie de la classe, et puis y'a tout ce qui est règles, là on le construit ensemble et on essaie de mettre en musique finalement les lois. Et c'est important que ça puisse se construire ensemble parce que du coup (temps d'arrêt) ça devient pertinent quand tu fais un rappel à la règle, en disant, mais, ça, on l'a décidé ensemble, on l'a construit ensemble. Si ça ne convient pas, on peut discuter de son aménagement, mais n'empêche qu'y'a un fondement auquel on doit se euh, se référer. Et j'essaie toujours de faire attention à ça parce que t'as vu quand y sont en conseil de coop, souvent ils tournent la tête vers moi pour savoir euh (rire), c'est bien ce que j'ai dit ou pas ?

- PES : *Ils recherchent l'approbation !*

- E1 : Ils recherchent l'approbation et euh, j'essaie de les renvoyer vers les textes, et ce que disent les textes, parce que c'est les textes qui doivent faire loi, c'est pas moi, parce que sinon le jour où j'suis pas là c'est le bordel ! Et du coup, l'autorité n'existe plus ! (blanc) Donc c'est une vraie difficulté, parce que c'est en rupture avec la forme scolaire, et puis, avec l'autorité qu'ils ont l'habitude de vivre chez eux aussi, avec le modèle familial. Et j'crois que c'est

nécessaire d'essayer de construire une autorité qui repose sur euh, voilà euh, sur des textes qu'on a construits ensemble, c't'à dire sur, euh, le bâti du commun quelque part. Ça doit servir à ça.

- PES : *Si j'essaie de reformuler et de résumer quelque peu, la pédagogie coopérative va davantage se situer sur une autorité qui recherche l'adhésion ...*

- E1 : Hum (acquiesce)

- PES : *Tandis que la pédagogie traditionnelle se place davantage sur l'arbitraire, et donc recherche l'obéissance, voire, la soumission ? C'est ce qui est induit ...*

- E1 : (coupe) Ouais et y'a aussi une dimension euh (réflexion) de construction, euh dans, dans l'autorité qu'on essaie de mettre en place dans les pédagogies coopératives. C't'à dire que l'autorité se construit, elle va reposer sur des textes et puis, petit à petit aussi sur euh, une forme d'expertise sur un rôle particulier qu'on peut avoir. Et euh, et elle ne tient pas compte que d'une forme d'imposition qui, qui nous viendrait d'en haut tu vois ? C'est un p'tit peu, c'est Meirieu qui prend souvent cette image-là euh, mais j'l'aime bien. Il fait la différence, finalement, entre catholicisme et la religion protestante, où il explique que euh, chez les catholiques il faut écouter euh, la voix d'une autorité sacrée qu'est celle du pape euh, ce s'rait un p'tit peu la forme traditionnelle, alors que chez les protestants on va aller chercher du côté des textes et chacun, finalement, peut, à partir des textes, se faire sa propre euh, sa propre construction de la religion, c'est un p'tit peu ça la différence hein. C't'à dire que là on va vraiment s'appuyer sur les textes et on va apprendre à faire ça. Et donc ça, ça veut dire aussi, apprendre à contester des décisions, y compris qui peuvent venir d'une figure, prétendument euh, représentant l'autorité, en disant mais moi j'suis pas d'accord parce que dans les textes y'a écrit ça et là on est pas en train de le faire. Voilà ! Donc c'est aussi former peut-être à une forme de désobéissance intelligente, je sais pas si on peut dire ça comme ça, mais ...

- PES : *En tous les cas, la pédagogie coopérative remet en cause l'autorité...*

- E1 : (coupe) De l'individu face à l'autorité de la loi construite par le groupe !

- PES : *Nous sommes finalement davantage dans le cadre d'une autogestion, où chacun est responsable dans la vie en collectivité, chacun tient un rôle ?*

- E1 : C'est ça, mais à partir de bases qui sont quand même communes et non négociables quelque part. C't'à dire que, qu'est-ce qui fait en sorte que les choses peuvent tenir c'est parce qu'on a des principes forts qui sont pas naturels pour les enfants. C't'à dire être obligé de se respecter, tu vois, travailler en classe, d'être en sécurité, d'avoir le droit à l'erreur, etc. C'est pas forcément des choses qui sont préconstruites. Donc c'est des choses qu'on est obligé d'imposer parce que on pense que c'est ça qui va permettre de créer du commun, ça c'est

imposé ! Et après c'est comment est-ce que avec eux on met ça en musique petit à petit. Qu'est-ce qui pose problème ? Qu'est-ce qui crée des difficultés ? Qu'est-ce qu'est facilitateur ? Euh, qu'est-ce qu'est aidant pour que le groupe vive ? Et c'est tout ça qu'on va pouvoir négocier et construire avec eux.

- PES : *En quoi jugeriez-vous cette autorité utile en matière d'apprentissage ?*

- E1 : (blanc) Alors, j'répondrais sur deux plans distincts. Euh, parce-que de quoi on parle quand on parle d'apprentissage ? Euh, est-ce qu'on est sur de l'apprentissage purement disciplinaire, français, maths, etc. Est-ce que l'autorité peut être un facilitateur là d'sus ou est-ce qu'on est aussi sur euh, quelque chose qu'est essentiel c't'à dire l'apprentissage de la vie en collectivité, où là on voit l'rapport beaucoup plus directement. Euh, donc moi sur, j'pense avoir déjà répondu sur l'apprentissage de la vie en collectivité. On peut pas former à la démocratie en étant soumis. Sur l'autre plan, celui des apprentissages qu'on peut qualifier de disciplinaires, euh, moi l'intérêt qu'j'y vois il est double, d'abord, ça crée un climat de classe qui est propice aux apprentissages, parce qu'y'a quelque chose de l'ordre de la sérénité un p'tit peu qui s'installe, parce qu'on sait qu'il y aura pas l'injustice, parce qu'on se sent en confiance, et quand on se sent en confiance on sait qu'on peut se tromper. Ça ça existe dans tous les domaines et donc on peut s'tromper aussi quand on est en train de faire du français ou des maths. (réflexion). Le deuxième plan, c'est que, quand euh, c'est un peu plus (blanc). Ouais, c'est un peu plus, enfin, quand on, quand on euh, quand l'autorité existe dans la classe, quand le groupe s'est construit de cette façon-là, y'a aussi un sens à c'qu'on fait, on a un positionnement dans la classe qu'est un p'tit peu différent, et on a aussi (soupire). Ouais, j'vais l'dire différemment. Euh, chez des enfants qui par exemple, en orthographe lexicale, ont euh, de grosses difficultés, souvent, là c'est à la fois empirique et dans les discussions avec le psychologue scolaire de la circo, souvent les difficultés euh, existent aussi dans l'acceptation des règles tout court. C't'à dire que, accepter que un mot s'écrit comme ça, c'est accepter une règle quelque part. Quand on a du mal à accepter les règles parce que euh, dans la vie en générale, parce que euh, on a mal construit son rapport à l'autorité, parce que euh, on voit bien que les choses sont pas toujours justes et que du coup on essaie de louvoyer, et bah ça peut s'trouver aussi dans, dans les apprentissages un peu plus formels ou un peu plus disciplinaires. Et donc vraiment de, euh, empiriquement, empiriquement j'vois que quand les enfants sont mieux, sont bien installés, se sentent reconnus, leur rapport au travail et à la règle dans le travail est vraiment vraiment différent. C'est empirique là c'est pas basé sur des recherches ou des choses que j'ai pu lire, c'est empiriquement c'est vraiment un constat qu'je fais, c't'à dire que quand euh, quand j'me sens bien installé en classe, quand je sais que j'ai

une place, quand je sais à quoi m'attendre sur les décisions qui vont être prises, quand je sais que j'ai vraiment le droit à l'erreur et qu'est s'ra reconnue, quand je sais qu' finalement j' suis en sécurité et bah mon rapport au travail il est très très très différent.

- PES : *Pourriez-vous opérer un lien avec l'aspect motivationnel ?*

- E1 : (réflexion) Ouais, y'a euh, finalement euh, ouais finalement tu vois en en discutant là euh, j'réfléchis en même temps mais, tu pourrais faire la, sur l'autorité, la question de l'autorité, une autorité autoritariste ça pourrait être finalement la motivation euh, extrinsèque, tu sais chez Deci et Ryan. C't'à dire c'est quelque chose qui t'est imposé et puis tu vas aller chercher ton, ta motivation ailleurs que dans c'qui t'intéresse toi. Dans une forme ...

- PES : *Par exemple ?*

- E1 : Bah par exemple, si tu bosses pas euh, tu vas avoir un zéro, si tu bosses pas tu s'ras puni, euh, voilà ! C't'à dire que tu vas chercher l'autorité sur quelque chose qu'est ailleurs et la motivation sur quelque chose qui t'est extérieur. Sauf que ça, ça peut générer des effets inverses, enfin Deci et Ryan l'avaient montré hein, sur la euh, la démotivation, sur euh, essayer de jouer sur les zones grises, sur toutes ces choses-là. Si t'as une autorité éducative qui repose sur les choses qu'on décide collectivement, et sur lesquelles toi tu as prise, d'un seul coup ta motivation elle peut devenir intrinsèque aussi en disant, je sais pourquoi j'travaille, je sais pourquoi j'travaille, je sais pourquoi j'm'investis puisque j'ai une place ici, j'ai une place que j'choisis, que j'construis. Donc euh, ouais, finalement euh, en en discutant comme ça j'avais pas forcément réfléchi avant mais euh, on pourrait voir un parallèle entre motivation extrinsèque et intrinsèque et puis euh, autorité autoritariste et autorité éducative d'un autre côté.

- PES : *Au sein de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau, que vous connaissez sans doute, nous trouvons trois perceptions : la perception de la valeur de la tâche, de sa contrôlabilité, et de ses propres compétences dans cette tâche. Selon vous, quel biais est le plus privilégié dans une pédagogie coopérative ?*

- E1 : (blanc) Ouais j'aurais tendance à dire les trois euh, j'essaie de voir si j'te raconte pas des bêtises mais euh, (réflexion). Ouais j'aurais tendance à dire les trois parce qu'en fait on va discuter de euh, alors c'est pas forcément lié à euh, au fait que ce soit coopératif (le téléphone sonne). Je vais t'reprendre juste après !

(interruption de l'enregistrement).

- PES : *Pour resituer le dialogue, est-ce que, selon vous, une pédagogie coopérative, sous cette forme éducative de l'autorité, participe à développer la perception de la valeur de la tâche, de sa contrôlabilité et de ses compétences ?*

- E1 : Euh, et donc, je t'avais dit, sans vouloir dire de bêtises, que, pour moi, ça correspondait à peu près aux trois puisque dans une euh, pédagogie coopérative on fonctionne beaucoup aussi par euh, par projet, projets qui peuvent être décidés notamment dans les conseils de coopérative, donc euh, sur la perception de l'intérêt de la tâche euh, on va toujours essayer de travailler à partir du euh, j'aime pas dire ça comme ça, à partir du vivant, parce que tout est vivant c'est idiot comme euh, comme réflexion, mais à partir du réel, du non-didactisé au départ, c't'à dire de quelque chose qui va vraiment correspondre à un intérêt des enfants. Ça peut être à partir d'une promenade, ça peut être à partir de quelque chose qui ont amené en classe. Donc ils voient que quand ils travaillent ça sert à quelque chose. J'ai souvent l'habitude de dire pour provoquer un p'tit peu que à l'école on apprend à lire et à écrire sans jamais lire ni écrire, pour de vrai. Euh, sans se référer à qu'est-ce que c'est que l'acte vraiment d'écriture et de lecture, dans des classes comme ça, on essaie de revenir à cette essence-là. Qu'est-ce que ça veut dire qu'écrire, pourquoi on écrit, pour qui on écrit ... Euh, et du coup, ben ils comprennent à quoi ça sert d'écrire, et si ils comprennent à quoi ça sert d'écrire, ils comprennent aussi pourquoi y'a la nécessité finalement de respecter les règles de l'écriture parce que on a besoin d'être compris à distance par d'autres qu'on pas vécu les mêmes choses euh, qui euh, peut-être s'ront là que dans 4-5 ans à lire le texte qu'on est en train d'écrire maintenant. Donc ça, nécessairement, ça euh, voilà, ce premier aspect est essentiel, euh, après sur le fait de pouvoir euh, contrôler aussi euh, sa tâche, bah y'a toujours ce, ce feedback permanent qui est lié aux présentations qu'on peut faire puisqu'on va essayer de socialiser au maximum l'ensemble des productions. C't'à dire qu'il y a toujours le regard de l'autre qui va être porter, et que, dans c'cadre-là euh, au fur et à mesure euh, bah voilà on contrôle où est-ce qu'on en est, est-ce que ça marche, est-ce que ça marche pas, est-ce que par rapport aux critères qu'on a défini on est d'dans, on est pas d'dans. Ça se voit même sur des trucs comme les passages de ceintures avec euh, avec le conseil de coopérative. Donc euh ouais j'crois que à partir du moment où t'as une pédagogie où t'essaies de travailler sur du réel, et où y'a beaucoup d'aller r'tour qui passent entre les élèves sur, où est-ce qu'on en est, pourquoi on a travaillé de cette façon-là, est-ce qu'on a besoin de changer des choses ou pas, est-ce que toi tu aurais fait différemment, est-ce que tu peux m'aider à trouver une aut' solution... euh, les trois aspects de la dynamique motivationnelle ma paraissent euh, me paraissent pris en compte.

- PES : *Donc la pédagogie coopérative permet réellement un apprentissage explicite, qui donne du sens aux savoirs ?*

- E1 : Ouais, et euh, c'est souvent un reproche d'ailleurs, ouais c'est un aspect euh, c'est souvent un reproche qu'on fait aux pratiques d'éducation nouvelles ou pédagogies actives, c'est qu'il y est pas suffisamment la dimension explicite. Je trouve que, dans le cadre des pédagogies Freinet institutionnelle, coopératives, style Connac, euh, y'a vraiment cette dimension-là qu'est prise en cause. C't'à dire, ou qu'est prise en compte, c'est c'que j'disais tout à l'heure, soulever un p'tit peu le capot de la voiture et voir comment les choses fonctionnent, expliquer comment les choses fonctionnent. Comment est-ce que je m'y suis pris, comment est-ce que tu t'y prends, qu'est-ce qui fonctionne le mieux, qu'est-ce qu'est le plus intéressant, qu'est-ce qu'y marche pour l'un, qu'est-ce qu'y marche pas pour l'autre, ... Donc cette dimension euh, explicite elle est euh, elle est vraiment prise en compte, c'qu'est pas forcément le cas dans toutes les pédagogies alternatives. Tu vas avoir des pédagogies où tu restes sur la découverte, on fait que des activités qui sont un peu sympa mais à aucun moment y'a d'la secondarisation des savoirs, où y'a vraiment une explicitation du fonctionnement de l'apprentissage.

- PES : *Est-ce que le plan de travail est une modalité de travail qui favorise, selon vous, cette dynamique motivationnelle ?*

- E1 : Alors moi j'en suis persuadé, puisque j'le fais euh, donc, j'vais pas t'dire que c'est vraiment tout pourri (rires). Euh, donc la réponse est oui mais l'intérêt c'est pourquoi oui euh, pour tout un tas de raisons. La première c'est que euh, on est au carrefour de deux types de pédagogies : la pédagogie du choix et la pédagogie de la décision que défendait Houssaye. C't'à dire que dans un plan d'travail tu vas avoir un ensemble de choses que tu peux choisir euh, moi je vais offrir des possibles, et puis eux vont pouvoir s'inscrire dans ces possibles. Enfin, en fonction du degré de responsabilités qu'ils ont. Ils vont pouvoir s'inscrire dans ces possibles c'qui fait que déjà ils ont un choix. Le choix t'implique puisque nécessairement tu l'as fait ce choix-là. Donc, ils commencent déjà à être impliqués. Le choix te responsabilise puisque c'est toi qui as décidé du choix que tu étais en train de faire, mais y'a une deuxième dimension qu'est celle de la pédagogie de la décision et dans le plan de travail notamment celui de l'après-midi, il existe une case euh, libre, en gros, que peuvent remplir les enfants, qui correspond à des projets qui peuvent avoir en cours, des choses comme ça, où là c'est eux qui vont décider de ce qu'ils font et de la manière dont ils font et avec qui ils le font. Et c'est encore une dimension euh, une dimension supplémentaire parce que c'est une dimension qui t'implique davantage. T'es plus seulement acteur, tu d'viens auteur. Acteur, tu joues un rôle qu'on va te donner, c'est la pédagogie du choix, c't'à dire que t'as des possibles et que tu vas aller là-dedans. Là t'es vraiment auteur, c't'à dire que c'est toi qui va écrire dans quelle

direction tu veux te rendre. Et euh, et le plan de travail me paraît être un outil, qu'est pas le seul hein, mais qui est un outil qui est intéressant de c'point d'vue-là. En dehors du fait qu'il permet de personnaliser, que vraiment on peut avoir du sur-mesure avec etc., voilà ! Mais c'est surtout ce côté euh, y'a du choix y'a d'la décision qui me paraît très très important.

- PES : *C'est essentiellement la part de choix, plutôt que l'aspect différenciation qui selon vous prévaut dans ce cadre-là ?*

- E1 : Par rapport au plan de travail ouais parce-que, d'la différenciation en réalité tu peux l'faire sans avoir de plan de travail euh, tu peux très bien euh, imposer la différenciation aux enfants. C't'à dire euh, chacun aura un parcours que toi tu as choisi, pour le coup, mais sur lequel ils auront pas forcément de mot à dire. Le plan de travail euh, tu as, tu as un choix qui se passe, pour eux en tous cas, en termes de euh, qu'est-ce que je vais faire et à quel moment je vais le faire, de quelle manière je vais m'organiser et aussi avec qui je vais le faire. Puisque sur l'plan d'travail ils ont même une case où, juste c'est, la case « besoin d'aide » donc j'ai besoin d'aide sur telle chose, j'me suis servi de telle personne ou de tel outil et puis est-ce que j'ai compris, pas compris voilà. Euh, donc y'a vraiment quelque chose de différent, on est pas juste sur d'la différenciation, on est vraiment sur la possibilité de choisir un parcours.

- PES : *Nous avons vu tout à l'heure qu'une partie des règles est imposée parce que non négociables, et il y a une partie qui est plutôt construite avec et pour les élèves. Comment sont-elles construites, et existe-t-il des sanctions en cas de non-respect de ces règles ?*

- E1 : Alors donc euh, effectivement y'a deux strates législatives : les lois, qui sont euh, pas bougées, c'est intangible, c'est imposé par l'équipe éducative et yen a pas beaucoup, yen a que cinq ! Et puis, euh, et puis les règles qui sont donc cette fois-ci euh, négociées, construites en tous cas, avec les enfants. Qu'est-ce que c'est qu'une règle, c'est juste la mise en musique d'une loi. C't'à dire que, on a des grands principes, mais un grand principe ça s'applique pas euh, si on ne sait pas concrètement à quoi ça correspond. Euh, alors euh, on a mis ça en place y'a euh, (soupire), six ans p't'être maintenant, euh, donc ça avait commencé avec des conseils de coopérative où euh, ça avait mis un p'tit peu d'temps à créer des premières règles pour décliner les lois. Et euh, en conseil de coopérative, on peut justement faire des propositions pour, amender, supprimer, modifier, ou euh, ajouter de nouvelles règles. Euh, dans ces cas-là c'est les enfants qui l'font, ils proposent, on en discute ensemble, on organise un vote, euh, pour savoir si effectivement cette nouvelle règle va être euh, amendée, modifiée, supprimée ou pas, et dans la façon dont on organise le vote, on commence toujours d'abord par ceux qui sont contre, euh, pour que ils puissent expliquer pourquoi ils sont contre et qu'on puisse faire évoluer la proposition initiale. Euh, c'est un p'tit peu la, la définition que Ricœur donnait d'la

démocratie euh, une société démocratique c'est celle qui se sait traversée par des courants contradictoires et qui tient compte de ces contradictions pour rechercher des solutions qui soient consensuelles. Donc, le but du jeu c'est un p'tit peu ça, c'est d'se dire euh, on va construire les règles collectivement et à partir de c'que chacun en comprend, en retire et de l'intérêt que chacun y voit. Donc c'est des choses qui prennent du temps, mais qui sont vraiment intéressantes et qui font que, bah les tableaux de règles évoluent euh, tous les ans, petit un, et au milieu de l'année ils peuvent changer aussi.

- PES : *Ce n'est pas figé ?*

- E1 : C'est absolument pas figé ! Si c'était figé, ce s'rait plus des règles en fait, ça deviendrait des lois, à leur tour, parce que ce s'rait du non négociable. Donc si on veut que ce soit vraiment des règles et que les enfants aient véritablement une part dans leur construction parce que, si j'apprends à construire les règles, je m'les approprie bien mieux, ce sont mes règles, j'les ai choisi, c'est un peu comme l'histoire du plan de travail, euh, ben y faut qu'ce soit négociable tout l'temps, tout l'temps, tout l'temps. Voilà, qu'on puisse enlever c'qu'est plus pertinent, qu'on puisse ajouter des choses, qu'on puisse modifier certaines et euh, y faut qu'ce soit négociable.

- PES : *Existe-t-il des sanctions ?*

- E1 : Alors les sanctions, euh, oui mon capitaine, dans les deux sens. Euh, j'explique. Donc au moment où on avait construit les lois et les règles, ça s'accompagnait d'autres systèmes, euh, notamment un système de ceintures de grandissement, ou d'autonomie, euh, un p'tit peu comme au judo, c'est un outil d'la pédagogie institutionnelle hein, c't'à dire que en gros, t'es capable de prendre telle ou telle responsabilité, d'avoir montré que t'étais capable de respecter telle ou telle règle de base, ça t'donne des droits nouveaux et ça t'donne des métiers nouveaux et tu peux comme ça ainsi progresser et suivre ta progression, symboliquement c'est aussi intéressant de pouvoir être repéré comme ça . Tu peux jamais perdre une ceinture que tu as acquis, par contre, tu peux être suspendu provisoirement de l'utilisation des droits qu'tu viens de gagner. Mais tu ne peux jamais régresser, dans la vie tu grandis, tu régresses pas ! Euh, donc y'a ce premier système qu'est un système plutôt de sanction positive, qui va reconnaître et valoriser ce qui fonctionne bien , y'avait à côté de ça un système de permis à points, euh, pareil c'est un outil de pédagogie institutionnel, euh, d'la façon où ça marchait au départ, euh, y'avait euh, ça suivait le plan de travail, donc sur 3 semaines, et sur 3 semaines, les enfants partageaient, ils avaient 9 points, il fallait pas qu'ils perdent 9 points. A chaque fois qu'ils transgressaient une règle ils étaient d'abord « gêneur » puisqu'on a le droit à l'erreur et que ça fait partie des lois de l'école, on est d'abord « gêneur », on a le droit de se rattraper, et si

jamais sur la même période de récréation à récréation, il refaisait une erreur , là cette fois-ci il perdait un point. (Longue inspiration) Ce système-là était intéressant mais il avait euh, des limites, euh, par exemple euh, des enfants qu'avaient tendance à être bavards pouvaient rapidement perdre beaucoup de points alors qu'à côté, ils étaient capables d'aider le groupe, de se montrer coopératifs, d'être utiles au commun. Et donc, sur une proposition d'enfants, on a eu un nouveau système qu'a été mis en place en parallèle du permis à points, qu'est un système de tableau des bonnes actions, ils avaient appelé ça. Chaque fois que je fais une bonne action, je peux gagner une petite barrette, enfin je gagne des barrettes en fonction du nombre de personnes à qui ma bonne action a bénéficié. Si j' fais une bonne action qu'a bénéficié à une ou deux personnes j' gagne une barrette, par exemple j'ai aidé quelqu'un à résoudre un exercice, à comprendre quelque chose, si euh, ça sert entre 3 et 9 personnes j' vais gagner deux barrettes, au d' là de 9 personnes je gagne 3 barrettes. Et toutes les 5 barrettes, je peux racheter un point. Donc y'avait aussi cette euh, voilà, cette idée qu'était d'dire euh, l'erreur existe, elle doit être sanctionnée quand elle dessert le collectif, mais, on peut aussi réparer des mauvaises actions par d'autres actions euh, l'erreur c'est aussi la possibilité de réparer l'erreur. Et donc, alors on a cette espèce d'équilibre entre les ceintures euh, le permis de circuler et puis euh, le tableau des bonnes actions.

- PES : *Donc nous sommes plutôt ici sur une discipline qui se veut positive, et qui se base sur la valorisation des bons comportements ?*

- E1 : Voilà et surtout, en fait (hésitation), qui part du principe que quand tu te trompes, y faut toujours qu'on réfléchisse au moyen de t'aider à réintégrer le groupe, symboliquement, à y reprendre ta place. Euh, alors, c'est pas un pédagogue du tout mais, y'avait une phrase de euh, de Patrick Timsit, qui m'avait vachement marquée dans euh, dans un débat, il avait expliqué, c'était au moment de 2005 et des émeutes dans les banlieues, il avait expliqué que quand on transforme les gens en animaux sauvages en leur faisant croire qu'ils ont plus d'autres choix que de s'comporter comme un animal sauvage, et bah nécessairement euh, les choses se passent mal derrière, donc, si tu enfermes les enfants dans une position où leur seule réussite c'est l'échec, euh, c'était le psychologue euh, François Jamet qu'expliquait ça, et bah ils vont faire en sorte de toujours échouer puisque c'est le seul truc qui savent réussir. Si au contraire, ils sont capables de reprendre leur place positivement parce que t'as prévu des systèmes qui leur permettraient de réparer leur erreur et de réintégrer le groupe, t'as une ambiance de classe qu'est bien plus sereine. Et on voit qu'y a quand même une ambiance de classe qu'est plutôt euh, apaisée, parce que ils savent que même quand ils se trompent, même quand ils font des choses qui faut pas, parce qu'ils ont menti, parce qu'ils ont volé, parce qu'ils ont tapé, parce

qu'ils ont fait des conneries, ils vont pouvoir réparer et réintégrer le groupe. Ils sont pas exclus définitivement.

- PES : *On ne stigmatise pas l'élève ?*

- E1 : Hum (acquiesce).

- PES : *Alors, je pense que nous avons fait le tour, j'aurais cependant une dernière question, pour revenir véritablement sur l'aspect autorité, selon vous, dans ce type de pédagogie, est-ce que nous sommes face à une autorité qui serait désincarnée, ou bien, est-ce qu'elle prend tout simplement une autre forme ?*

- E1 : Ah, c'est intéressant ça ! Euh (réflexion), désincarnée ça renverrait un p'tit peu à l'idée d'la pédagogie traditionnelle où la, l'autorité s'incarne dans une figure qu'est celle du maître ou d'la maîtresse, euh, de c'point de vue-là, le but euh, de la pédagogie coopérative serait de la désincarner par rapport à cette image. Seulement, ça marche pas toujours puisqu'on voit que euh, les enfants ont quand même toujours le réflexe d'aller vers le maître puisque le maître représente quand même quelque chose, ne serait-ce que parce qu'il est garant du système euh, qui permet que ça fonctionne. Mais l'autorité elle s'incarne forcément, euh, et moi symboliquement je fais en sorte qu'elle s'incarne dans euh, les lois, les règles, puisque, même quand ils passent des ceintures à chaque fois on va se baser sur un document qu'on a écrit et qui existe. C't'à dire que l'autorité s'incarne dans quelque chose, elle s'incarne dans du symbolique euh, ou dans du physique. Du symbolique c'est parce que j'ai un rôle, c'est c'que j'disais t'à l'heure, parce que j'suis président que je vais pouvoir distribuer la parole, j'ai autorité là-dessus, parce que j'suis responsable euh, du p'tit matériel que j'ai autorité sur le p'tit matériel, parce que moi j'suis maître d'école que j'ai autorité sur euh, en tous cas que j'suis garant d'la sécurité des enfants, affective, morale, physique, etc., que j'ai aussi autorité là-dessus, donc elle s'incarne dans du symbolique, elle s'incarne dans du physique à travers justement euh, l'affichage des lois, des règles des ceintures, etc., donc, elle ne se désincarne pas complètement, elle s'incarne dans autre chose que dans la pédagogie traditionnelle.

- PES : *Finalement, le maître profite surtout d'une autorité qui serait davantage une autorité de compétence, plutôt que l'autorité de l'auteur ou, statutaire ?*

- E1 : Ouais, ouais, exactement ! Exactement, j'suis assez d'accord avec ça. Euh, moi c'est (réflexion), oui oui, oui oui c'est ça, c'est ça ! C'est, c'est aussi le souhait que j'essaie d'avoir, c't'à dire que euh, je n'ai pas l'autorité parce que j'suis le maître et que j'ai euh, toute puissance sur eux, euh, mais bien parce que je suis garant de leur sécurité, du respect des règles, du fonctionnement d'la structure, c'est c'qu'on retrouve et c'est c'que j'expliquais t'à l'heure en conseil de coop avec l'histoire des médiateurs, c't'à dire que chez nous les

médiateurs sont pas des juges, ils sont juste garants d'une structure, ils font en sorte que le message clair se déroule de telle et telle et telle façon, et c'est tout ! Et donc, ils ont autorité sur le déroulement du message clair. La façon dont j'le vois pour moi en classe, c'est ça aussi, euh hum, je suis garant du fait que, ils vont être en sécurité, qui vont pouvoir travailler correctement, et que euh, il leur arrivera rien de mal et que les règles qu'on a défini s'ront respectées.

- PES : *Ils vous reconnaissent une certaine légitimité ? Il y a une relation de confiance qui participe à cette autorité ?*

- E1 : Exactement ! Parce que aussi, je fais en sorte de m'appliquer à moi, c'que j'applique à eux, sur l'ensemble des règles, ça s'applique à eux mais autant qu'à moi.

- PES : *Dans cette situation, nous serions en quelque sorte sur la pédagogie du modèle ? Sans vouloir faire de raccourci. Sur une certaine exemplarité ?*

- E1 : Ouais, ouais, mais euh, c'est ça aussi, en tous cas c'est voilà, c'est cette question d'exemplarité c't'à dire que si on veut que les règles fonctionnent, y faut que euh, elles n'aient pas d'exceptions ou que ces exceptions-là elles soient vraiment dûment justifiées. Euh, donc si on demande aux enfants euh, loi n°1 de respecter les autres, les locaux, le matériel, etc., bah il faut que moi aussi j'sois en état de respecter les enfants ! Il faut que j'sois en état de respecter les enfants, alors c'est pareil, c'est pas un pédagogue mais c'était euh, Pagnol qui expliquait ça mais euh, si on veut qu'un enfant nous fasse confiance, faut d'abord commencer par lui accorder sa confiance, donc euh. Y'a cette question-là.

- PES : *C'est une bonne conclusion je trouve ! Je pense que nous en avons terminé. Je vous remercie encore, je vais pouvoir couper l'enregistrement.*

Annexe VI : Enseignant #2 (E2)

- PES : *« Pour commencer, je vais vous demander de vous présenter. Ancienneté dans le métier, dans le poste, le contexte de votre classe, etc.*

- E2 : D'accord ! Donc 20 ans d'expérience dans l'enseignement, après 10 ans en entreprise privée, euh, presque toujours des CE1, deux fois des CP, et pratiquement toujours des CE1 et CE2, ou alors, des CE1 ou des CE2. Et c'est un niveau que j'apprécie beaucoup. Par rapport à l'âge, ils sont plus trop petits et pas encore trop grands. Ça permet une grande amplitude d'activités à faire avec eux.

- PES : *Comment pourriez-vous définir la pédagogie que vous appliquez dans la classe ?*

- E2 : (réflexion). Difficile de la définir. Euh, je voudrais qu'elle ne soit pas trop directive, je voudrais qu'elle soit le plus flexible possible, mais c'est très compliqué, dans le comportement des enfants, pour moi, et par rapport à ma personnalité. J'ai quand même besoin de tout cerner. Ma personnalité et la personnalité, je pense, des enseignants influencent vraiment beaucoup la façon d'enseigner.
- PES : *Pour préciser cela, quelles seraient pour vous les modalités de travail dominantes et surtout leurs enjeux, vos objectifs ?*
- E2 : Dans l'idéal, ou dans la réalité ?
- PES : *Dans la réalité, ce que tu recherches, ce que tu attends des élèves ?*
- E2 : Ben qu'ils développent leurs apprentissages le plus possible. C'est avec l'expérience et la maturité, c'est vraiment l'objectif de mes 10 prochaines années. C'est ça. C'est enseigner d'une autre façon pour qu'ils développent des compétences et pas bêtement faire des exercices. Même si, pour mémoriser, il faut institutionnaliser et s'entraîner par l'intermédiaire des exercices pour mémoriser. En tous les cas pour certains.
- PES : *Quelle modalité de travail serait pour vous celle qu'il faut privilégier ?*
- E2 : Euh, ben ça, ça dépend beaucoup des enfants. C't'à dire qu'y a des enfants qui, où il faut favoriser la modalité à l'oral, d'autres, à l'écrit, euh, et d'autres en travail en groupe, d'autres où le travail en groupe est impossible parce que y'a pas d'écoute et pas de concentration donc c'est plutôt un travail individualisé. Donc, c'est très différencié. J'essaie que ça soit différencié.
- PES : *Vous parlez de votre personnalité, comment définiriez-vous donc votre style pédagogique ?*
- E2 : (soupire) J'aurais dû réfléchir à ces questions avant ! (rires) Je sais pas si j'ai un style pédagogique, j'ai pas un style particulier, je pioche partout les bonnes idées. Comme la méthode de maths de cette année, je trouve, très enrichissante pour les enfants, et euh, la méthode que j'essaie en grammaire depuis deux ans, euh, Picot, euh, pour essayer de trouver d'autres entrées pédagogiques qui fassent que les enfants fassent des progrès en lecture, en écriture, en production écrite, en orthographe. C'est pas gagné, mais c'est en essai.
- PES : *Et vous-même, en termes de personnalité, comment vous définissez-vous, comment vous sentez-vous ... ?*
- E2 : (coupe) très autoritaire ! (rires) Malgré tout, très autoritaire ! Faut qu'ça roule ! Faut qu'ça roule, faut qu'ça travaille ! Mais j'essaie, à l'écoute le plus possible des enfants. En

fonction des jours c'est plus ou moins facile, euh, de leur sensibilité, de leur humeur, tout ça, ça joue sur les apprentissages. Donc j'essaye, d'en tenir compte.

- PES : *Et pour rebondir sur vos propos, comment percevez-vous l'autorité à l'école, en général ?*

- E2 : Hum (réflexion). Si y'a une autorité naturelle, qui fait que l'enfant est respecté, c'est l'idéal, c'est comme ça que j'la perçois en général. Malheureusement, c'est pas l'cas tous les jours, déjà parce que faire, y'a des fois où nous-même on n'y arrive pas, on est obligé, comme je l'dis aux enfants, de faire le gendarme, Et donc là, je n'fais plus mon métier de maîtresse, parce qu'une maîtresse doit avoir une certaine autorité, mais pour moi ne doit pas être autoritaire. Ou trop autoritaire. Et ça c'est pas évident de faire la différence. On file vite dans l'côté euh, autoritarisme, plutôt que de faire preuve d'autorité dans un cadre positif.

- PES : *Comment elle se construit justement cette autorité ?*

- E2 : Par la relation de confiance avec les enfants. Et un rythme de travail régulier. Si l'enfant il est entendu à des moments où il en a besoin, il aura confiance après. Il aura envie. Pas tous hein ! Après faut, on dit faut s'entendre avec les personnes, mais faut bien s'entendre avec les enfants, aussi !

- PES : *Selon vous, il n'existe pas de « recette », elle se construit ...*

- E2 : (coupe) Ah non c'est très individualisé ! Moi j'trouve pas qu'il y ait des recettes. Ecoute, confiance, et euh, découvrir les capacités de chacun.

- PES : *Quelles seraient les visées ? Les enjeux de l'autorité ? Pourquoi, selon vous, doit-on, ou ne doit-on pas instaurer une autorité ?*

- E2 : Bah, pour le respect des règles sociales, de vivre ensemble, déjà, la première chose. La première semaine, ou les quinze premiers jours, voire tout le mois de septembre en début d'année, il faut être hyper strict, et mettre en place avec eux, des règles euh, de respect du vivre ensemble, et dans la classe, et dans la cour, et dans l'école. Ça c'est hyper important.

- PES : *Qu'est-ce qui est attendu ? En termes de posture, de comportements d'élève ?*

- E2 : (blanc) Alors, dans l'idéal (rires), c'qui est attendu c'est que l'enfant soit réceptif à c'que tu lui proposes comme apprentissage. J'vais mettre un p'tit exemple. Aujourd'hui, j'écris l'emploi du temps tous les jours, le matin, et l'après-midi. Mes élèves savent pour quelles raisons ils rentrent dans la classe. C'est la première chose qu'ils regardent. Et, ils ont leur avis : « Oh pfff ! Oh encore ! Ah ouais super ! ». Donc, des avis partagés, en fonction des enfants, et en fonction, de c'qu'ils lisent. Et aujourd'hui, j'ai eu un enfant qui m'dit : « Oh pfff ! Encore ! Oh non ! ». Et je lui ai expliqué qu'il avait tout à fait le droit de le penser, mais qu'ça s'rait bien qu'il le garde de temps en temps quand même pour lui, pour le simple

fait que toutes les cinq minutes, c'est un p'tit peu casse-pieds. Voilà ... Mais que j'entendais, c'qu'il voulait exprimer par-là, mais que pour chaque activité ou pour chaque ligne de l'emploi du temps, c'était un peu compliqué après et que on avait pas le choix, y'a des choses qu'on aimait pas faire qui fallait faire ! Est-ce que ça c'est une autorité positive, je n'sais pas ! Mais bon ...

- PES : *Et en matière d'apprentissages ? Nous avons parlé du comportement des élèves, nous avons parlé aussi de l'apprentissage de ce qu'est la vie en collectivité, et le respect sommes toutes, est-ce qu'en termes d'apprentissage, selon vous, ça a une utilité ? Est-ce que ça influe sur la qualité de l'apprentissage ?*

- E2 : (coupe) Oui ! Alors, oui, pourquoi ? Euh, si y'a pas d'autorité, cette autorité que j'voudrais appeler positive, eh ben ça part à vau-l'eau avec les enfants ! Et c'est le bazar ! Et donc y'a pas d'travail, y'a pas d'apprentissages !

- PES : *Donc pour vous, l'autorité est nécessaire, il n'y a pas d'alternative ?*

- E2 : Ah ouais, mais moi c'est hyper nécessaire ! Oui !

- PES : *Vous m'avez parlé des règles de vie, pouvez-vous m'en dire plus à ce sujet ? Comment les avez-vous construites ? Sur quoi portent-elles ? Il y a-t-il des sanctions, etc ?*

- E2 : Alors, je m'questionne très souvent, tous les ans je m're-questionne. En fait, les enfants y sont formatés depuis qui sont à l'école, ils sont formatés quand les parents leur donne une éducation avec le respect, et y'a toujours les mêmes choses qui reviennent. Même si tu prends les choses positives, je commence toujours parce qu'est-ce-que j'ai le droit de faire, qu'est-ce que j'ai envie de faire à l'école ? Et qu'est-ce que je, on me permet de faire ? Et, les enfants y tournent tout de suite vers tout ce qui n'est pas possible de faire, tout c'qui est interdit, et toutes les sanctions, négatives. Parce qui sont formatés quoi ! Et tout c'qui ressort toujours c'est les basiques on va dire. Donc, c'est pas évident ! Moi j'me cherche encore, (rires) au bout d'vingt ans, là-dessus, pour savoir comment faire ! Et, au niveau d'la mise en place des règles, comment faire ? Ça fait 4-5 ans maintenant qu'j'ai des lions du comportement (blanc) je voudrais ...

- PES : *Comment ça fonctionne ?*

- E2 : Ça fonctionne, c'est du vert au noir, on est tous « vert » en début de semaine, et euh, (interruption de l'enregistrement à la demande de l'enseignante). Donc les lions du comportement, comment ça fonctionne ? Du vert au noir, le lundi matin tout le monde est « vert ». C'est par semaine, euh, en fonction du non-respect des règles de la cour ou de la classe, euh, les enfants, je le décide, je leur montre du doigt, ils vont s'mettre dans le lion d'à côté. Il peut être orange. Mais si y recommence encore à être perturbateur, empêcher les

autres de travailler, enfin, des règles qu'on a établies ensemble, mais que j'ai aussi un peu moi établies malgré tout, c'est ça qui est un peu dissonant dans la démarche, et bien y s'déplace. Quand il y a une très très très grave erreur, de la violence, ou de l'insulte, ou vraiment qui dépasse les bornes parce qu'il n'arrête pas de gêner les autres, de gêner la maîtresse et de ne pas travailler, il va dans l'noir et là, je fais faire signer par les parents. Parce que dans ma démarche, pour essayer d'avoir une cohésion de groupe, ça s'passé ensemble ! Je l'dis clairement aux parents en rentrée des classes, j'veux qu'ça reste dans le cadre de la classe sauf si ya un grave problème ! Avec le groupe classe que j'ai cette année, à la fin des premières vacances, j'ai fait signer par certains parents. Et comme j'ai la chance quand même que certains enfants soient bien suivis, euh, y'a eu des sanctions à la maison, et ça m'embête. Là j'viens d'penser que j'ai oublié d'en donner à un à un enfant parce qu'il a été dans l'noir une fois. Alors, j'ai commis une erreur c'est que je note pas, pour quelles raisons il change de couleur, et que du coup j'oublie ! Ça on pourrait, voilà, c'est un peu dommage. Parce que même moi j'me souviens plus après. Et le lundi d'après, ils ont une petite fiche, de lions, par semaine, où ils doivent colorier le lion dans lequel ils se trouvent. Euh, et à la fin de la période, donc là, en début de prochaine période, je ramasse les lions, et euh, je regarde qui est « vert ». Tous ceux qui ont été « vert » sur toute la période, donc ça veut dire 6 semaines là, ils ont l'droit à une récompense. Donc, le système des récompenses (blanc) j'adhère pas trop, mais ici, beaucoup de personnes le font, pratiquement tous mes collègues qu'on des systèmes comme ça donc, donc euh, ben j'me suis adaptée, j'ai fait pareil. C'est une sanction très dure, parce que sur, si la première semaine de la période l'enfant a commis un impair, il peut pas s'rattraper, il pourra jamais avoir son p'tit cadeau ! Donc c'est foutu pour lui ! Ils sont bien gentils mes élèves hein, ils pourraient très bien du coup après baisser les bras ! Donc voilà, j'suis encore pas satisfaite de ça ! Mais, mon caractère fait, j'ai déjà vu des collègues sur les blogs etc., qui ont des p'tits papiers de comportement et qui posent un papier à l'enfant. Mais ça s'passe dans l'calme, ça s'passe comme ça, et moi c'est pas mon caractères, j'ai quand même tendance à lever la voix pour dire quand j'suis pas contente, à m'adresser directement à l'enfant, et pas à poser discrètement le p'tit papier sur la table ! Je n'sais pas faire ça !

- PES : *Et cette récompense, elle est de quelle nature ?*

- E2 : Oh j'achète des p'tits trucs, des p'tits jeux qui sont à la mode ou qui leur plaisent, des p'tits trucs tout petits et ils choisissent dans les boîtes, ils prennent ce qu'ils veulent et ils sont tout contents ! Quand la période est très très grande, j'la coupe en deux, comme ça euh, notamment celle après les vacances d'avril, on fait par morceaux. Et l'année dernière, mais y

m'l'ont, mes CE2 que j'avais en CE1 m'l'ont tout de suite réclamé, seulement j'trouve que c'est trop facile, mais j'vais, la prochaine période je l'ferais, c'est-à-dire que quand on a un « orange », on a quand même droit, à une p'tite récompense, parce que franchement six semaines, sans avoir de soucis, c'est vraiment, voilà ! Et si j'trouvais des p'tites choses moins chères pour avoir moins de dépenses de budget je l'ferais par semaine, hum, mais voilà ! Le côté pratique fait que je n'le fais pas ! Mais j'vais chercher quand même pour l'année prochaine si j'reste comme ça ou si j'fais évoluer, j'regarderai un peu c'que les autres collègues font. Parce que j'suis pas satisfaite.

- PES : *On est toujours en train d'essayer de perfectionner le système ?*

- E2 : Je cherche, voilà, je cherche à évoluer et puis ça dépend des enfants, et cette année j'ai un, des groupes de CE1, j'ai beaucoup de garçons et ils sont casse-pieds, et du coup ils sont tout le temps, tout le temps dans le « orange ». C'est qu'mon système marche pas !

D'ailleurs, il marche pas, ou pas bien, pour la simple raison que, quand j'leur dit de gouttière cinq minutes à la récréation, c'est-à-dire qu'ils auront une punition et ils resteront cinq minutes sans pouvoir jouer, jamais toute la récré mais quelques minutes, c'est même pas cinq minutes, c'est quelques minutes quoi, ça les embête plus, et ils sont plus capables de faire un effort pour éviter ça, plutôt que les lions. Donc euh, voilà.

- PES : *Donc, au quotidien, il peut aussi y avoir des sanctions, est-ce par rapport à certains comportements identifiés ou simplement quand, dans la journée, il y a un « trop plein » de comportements négatifs ?*

- E2 : Bah, en général la gouttière c'est quand y'a un « trop plein » ! J'veux dire si déjà dans la journée il va à l'orange, j'vais pas l'mettre dans l'noir à la fin de l'après-midi parce que pendant dix fois euh, il a ennuyé son voisin euh, qui travaille pas, qui s'balance sur sa chaise, enfin, y'a toute une liste de truc euh, voilà quoi !

- PES : *Existe-t-il d'autres sanctions ?*

- E2 : Non.

- PES : *Et, ces règles-là, sont-elles affichées, sont-elles écrites quelque part ?*

- E2 : Non ! Mais je sais que je devrais ! Avant je le faisais, on avait dans les règles de vie, tout était à lire à la maison, c'était affiché, c'était pfff ! (soupire)

- PES : *Est-ce parce qu'elles changent régulièrement ?*

- E2 : Non, elles changent pas, elles sont, elles restent un p'tit peu pareil quand même. Malgré tout.

- PES : *Les élèves ont-ils un espace de parole, pour discuter de ces règles ? Est-ce que vous dialoguez avec eux pour leur faire comprendre pourquoi ils sont passés dans le « orange » ?*

- E2 : Alors un enfant par exemple qui, pour moi, s'est pas bien comporté, j'lui dis « orange » ou « rouge ». Y m'dit : « Oui mais maîtresse c'est pas moi ! ». « Ah ! Et bien, on en parle à midi. ». Donc, en général, les ou le concerné.s, on discute, il m'explique et, ça m'est déjà arrivé : « Tu as raison dans ce cas-là je me suis trompée, tu peux retourner dans le vert. ». Donc, si je commets une erreur parce que j'n'ai pas tout vu, ça part aussi sur une base de confiance, de mes élèves, pour qu'ils ne disent pas de mensonges, mais, ils m'arrivent oui de dire : « en effet, tu as raison » et donc d'accord, y'aura pas d'sanction.
- PES : *Ils ont donc la possibilité de négocier, tout du moins, de s'expliquer, de se justifier ?*
- E2 : (coupe) De se justifier, c'est par fermé euh, « tais-toi » et hop ! On peut en discuter. Rien n'est immuable ! C'est super important ça !
- PES : *C'est une forme de réhabilitation ?*
- E2 : Ouais, c'est vraiment super important pour moi !
- PES : *Puisque nous avons abordé le système de récompense / sanction, qu'est-ce qui permet selon vous de motiver les élèves ?*
- E2 : Il faut qu'ça les touche eux. Qu'ça les intéresse eux personnellement. Il faut qu'ils se sentent investis. Quand on propose un projet qui, qu'ils, où ils se sentent concernés, ça va tout seul ! Si j'leur donne des exercices de grammaire, ils boudent ! Mais si on fait des jeux, ça passe ! Une vidéo, où ils doivent cliquer, souligner les verbes, un jeu où ils doivent déplacer sur le TBI, là ça va tout seul !
- PES : *Donc cela tient au support selon vous ?*
- E2 : Le support et le type de travail demandé, et la façon dont s'est amené. Là, par exemple, en rallye maths, c'est, on essaye, de dé, de doubler la famille super-maths ! Donc, voilà, j'essaie d'avancer les choses sous forme de jeu. Donc là ils sont enjoués !
- PES : *Ce serait donc l'aspect ludique ?*
- E2 : L'aspect ludique est important.
- PES : *Et avez-vous identifié une modalité de travail qu'il leur plaît davantage ?*
- E2 : Le travail par, euh, sous forme de jeu. Avec la méthode maths euh, méthode heuristique en mathématiques, où il y a euh, beaucoup beaucoup beaucoup de jeu, c'est dingue euh, l'investissement qu'ils ont ! Après ça dépend du caractère, quand c'est des jeux en groupe euh, j'en ai beaucoup encore cette année, ça se dispute, ça boude, ça veut tricher, mais d'une façon générale, ça travaille ! Vraiment ! Après, à moi, c'est pas toujours évident de les voir tous, donc je fais le tour des groupes, euh, pour qu'j'me rende compte vraiment s'il y a apprentissage, acquisition de notions, etc. Mais je, mais déjà, y'a motivation et mise au travail, sans aucune difficulté !

- PES : *Ils s'engagent plus facilement dans la tâche ?*
- E2 : Oui, énormément !
- PES : *A votre niveau, que pensez-vous mettre en place, outre le rallye maths, pour motiver vos élèves ? Avez-vous remarqué un effet des récompenses sur la motivation des élèves ? Au niveau de l'évaluation également, qu'avez-vous pu observer ?*
- E2 : Pour l'évaluation, euh, j'essaie de ne pas mettre la pression (blanc), mais j leur dit c'est un contrôle, parce que je pense qu'ils sont prêts, qu'on a beaucoup travaillé, et qu'ils doivent essayer de leur mieux. Un autre exemple de maths, euh, les chronomaths, mais je fais déjà plusieurs années, quatre années que je fais des rallye maths, on travaille tous les jours sur un, on travaillait tous les jours sur un objectif, de maths, en calcul mental, et le vendredi matin, on avait un, hum, des échelles, de valeurs, de la trottinette jusque à la fusée, et avec des calculs à l'intérieur. Et, deux, trois minutes, quatre minutes, en fonction de euh, des notions, je n'ai jamais vu autant d'élèves autant concentrés ! Aucun stress par rapport au chrono, tous au travail ! Mais c'est dingue quoi ! Mais c'était amené sous forme de jeu, sous forme de récompense personnelle, même pas de cadeau matériel ni rien, et puis après ils se sont enregistrés : « Ah bah aujourd'hui j'suis trottinette ! », « Oui, mais attention, ça c'est parce qu'à partir de là tu t'es trompé ! ». Et la fois d'après : « oh maîtresse j'suis déjà voiture de course ! ». « Ah, tu vois, tu as fait des progrès ! ». Et même si des fois, quelques fois ils n'arrivaient pas à la fusée, moi je savais ce que j'avais travaillé avec eux et j leur disait : « Tu vois, tu n'as pas la fusée mais j te mets quand même « Très bon travail, parce que u n'as que 2 petites erreurs ! Tu as quand même compris ! ». Donc ça, ça marchait très bien, et dans MHM y'a les chronomaths, mais c'est dingue quoi ! Y sont à fond ! Y travaillent vraiment, beaucoup, et, c'est, hyper positif !
- PES : *Cela est lié à l'esprit « challenge », un challenge personnel ? De voir ses progrès ?*
- E2 : Oui peut-être et puis d'être hyper concentré pendant 4 minutes, y en a pas un qui cherche à copier sur l'autre, pas un qui baisse les bras, parce qu'ils savent que si je vois que je, je demande qui a fini, et j leur dit : « Bon, alors ok j vous remet une minute. Y'a même un, euh, quand, mince comment ça s'appelle, j'ai un euh, j prenais mon chronomètre sur mon téléphone, et j'ai acheté un minuteur ! Mais y'a aucun stress ! Et vraiment, une vraie mise au travail. Et ensuite, donc, ils reprennent une minute, ensuite on corrige, on regarde c'qui va pas, et j leur dit bon bah là, les soustractions par exemple la dernière fois, les soustractions en ligne, les CE1, ça veut dire qu'il faut qu'on retravaille quand on s'entraîne, et vous avez encore du mal. Donc euh, voilà, et j trouve ça vraiment très motivant ! Ça marche vraiment bien franchement.

- PES : *Rolland Viau a mis au point un schéma de la dynamique motivationnelle chez les élèves, et il a établi trois perceptions qui agissent sur la motivation. Il y a la perception de la valeur de la tâche, de son intérêt, etc., de sa contrôlabilité, et la perception de ses propres compétences. Selon vous, laquelle serait à privilégier pour gagner en efficacité de travail ?*
- E2 : *Alors, est-ce que tu peux répéter ? Le 1 ? Comme ça j'vais faire par euh...*
- PES : *On a la perception de la valeur de la tâche (blanc), la perception de sa contrôlabilité ...*
- E2 : *(coupe) la perception à chaque fois pour l'enfant ?*
- PES : *Oui, tout à fait ! Et la dernière c'est la perception de ses propres compétences pour effectuer cette tâche.*
- E2 : *(long blanc) Et la question est ?*
- PES : *Sur quel aspect il est selon vous plus intéressant de travailler ? Quelle perception doit être davantage développée ?*
- E2 : *(hésitation) J'aurais tendance à dire un p'tit peu de chaque ... Ça dépend p't'être l'objectif de départ. Et peut-être que j'aurais tendance à dire que ça dépend de l'enfant. Y'a des enfants qui vont, à qui on va dire : « tu vois là je sais que tu peux le faire parce que ça tu connais, ça tu connais, ça tu connais ! ». D'autres euh, qui vont être enjoués à la tâche, dès le départ, parce que la tâche leur convient, euh, je pense que ça dépend vraiment beaucoup de l'enfant, et mon gros problème aujourd'hui c'est que je voudrais tenir compte de cette différenciation, et c'est très difficile ! Quand tu proposes quelque chose, d'axer sur ces trois en même temps ! Parce que un va être plus proche d'un, d'une caractéristique, l'autre de l'autre, et un autre prendra les trois, pas toujours, c'est pas évident ! Donc je n'sais pas vraiment beaucoup mais quand j'y réfléchis ça me euh, perturbe. Parce que j'aimerais, dans l'idéal, atteindre les motivations de chacun et leur envie ! Rien de plus déprimant pour moi de voir qui font la tête quand j'leur propose quelque chose ...*
- PES : *J'imagine ... Comment percevez-vous justement cette notion de différenciation et comment l'abordez- vous ?*
- E2 : *Alors, le support par exemple, si c'est, on va dire, allez le basique, des exercices de réinvestissement. Le support, il est le même pour tout le monde, mais, il peut être en couleurs dyslexiques pour un enfant, et en quantité pour un autre. Seulement, je ne sais à ce moment T de quoi est capable, maintenant j'le sais, mais j'veux dire peut-être que si j'lui dis « oh bah tu n'en fais que deux » dès le début, il pourrait se donner plus, et en faire plus que deux ! Donc en général en termes d'adaptabilité de quantité, je donne tout, à tout le monde, et quand je me rends disponible je regarde avec les enfants. « Bon bah toi là maintenant tu*

as déjà tout fini en premier, bah c'que tu as trouvé là tu peux le recopier dans ton cahier du jour. ». Et à la fin, y'en a qui ne peuvent pas recopier dans leur cahier du jour parce que c'était déjà un gros effort de faire sur la fiche. Donc, on colle la fiche. Mais euh, j'y arrive pas tous les jours, mais en tous les cas j'essaye.

- PES : *Dans le déroulement d'une journée « type », quelle modalité de travail est dominante ?*
- E2 : Je souhaiterais que ce soit les modalités de travail d'échanges, de discussions, de travail oral, de travail en groupe. C'est pas possible ! Y faut un moment, un temps où que ce soit posé. Par exemple, la méthode MHM j'ai une heure de maths le matin, y'a beaucoup beaucoup d'oral et beaucoup beaucoup à l'ardoise. Et je constate, c'est très très bien, j'en suis très contente, mais je constate que quand même certains, par exemple, ne cherchent pas ! Ils attendent, le moment fini, et ne sont pas dans une démarche d'essayer de se casser la tête à proposer quelque chose. Donc l'ardoise, déjà, dédramatise et permet de se dire, « tu peux effacer si t'as faux », etc. Donc, déjà c'est ça, mais y'en a malgré tout qui essayent pas ! Dans le travail en groupe, y'en qui sont les suiveurs, qui ne font rien, je l'ai constaté avec le rallye là (durant mon observation ndr), j leur ai même dit « j'ai commis une erreur quand j'ai fabriqué un groupe, c'est que T. c'est venu tout de suite dans sa tête, c'est le groupe qui a le plus de points. ». Et les autres enfants ont acquiescé « oui maîtresse t'as raison, on a les points grâce à T. ». Et ça, c'est pas toujours évident, y'a des jours ça marche, y'a des jours on fait des erreurs, euh, après euh (blanc).
- PES : *Je pense que nous avons tout abordé. Avez-vous quelque chose à ajouter, par rapport à tout ce que nous nous sommes dit ?*
- E2 : Non, parce qu'on pourrait en parler vraiment beaucoup quoi. Il faudrait aussi, voilà, que tu sois plus en observation dans la classe pour voir un quotidien, là t'as vu une matinée, plus ou moins bien réussie, dont moi je n'étais pas spécialement satisfaite la deuxième partie d la matinée ...
- PES : *Nous pouvons peut-être y revenir, qu'est-ce qui vous a déplu dans cette matinée ?*
- E2 : L'investissement, de mes élèves ! On a fait, je crois, si j'me, si mes souvenirs sont bons, qu'on a fait euh, la grammaire avec la découverte du texte, et si quand je les observe, et que j'en vois un tiers, qui n'est pas là, j'me dis que j'ai pas préparé comme il aurait fallu, pour eux. Et ça m'énerve ! Donc, y'a des jours où j'arrive à m'dire bon, comment j'vais faire pour, et le lendemain j'essaye autre chose, y'a des jours, bah, je râle auprès des élèves parce qu'ils n'écoutent pas ! Mais, au fond, est-ce que c'est pas parce que l'enseignant n'a

pas eu l'organisation idéale que l'enfant n'écoute pas !? Bon, j'ai tendance à m'remettre en cause sur tout, tout le temps donc euh, voilà !

- PES : *C'est une éternelle remise en question ce métier ?*

- E2 : Ouais, ouais, ouais, mais après des fois je leur dis ! Des fois je leur dis, et le lendemain j'leur dis ben « écoutez, ça s'est pas bien passé hier, mais le soir j'ai réfléchi, on va essayer comme ça pour voir si c'est mieux ! ». Mais du coup, eux, ils s'disent « ah ouais d'accord ! », et ils sont capables de faire un effort . C'est quand même, y'a quand même une certaine, j'sais pas si c'est la résilience le bon mot, mais y'a quand même une certaine euh, voilà y'a quelque chose qui s'passe qui fait que, pas toujours et pas avec tous, mais quand vraiment euh, vraiment là je craque parce que, j'me dis « nan mais c'est pas possible quoi euh ! Faut écouter ! » machin, voilà. Ils essayent quand même en retour de faire mieux, ou pour faire plaisir à la maîtresse, ou parce que, j'leur explique que, euh, ce n'est pas normal et que ce n'est pas forcément d'leur faute, que moi j'aurais dû faire autrement et que j'leur propose autre chose, ou quand j'leur dis ce travail là je l'ai choisi pour vous ! Donc faites de votre mieux pour me montrer si ça marche ou pas. Parce que, je leur mens pas en fait, c'est systématiquement la cas, je, je ne peux pas travailler, comme le font certains collègues, s'ils peuvent tant mieux, les élèves sont tous différents, d'une année sur l'autre, le programme est le même, mais on ne peut pas avoir les mêmes entrées ! On n'peut pas avoir les mêmes, donc, pour un travail individuel, le collectif t'as un peu les mêmes trames, hein, le programme de maths, le programme de français il est le même, mais les entrées, surtout au travail, au niveau du travail individuel, et ou de la recherche, il doit être adapté aux élèves que t'as en face de toi.

- PES : *La première étape ce serait plutôt la phase de découverte, qui sera pour vous la plus importante ?*

- E2 : C'est important, mais si y'a concentration et écoute, après y'a toute cette manipulation qu'on peut faire, j'ai beaucoup utilisé Retz pour l'entrée en grammaire c'est, c'était vraiment très bien ! D'ailleurs, les p'tits bonhommes j'les utilise toujours et ça passe vraiment beaucoup mieux qu'avant ! Pour moi c'est, ça a été une révolution cette péd, c'est méthode là, pédagogique, avec les p'tits verres, monsieur verre, monsieur pépé (pour le pronom personnel), enfin, c'est vraiment très très bien ! Je l'garde, avec l'autre méthode de maths que j'utilise, je, j'ai changé de méthode parce que, le côté spiralaire, on peut, et, à priori c'est prouvé que, quand tu reviens tout le temps, tout le temps, ça finit par rentrer ! Mais, tu fais pas tout l'programme qu'on attend de toi, dans les textes officiels ! Bon, je m'en suis, avec l'âge, je m'en suis euh, j'ai pris de la distance par rapport à ce programme ! Tant

qu' mes élèves ont développé des compétences et des connaissances, j' peux m' estimer contente, tant que j' les fait travailler quand même ! Mais c' est pas facile !

- PES : *J' ai tout ce qu' il me faut, je vous remercie ! Je vais pouvoir couper l' enregistrement.*

Annexe VII : Enseignant #3 (E3)

- PES : « *Alors, pour commencer, si vous le voulez bien, je vais vous demander de vous présenter, en termes d' ancienneté dans le métier, sur le poste, votre contexte de classe, etc.*

- E3 : D' accord, donc euh, j' ai alors, euh, 28 ans d' ancienneté, avec deux années d' école normale, avant, quand ça existait encore, mais j' ai commencé institutrice, pis après j' suis passée professeure des écoles, euh, par la force, j' ai pas passé l' concours parce que, pour passer professeure des écoles par contre, j' voulais garder mes p' tits avantages d' institutrice mais bon, maintenant j' les ai plus ! J' ai enseigné une première année euh, sur [ville] dans une classe adaptée, de niveau CE, après, j' ai fait euh, 12 ou 14 je sais plus exactement, sur euh, [ville] euh, dans une ZEP euh, bien costaud, euh, j' ai fait majoritairement du CP et du CE1, euh, puis je suis arrivée ici, sur donc [ville] en 2006, euh, où j' ai encore fait du CP et du CE1, puisque personne n' en voulait, euh, j' ai réussi à grimper on va dire euh, jusqu' au CM1 avec les départs de mes collègues, j' en ai profité, et euh, en 2012, ça doit être ça, j' suis allée euh, sur [ville], enseigner une année, euh, j' ai participé au mouvement sur un coup d' tête, euh, sur des postes, j' ai demandé que deux postes hein, qui n' étaient normalement pas libérés, et, y' en a un qui s' est libéré sur les deux, donc je l' ai eu, donc j' y suis allée, et euh, ça m' a plus mais euh, trop de distance et trop de trajet donc euh, j' ai re-participé au mouvement pour revenir dans l' école, parce qu' il y a avait un poste qui se re-libérait ici, j' ai eu d' la chance ! Donc euh, en gros bah j' suis ici depuis 2006, avec juste une année d' interruption. Euh, je fais du CM1 donc depuis euh, trois ans, c' est ma troisième année, euh, là j' ai un effectif à 31 élèves, euh, c' qui est assez lourd, mais, euh, enfin, faisable ! C' est lourd en quantité de travail de correction, euh, c' est surtout ça qui prend le plus de temps euh, sinon après eux, c' est un milieu social qui est quand même assez euh, aisé et facile on va dire, donc euh, tout ce qui est discipline une fois que les règles sont bien imposées en début d' année, bien expliquées, oh ça tourne euh et puis d' temps en temps faut juste rappeler un peu, mais euh, c' est pour ça qu' le nombre d' élèves à 31 est tout à fait gérable, ici. Ce s' rait pas l' cas ailleurs. Mais euh, là ça va ! C' est tout à fait correct. Donc voilà !

- PES : *Nous allons y aller progressivement, comment, d'abord, vous pourriez définir la pédagogie que vous appliquez en classe, globalement ?*
- E3 : Bah c'est un p'tit peu de tout ! J'fais du frontal, euh, de l'expérimental aussi quand on est en Sciences, euh, ou même en Anglais, enfin beaucoup de euh, de participation à l'oral, euh (blanc), beaucoup d'activités aussi sur ardoise, le cahier étant seulement un élément euh, final, de transcription, euh, j'aime que mes élèves participent, euh, sinon euh, j'ai l'impression que j'suis toute seule dans la classe donc euh, nan je, enfin, j'aime beaucoup l'interaction, voilà ! Euh, j'aime pas avoir forcément un silence euh, impressionnant, parce que j'ai pas l'impression qu'ils travaillent, j'aime mieux qu'ils chuchotent entre eux et, histoire de euh, de s'demander si bon, ils ont bien compris ou euh, donc, au moins ça montre qu'y'a une réflexion d'la part des enfants. Donc voilà, donc nan j'ai, je saurais pas définir exactement ma façon de euh, d'enseigner.
- PES : *Pour résumer, les modalités de travail auxquelles vous avez recours visent essentiellement à créer des interactions, à développer l'autonomie, ...*
- E3 : A développer la réflexion avant tout ! Euh, l'autonomie oui bah ça, c'est une condition *sine qua non*, mais surtout la réflexion, réfléchir ! Pas apprendre bêtement euh, c'que l'enseignant a, a dit, parce que parfois, on peut se tromper, donc euh, j'les amène à réfléchir et j'accepte tout à fait qu'un enfant me dise, « maîtresse, tu t'es trompée ! ». Si c'est justifié bien évidemment ! Mais, j'accepte, et dans ces cas-là j'reconnais ma faute. Et j'dis : « Ah, oui effectivement, je me suis trompée, tu as bien fait ! », enfin voilà ! Donc, j'les amène à réfléchir, sur euh, c'qu'ils apprennent, euh, et c'est en réfléchissant t'façon qu'ils apprendront plus facilement, donc voilà ! (blanc) Mais j'suis quand même coincée dans un cadre, où euh, enfin y'a quand même des matières imposées, enfin, donc euh, y'a quand même un cadre obligatoire, y'a un carcan qui est là, qui est présent et qui fait que euh, c'est assez dirigiste sur certaines choses, mais euh, j'essaie au maximum d'les amener à, à être dans la participation et euh, et à avoir du plaisir quoi, à venir ici et s'dire, ah j'vais apprendre un truc, j'vais pouvoir interagir avec la maîtresse, ou même avec mes camarades si on n'est pas tout à fait d'accord, enfin voilà, donc euh, on essaye, c'est pas toujours facile mais on essaye ! (rires)
- PES : *En lien avec cet enjeu qui est le vôtre, cet objectif que vous visez, quel élément permet de développer la motivation et l'engagement des élèves dans ce type de tâches ?*
- E3 : Euh (hésitation), c'que l'on présente. Y faut qu'ce soit, faut qu'il y est un caractère ludique, euh, qu'il y est un caractère manuel, euh, et là les enfants s'impliquent plus facilement. Si c'est que une activité de transcription sur le cahier, d'exercices quoi, basique,

euh, français, euh, application euh, hum (réflexion), les bons élèves ça y'aura pas de problème, y feront parce qu'ils ont toujours envie de faire plaisir, pis de réussir, par contre les élèves en difficulté eux, euh, ne s'ront pas dans cette euh, dans ce mouvement là, donc euh, y faut à la fois gérer ces phases, qui sont obligatoires, et à la fois instaurer des phases où tout l'monde va s'y r'trouver, euh, par euh, des moments plus ludiques euh, qui vont motiver l'envie d'travailler, pour tous. Donc euh, faut arriver à jongler entre ces moments-là euh, faut varier. Faut pas rester euh, trop longtemps sur une même activité, euh, si on est dans une matière qu'est un peu plus longue, parce qu'on veut absolument voir, bah y faut avoir des temps euh, actifs, pour les enfants, avec une réflexion, et puis des temps plus d'écriture, mais euh, faut varier le plus possible pour euh, bah les intéresser tout l'temps quoi, les ramener à l'intérêt global de c'que l'on veut leur faire apprendre.

- PES : *Pour les remobiliser, maintenir leur engagement ?*

- E3 : C'est ça.

- PES : *Si je résume, il s'agit essentiellement du support, la ludicité du support, et également le fait de varier les modalités ?*

- E3 : Oui, et pis l'enseignant aussi ! (rires) Quand même !

- PES : *L'effet maître ?*

- E3 : Ça joue un peu ! (rires) Donc euh, parce que sur une même leçon, euh, enfin, l'enseignant a « sa patte » obligatoirement donc euh, la façon dont on transcrit euh, enfin on fait passer la leçon euh, peut être totalement différente à partir même d'une même leçon pour, entre deux enseignants. Donc euh, moi je sais que j'aime manier l'humour, donc euh, si euh, enfin les enfants au bout d'un moment comprennent que j'fais d'l'humour, parfois au démarrage pas du tout mais, euh, et ça passe plus facilement, euh, même quand euh, j'suis pas contente après un élève euh, sauf quand ça atteint vraiment le seuil euh, limite, euh j'essaie de l'prendre avec humour et d'lui faire comprendre avec humour que, va falloir p't'être arrêter euh, voilà ! Bon quand, par contre, y comprend pas là c'est le stade au-dessus donc là j'me fâche vraiment, mais, euh, j'pense que l'humour euh, ça détend déjà, donc euh, et à cet âge-là y sont assez réceptifs et ils comprennent facilement, les plus p'tits c'était plus compliqué, mais, donc euh, faut, faut qu'ça oui euh, y faut qu'y est, qui viennent en s'disant ça va être une journée euh, sympathique euh, même si j'vais apprendre quelque chose euh, donc y faut arriver oui, à les détendre, à leur faire penser à autre chose que la notion absolument qu'on veut euh, qu'ils apprennent, mais euh, y arriver par des moyens détournés. Et quand y'a un enfant qui dit au bout de, enfin, quand il est 11h30 y fait « Ah, déjà 11h30 ! », bah là on s'dit c'est bon ! Le temps est passé trop vite, y se sont même pas

rendus compte euh, donc les activités qu'ils ont fait on fait que euh, ça les a intéressé, donc ça c'est euh, la récompense ! (rires)

- PES : *Vous m'avez donc parlé de votre art de manier l'humour, il y a-t-il d'autres éléments qui pourraient définir votre style pédagogique ?*

- E3 : (soupire) Euh, j'dirais j'suis un clown ! (lien avec plus haut !) Mais après euh, (réflexion) oui euh, en classe ! Parce que quand j'suis en récréation c'est pas tout à fait pareil ! Donc euh, j'dirais que je joue sur ma réputation aussi ! Comme ça fait quelques années que j'suis sur l'école, les parents me connaissent, donc j'ai des cohortes de familles qui se suivent, euh les enfants aussi parce que euh, bah y m'repèrent euh, dans la cour quand j'fais les récréations, euh, donc euh, déjà j'ai une réputation assise sur l'école qui fait que j'ai plus grand-chose à prouver maintenant, donc euh, en gros j'peux faire c'que j'veux (rires) ! Donc c'est, c'est utile euh, donc, mais bon, ça a été installé au fur et à mesure euh, par ma façon d'travailler, euh, j'pense que tout le monde se rend compte, enfin, que ce soient les enfants ou les parents, que j'm'implique pas mal dans c'que j'fais en classe, euh, quand euh, on m'demande de faire quelque chose ben j'essaie d'aller dans le sens euh, donc euh, y'a ça bon, après, euh, juste par mon physique aussi je sais très bien pis euh, mon faciès euh, que les enfants m'voient tout d'suite quand ça va, et quand ça va pas ! Donc euh, donc ça ça joue aussi énormément donc c'est vraiment aussi bah la façon d'être, la façon d'se comporter, euh, donc c'est un ensemble quoi, c'est, j'pense que c'est d'abord la personne qui permet d'installer quelque chose, un fonctionnement dans sa classe.

- PES : *Donc, seriez-vous plutôt d'accord ou pas du tout d'accord avec le fait de dire qu'il existe une certaine autorité naturelle, liée à ce que l'on dégage, ou est-ce que cela se construit avec des méthodes bien précises ?*

- E3 : Alors, je pense qu'il y a une base, y'a une base, qui est là, qui est dans notre caractère, et après euh, on le construit au fur et à mesure des années d'enseignement. On voit comment ça fonctionne et on change ses fonctionnements, mais je pense honnêtement oui que, euh, y'a quand même un minimum euh, d'autorité qui doit être présent dans sa façon d'être, déjà chez soi, ou en dehors, ou euh, pour ça puisse jouer sur euh, sur les enfants. Il faut qu'ils le ressentent quoi ! C'est ça en gros, c'est ...

- PES : *Qu'est-ce qui véhicule cette autorité naturelle ?*

- E3 : (rires) J'en sais rien !

- PES : *S'ils doivent la percevoir, est-ce qu'il existe des éléments qui permettent de la rendre plus ou moins visible ?*

- E3 : Le fait déjà de mettre un cadre ! De, d'être capable de s'tenir à quelques règles au démarrage. Dire euh, voilà , dans ma classe vous avez l'droit d'faire ça, ça, et ça, c'est interdit ! Et s'y maintenir ! Euh, l'enfant trouvera juste d'être puni euh, si il sort des règles qui ont été fixées, euh, par contre si on l'puni alors que c'est dans une règle qui a été fixée euh, c'est pas cohérent, donc euh, je pense que c'est ça qui fait euh, beaucoup pour les enfants c'est, y faut euh, avoir des règles, parce que d'façon on vit en communauté donc c'est obligatoire, et être juste, dans l'application de ces règles, donc euh, j'pense que c'est, les enfants ressentent plus la justesse, euh, parce que, enfin j'en ai là cette année que euh, parc exemple L. j'l'ai puni parce qu'il avait fait une bêtise, je sais plus quoi d'ailleurs, en début d'année, donc il a eu une punition à faire à la maison, et sa mère bah devait la signer donc euh, elle lui a dit « tu fais quoi en premier ? », il a dit « Oh, j'fais la maîtresse, d'abord ! ». La punition d'la maîtresse ... (rires) Donc bah il l'a pas pris comme une sanction méchante, il avait bien compris que bah non là, c'était pas autorisable c'qu'il avait fait en classe. Donc euh, donc voilà ! Donc, la majorité des enfants c'est ça, donc si on reste dans la justesse, et si ils sentent que c'est normal parce que la règle est comme ça et que bah, on l'applique pour tout le monde, euh, ça passera, si par contre euh, pour un enfant on dit oui, pour l'autre on dit non euh, y'a plus de cohérence, et là l'autorité elle en prend un coup parce que ils se disent euh, elle sait pas c'qu'elle veut enfin ... Donc euh, y faut ouais, il faut être carré et juste, et bien rester dans c'qu'on a défini au démarrage.
- PES : *Donc vous pensez que cela tient davantage à la fiabilité de l'enseignant, le fait que le cadre soit respecté, tenu, et que les choses soient attendues, qu'il n'y ait pas de surprises ?*
- E3 : Voilà c'est ça ouais !
- PES : *Donc plus que les règles en elles-mêmes ?*
- E3 : Bah oui parce que les règles, on n'a pas tous les mêmes règles, moi je sais que j'ai un seuil de tolérance qui est peut-être plus important que mes collègues, ou moins important, donc euh, les règles si elles sont fixées dès le démarrage, les enfants savent à quoi se tenir. Donc ils savent qu'ils ont l'droit d'faire ci, qu'ils n'ont pas l'droit d'faire ça, mais ils savent que c'est comme ça jusqu'à la fin de l'année ! L'année prochaine ben ils s'adapteront euh, avec le nouvel enseignant, toute façon tout au long d'la vie y f'ront ça, donc ils s'adapteront aux règles du nouvel enseignant qu'ils auront après, bon enfin, en général, on a tous, à peu près, les mêmes règles, c'est juste nos seuils de tolérance qui sont pas euh, tout à fait les mêmes, donc euh, mais euh, les règles sont à peu près oui identiques, donc c'est vraiment une justesse moi je pense que, on pose des règles, et on doit être euh, s'y maintenir, et on doit nous aussi, respecter les règles ! Voilà, faut pas qu'y est deux poids, deux mesures.

Donc euh, voilà, il faut montrer l'exemple, c'est interdit bah euh, je l'ai pas fait quoi, moi non plus ! Euh, ça paraît logique !

- PES : *Au sujet de ces règles, comment sont-elles construites, comment sont-elles présentées aux élèves et rappelées par la suite ?*

- E3 : Alors euh, ici elles sont pas construites ! (rires) C'est une tyrannie ici ! (rires) Alors, en début d'année euh, j'ai essayé une année de construire mais euh, ça partait dans tous les sens parce qu'ils avaient tous des règles qui voulaient mettre en place donc, c'est, à la fin ça faisait un panel de règles trop important et euh, on pouvait pas s'y tenir, parce que euh, déjà fallait que moi je mémorise tout ça, et euh, et après il fallait que je sois réactive donc fallait que j'me souviene « ah oui ça ils ont dit qu'on avait plus l'droit » donc euh, trop compliqué ! Donc euh, j'ai fait juste une année et euh, maintenant c'est euh, j'ai pas énormément de règles, à vrai dire hein, mais, j'les impose dès le début de l'année, dès la rentrée, j'leur dis voilà : « Moi j'accepte euh, que vous discutiez avec votre voisin, tout en chuchotant, vous avez pas compris une consigne, vous voulez pas forcément me demander mais vous voulez demander à votre voisin parce que vous voyez qu'il est en train d'écrire qu'il a compris, pourquoi pas, vous lui demandez, il vous réexplique. ». Euh, quand j'ai des enfants qui ont fini une activité, la règle c'est ou tu fais un autre travail, en attendant, ou éventuellement, si moi je juge que ce que tu as fait était pertinent et que tu es capable de le réexpliquer, tu euh, prends mon rôle, tu deviens mon assistant donc voilà, euh, c'est surtout des règles de discipline euh, par rapport à, le comportement en classe, quand on est en classe, bah, on doit se tenir correctement sur sa chaise, on ne doit pas, euh, hurler, on doit pas s'balader tout l'temps, euh, des règles après de fonctionnement par rapport au travail, je donne un travail, la maîtresse donne un travail et bah on s'met sur l'travail, si on a fini, on trouve un moyen de s'occuper, euh, et on ne gêne pas ceux qui sont bah, un peu plus lents, euh, donc voilà c'est, c'est vraiment des règles euh, on va dire assez basiques, mais qui font vivre la collectivité, et j'les impose ! (rires) Ils ont pas le choix ! Mais après bon, c'est des règles euh, de vie commune que ils ont aussi à la maison, ils ont quand ils vont à la cantine dans le réfectoire, euh, donc voilà c'est, j'dirais que c'est des règles de bon sens quoi !

- PES : *Ce sont des règles élémentaires, qui sont davantage liées à la posture de l'élève ? A ce que vous, vous attendez de lui ?*

- E3 : Voilà c'est ça, plus la posture oui ! Oui oui !

- PES : *Est-ce que des sanctions sont associées à ces règles ?*

- E3 : Alors euh, oui, c'est progressif ! (rires) En début d'année on va dire j'suis assez gentille, donc euh (hésitation), c'est euh, ou le coin, c'qui est quand même assez ancien mais

tant pis, ça marche parce que y'a des enfants c'est un peu euh, c'est un peu une honte, d'aller au coin face au reste de la classe donc euh, en général y'en a certains ils y vont une fois on les r'voit plus ! Donc euh, j'ai le coin, j'ai euh, cinq minutes avec moi quand j'suis pas de récréation et puis bah, ou il m'finit un p'tit truc ou il m'aide à ranger et après il va dehors euh, sinon après c'est l'basique c'est euh, les lignes qui n'ont aucun intérêt pédagogique (rires) mais qui permettent euh, d'avoir un lien avec la maison, c'est-à-dire euh, bah voilà euh, l'enfant a à écrire par exemple « Je dois me taire en classe » cinq fois ou dix fois, à faire signer, ça permet aux parents bah de voir que leur enfant, en classe, n'a pas forcément un comportement adapté. Bon après ça a, effectivement aucun intérêt de copier cinq fois ou dix fois la même phrase. Quand on avance un peu plus dans l'année, j'ai mes tables de multiplication, donc là j'les fait copier, c'est utile, comme ça au moins ils les apprennent, euh, et sinon après c'est la conjugaison, j'utilise de la conjugaison, « je ne devrai pas / tu ne devras pas » enfin voilà ! Donc euh, on a très peu de moyens de sanction, voire, pas du tout, hein parce que plus ça va et moins on en a, euh, on n'est pas toujours soutenus par les parents, donc c'est assez compliqué, euh, quand y'a pas le soutien des parents qui ne reconnaissent pas que la punition est justifiée, bah là euh, on n'peut même plus les impliquer les parents donc dans ces cas-là bah on sanctionne sur le lieu classe avec euh, cinq minutes de récréation en moins euh, ou alors, un travail d'intérêt général, euh, ranger tout le bazar dans la classe euh, enfin voilà, trouver des p'tits trucs qui sont quand même une sanction pour montrer que bah, on n'est pas d'accord avec ce qui a été fait mais euh, voilà. Donc euh, y'a des endroits où c'est compliqué quand on n'a pas l'soutien des parents. Là, ça va ! Ils me signent les punitions donc euh, c'est bon ! Euh après, j'dirais que j'punis pas énormément, je préviens beaucoup ! (rires) J'ai tendance à prévenir, prévenir, et pis un moment, bah quand je, quand la coupe est pleine, là je punis ! Mais je préviens pas mal euh, alors je suis plus, on va dire sévère, au mois de septembre, pendant tout le mois de septembre, où là les sanctions tombent, et après je préviens. Donc comme ils savent c'qui peuvent avoir, ils font un peu plus attention, voilà. Donc j'ai un premier mois où euh, oui, on m'appelle dragon ! (rires) Où euh, je laisse rien passer, pour qu'ils comprennent c'que j'veux vraiment et après je relâche. Et de temps en temps, j'fais p't'être, enfin quand j'vois que ça repart, j'fais une p'tite piqûre de rappel, en mettant une punition enfin, ou autre, pis bon ça r'vient à la normal, ils comprennent bien, c'est assez rapide.

- PES : *L'objectif principal est donc la dissuasion ?*

- E3 : Voilà ! Oui, oui ! Oui parce que le but, comme j'leur dit, mon but c'est pas d'leur donner des punitions, c'est pas un plaisir ! Donc euh, donc j'les préviens ! Et pis vraiment

quand la punition tombe, j'leur dis « là t'as quand même exagéré, t'es allé beaucoup trop loin, t'as été prévenu, donc maintenant t'as ta punition ». Donc en général, enfin ça passe bien ! Bah ils comprennent hein parce que, ils sont prévenus, ça vient pas tout de suite euh, donc euh, y'a le rappel, et puis, quand j'leur donne, j'leur dis : « tu sais pourquoi ? », donc j'leur demande de m'expliquer pourquoi je donne la sanction. Alors parfois je suis surprise, parce que je donne la sanction, mais ils ne comprennent pas pourquoi ! Donc euh, je suis obligée de la re-verbaliser, pour expliquer que ça, c'était pas autorisé, ça fallait pas le faire, etc. Mais en général oui, quand la punition tombe euh, ils savent très bien pour quelle raison elle est tombée.

- PES : *Avez-vous un outil qui permet d'avoir le rappel des règles ?*

- E3 : Alors j'ai une affiche en haut, mais ils la voient pas trop ! Euh sur, mais alors c'est une affiche que j'utilisais en CP-CE1 parce que c'est euh, c'est des icônes en gros, mais au moins c'est visuel, ils savent très bien euh, la position de l'enfant les pieds sur la table, on évite comment tenir son crayon, euh, après c'est euh, l'espace de travail, euh, libre, parce que, enfin, moi j'considère que on travaille mieux si on a une table euh, sur laquelle on peut se poser, euh à côté c'est, je sais plus, en plus avec le reflet on voit pas bien (rires) euh, l'autre ça doit être l'enfant qui parle trop fort, c'est euh, savoir se taire, et la dernière c'est euh, bah les règles de vie quoi, quand j'veux prendre la parole j'lève le doigt, donc voilà. Donc ça c'est, j'laisse en tant que icône ça passe beaucoup mieux que un texte à relire, moins parlant pour les enfants, donc euh, donc c'est plus simple. Et je n'fais pas copier des phrases de règles, euh, parce que, j'ai pas de phrases type, pour les règles, après c'est en fonction de la bêtise qui est faite que la sanction tombe quoi. Mais, toujours par rapport à un règlement installé dans la classe.

- PES : *Vous voulez dire que c'est relatif en fonction du degré de gravité de la bêtise ? Quand il y a un trop plein également ?*

- E3 : Oui, voilà ! Et ils ont appris un mot ! (rires) J'arrête pas de dire que je vais arriver à saturation et en sciences, on a fait la saturation du sel et du sucre, donc maintenant ils savent très bien c'que veut dire saturation ! (rires) Donc euh, quand on a fait les expériences, ils m'ont dit « Aah, bah maintenant on sait ce que tu veux dire quand tu dis euh, j'arrive à saturation ! », j'fais « bah oui, je ne supporte plus le bruit que vous faites donc je suis arrivée à la saturation ! ». Donc euh, donc comme quoi après ils font des liaisons ! Mais voilà, bon après tout est dans l'utilisation du vocabulaire que l'on prend en classe quoi, faut s'dire euh, qu'ils sont pas plus bêtes que les autres, même en ZEP hein, ou en REP, on peut utiliser du vocabulaire un p'tit peu plus soutenu, si on l'utilise tout l'temps on va euh, les

habituer donc ils vont l'intégrer, dans leur vocabulaire. Si effectivement c'est un mot qu'on utilise qu'une fois de temps en temps, euh, ils vont pas l'intégrer. Mais après, si c'est utilisé régulièrement euh, pour eux ça deviendra un mot de vocabulaire « basique ». Donc euh, donc voilà ! Mais euh, donc ouais non les règles à part ça j'ai pas spécialement ... Si j'fais un p'tit travail en début d'année, j'crois que je l'ai mis quelque part, sur euh, être élève, donc c'est un, j'avais trouvé ça sur internet, j'trouvais ça super, sur euh, donc en éducation civique sur euh, le être élève, avec donc, avant c'était euh, de la lecture sur, avec du Petit Nicolas, sur des textes, des extraits bien précis qui montrait ben le comportement de l'élève. Donc, on réfléchissait sur, est-ce que c'était bien, est-ce que c'était pas bien, ça permettait d'introduire mes règles, et après, j'leur faisais faire ce p'tit travail, où à partir de « être élève » ils devaient écrire c'qu'ils pouvaient faire dans la classe. Donc ça permettait en même temps pour eux d'réfléchir euh, à c'qu'ils avaient le droit de faire dans la classe, donc voilà. Bon après, y'a du gros délire hein, parce que j'ai, enfin j'en ai c'est (cherche) « énerver la maîtresse, non ! (point d'exclamation) », j'trouvais ça amusant ! Donc euh (rires) j'ai eu des choses assez amusantes, mais, au moins, euh, ça leur avait permis d'avoir une réflexion sur leur comportement en tant qu'élève dans la classe. Donc ça c'est un p'tit travail qui peut être en EMC, euh, dès le CE2, CE1 c'est un peu plus compliqué mais dès le CE2, ça peut être fait CE2, CM1, CM2, ça les amène à réfléchir euh, au rôle de l'élève dans l'école, et dans la classe.

- PES : *Donc ça, ça a été fait ..*

- E3 : En septembre !

- PES : ... *en individuel ?*

- E3 : Euh, on a fait, on a fait d'abord tout un travail avec les p'tits extraits euh, du Petit Nicolas, en collectif, sur euh, c'que l'on peut faire, pas faire dans une classe, pourquoi on peut pas faire ça, etc.,

- PES : *Sous une forme de débat ?*

- E3 : Voilà sur une forme de débat, de lecture euh, y'a même pas eu de trace écrite parce que c'est assez compliqué de positionner une trace écrite. Il faudrait dans ces cas-là que je positionne, enfin, que j'écrive mes règles. Sauf que bah, j'les écrit pas, donc euh, parce que j'trouve que la, que l'écoute c'est aussi pas mal, le langage oral, donc euh, ça a été tout un débat sur euh, trois séances, et à la quatrième séance, bah j'leur ai demandé, voilà, d'faire ça. Donc, moi j'leur ai donné un exemple, pas avec ça, mais euh, avec mon prénom, pour qu'ils s'endent compte euh (hésitation)

- PES : *Qu'ils comprennent le principe de l'acrostiche ?*

- E3 : voilà, qu'ils comprennent c'que c'était que l'acrostiche, pour que, et après j'leur ai donné ça en leur disant bon bah maintenant avec tout c'que l'on a fait en amont sur euh, le, les droits et les devoirs de l'élève dans la classe, ben vous essayez de m'trouver des petites règles euh, avec euh, ces lettres-là ! Donc bon après, ça s'recoupe énormément c'est beaucoup de chose qui reviennent mais euh, mais c'est pas mal enfin, y'en a qui réfléchissent, qui ont réfléchi euh, rattraper le temps perdu c'était pas mal, ou le travail perdu, c'était pas mal, euh, donc ça veut dire que ils avaient intégré le fait que mes règles à moi, j'les avait amené de façon plus ou moins insidieuse hein (rires) pas en disant : « ça s'ra comme ça ! », et donc euh, parmi, avec le débat, je glissais mes p'tites règles dedans, et ils compris, enfin voilà, ils ont intégré. Et puis après, ils se rendent compte aussi qu'il vaut mieux un climat serein dans la classe, c'est plus facile pour eux, d'apprendre, c'est plus agréable, pour tout le monde, pour eux, pour moi, euh, et plus motivant ! Donc euh, donc ils font beaucoup plus attention.
- PES : *Pensez-vous donc qu'on obtient une plus grande adhésion aux règles lorsqu'elles sont travaillées collectivement et qu'ils en comprennent le sens ?*
- E3 : Voilà, il faut absolument qu'ils comprennent le sens ! Et qu'ils comprennent le pourquoi. Pourquoi y'a cette règle. Euh, pas amener une règle juste pour la règle : « Bon ce s'ra comme ça », point euh, ou, « J'vous explique pas ! ». C'est amener une règle en expliquant pourquoi si on amène pas cette règle là c'que ça va donner, et là ils comprennent ! Euh, la justesse de la règle, ils se disent : « ah oui effectivement, si on fait pas ça, euh, ça va être le grand n'importe quoi ! », par exemple euh, le fait de, de lever le doigt, ben effectivement c'est basique mais euh, si tout le monde se met à parler, c'est un brouhaha général, et on n'entend absolument pas c'que les uns racontent par rapport aux autres, donc euh, faut les amener à réfléchir à ça et à comprendre que la règle est un carcan, effectivement, mais qu'elle a un sens, euh, qui leur permet de, d'évoluer, voilà ! Donc c'est compliqué hein (rires) mais bon ! ça s'fait dès la maternelle, dès la maternelle on impose, pis on explique et euh, ouais nan c'est compliqué ! Donc l'autorité oui c'est, c'est tout un travail on va dire !
- PES : *Dans ce que vous m'avez dit, il y a quand même la notion de droit ?*
- E3 : Oui, ah oui ils ont quand même des droits ! Bah oui (rires) ! Ah oui, oui oui, moi j'ai des droits en tant qu'enseignante, donc ils ont aussi des droits en tant qu'élève, que j'accepte, euh, tant que ça ne, que ça n'enfreint pas une règle, enfin, voilà ! Par exemple, bon le droit le plus basique c'est, si ils ont fini un travail, j'en ai tu vois ils se sont mis dans les pixels arts, donc cette année j'en ai trouvé plein, donc j'ai fait, j'ai plastifié, c'est, ils ont

le droit de, aussi, se reposer, parce que, enfin, six heures avec tout le temps, tenu en éveil, euh, interrogé, sollicité, c'est fatigant quoi ! Donc ils ont des droits, euh, tout à fait justifiables, que je comprends très bien et donc, que j'accepte. Ça va dans les deux sens, on peut pas non plus euh, fermer la porte et imposer que nos règles quoi, donc euh. Donc nan j'pense que c'est ça aussi qui plait aux enfants c'est que ils savent très bien que bon, y'a les règles de la maîtresse, mais que aussi on peut demander à, parfois aussi à changer la règle, ou à évoluer, ou à mettre d'autres règles, d'autres demandes, donc faut savoir jongler avec ça.

- PES : *Donc, seriez-vous d'accord pour dire que le sens qu'on donne à la règle, c'est le sens du collectif, du bien commun ?*

- E3 : Voilà, la règle c'est pas dans le sens règle égal sanction, la règle c'est dans le sens euh, il y a une règle pour pouvoir arriver à faire ça, voilà, donc c'est pas j'vous colle une règle et euh, j'vous punis tout de suite si vous transgressez cette règle, c'est, j'ai, enfin il y a une règle, parce que ça nous amène à pouvoir faire ça ! Bah il faut qu'il y ait une raison à cette règle, parce que sinon euh, tant qu'ils n'ont pas compris, le, la raison de cette règle, ils n'arriveront pas à la respecter, parce qu'ils n'associeront pas : « Ah oui ça j'peux pas l'faire parce que ça va entraîner ça », donc euh, il faut qu'il y ait une réflexion, juste amener une règle histoire de dire vous n'avez pas le droit de faire ça point, nan ! Il faut leur expliquer pourquoi ils n'ont pas le droit de faire ça, parce que ça pourrait amener, de la dangerosité, ou euh, ça pourrait amener euh, un volume sonore trop important qui gênerait les autres, ou enfin, ça pourrait être, j'sais pas oui ben dangereux, voilà, faut qu'il y ait, euh, pour moi une règle c'est obligatoirement parce que ça peut amener quelque chose qui n'est pas bon, au groupe, ou à l'individu seul. Parce que par exemple, courir dans la classe, pourquoi j'vous interdis de courir dans la classe, donc, en général c'est pas moi qui donne la solution, je pose la question j'dis : « Pourquoi j'vous interdis ? » donc euh, là ils réfléchissent et pis généralement ils arrivent au fait que on peut tomber, se cogner sur une chaise, se cogner sur un coin de table, éventuellement bon, se blesser de façon grave, euh, donc c'est par la réflexion, qu'ils arrivent à comprendre pourquoi ben cette règle elle est là, et euh, c'est plus simple, après pour qu'ils comprennent, et qu'ils appliquent. Voilà.

- PES : *Pour en revenir à la notion d'autorité, comment la percevez-vous globalement ? Comment s'incarne-t-elle ? Est-elle nécessaire, bénéfique, ou plutôt néfaste ?*

- E3 : Alors si c'est pas de l'autoritarisme c'est nécessaire ! Si par contre, c'est de l'autorité pour de l'autorité, aucun intérêt ! (réflexion) Euh, j'ai, de tous les élèves que j'ai, enfin, que j'ai eu, j'me considère assez autoritaire euh, peut-être même un peu coincée on va dire hein

sur certaines choses, mais euh, avec le recul j'ai énormément d'élèves que je retrouve, qui reviennent me voir, et j'me dis bah tout compte fait, je suis pas si autoritaire que ça ! Ou, ma façon de fonctionner, n'a pas été mal perçue par les enfants. Donc euh, je pense qu'il faut oui être autoritaire parce qu'on a quand même un groupe classe à gérer, et on peut pas accepter que ça parte dans tous les sens, c'est pas gérable ! Le seul moment où j'dirais j'relâche moi, c'est quand ils, j'leur fait faire des ateliers ! Donc là effectivement, il faut savoir que bon bah l'atelier c'est bruyant ! Donc il faut accepter ! Euh, mais, toujours en faisant comprendre aux enfants que, là, on accepte un peu plus, mais qui y'a quand même un seuil, enfin, pour les autres qui sont autour, qui y'a quand même à respecter, donc euh. Donc j'pense que oui, enfin, c'est quand même nécessaire l'autorité ! Un p'tit peu quand même ! Mais il faut bien l'amener, c'est ça ! Faut pas être autoritaire pour être autoritaire ! Il faut que euh, l'autorité serve quelque chose, faut qu'on soit là pour leur faire comprendre que oui, j'suis autoritaire, mais c'est parce-que vous allez pouvoir faire ci, vous allez pouvoir faire ça, on va pouvoir euh, s'amuser aussi, parce que c'est pas parce qu'on est autoritaire qu'on s'amuse pas ! Donc euh, donc moi j'pense que c'est nécessaire. Après, tout dépend comment on le présente !

- PES : *Qu'est-ce qui, selon vous, relèverait donc plutôt d'une autorité qualifiée d'autoritariste, contrairement à une autorité qui offrirait un climat de classe serein ?*
- E3 : Ben quand on laisse pas les enfants s'exprimer ! Voilà ! Moi j'considère qui, bon, faut être autoritaire, mais laisser quand même un, un champ d'expression aux enfants. Ils ont quand même le droit de dire c'qu'ils pensent, euh, s'ils arrivent à le justifier par rapport à, on revient toujours, par rapport à la règle qui est imposée. Euh, ça m'est arrivé une année, où j'avais imposé une règle, alors je sais plus ce que c'était, mais j'ai un enfant qui m'a dit : « oui mais c'est pas juste ! ». Alors j'ai dit « bah, pourquoi ? » donc il m'a expliqué, j'ai dit : « bon effectivement, bon on l'enlève cette règle-là ! ». Donc euh, donc voilà, il faut être autoritaire, parce que bon, il faut mener ce groupe, mais faut aussi se dire que, ce ne sont que des êtres humains, à part entière, et que ben ils perçoivent pas forcément les mêmes choses que nous, donc il faut être aussi capables de changer sa façon de voir, euh, et d'être autoritaire sur certaines choses. Après, y'a des basiques, on peut pas, enfin voilà quoi, quand on gère la classe il faut, il faut qu'ils aient un comportement d'élève. Donc ça c'est un basique qui changera jamais ! Donc il faut être autoritaire vis à vis de ce basique-là. Mais le restant euh, nan enfin, j'pense qui faut lâcher aussi de temps en temps, montrer qu'on est là en tant qu'adultes, qu'on est là pour les protéger, qu'on est là pour euh, leur montrer ce qu'ils peuvent faire pas faire, mais aussi accepter, ben qu'ils testent un peu, euh, pour qu'ils

voient les conséquences quoi, et puis, et puis dire « ah bah voilà, tu vois, donc ma règle était utile ! » (rires) Donc voilà c'est ça ! Mais le, après j'ai, enfin oui, y'a différente forme d'autorité, enfin, même au sein de l'école, on est sept, je pense qu'on n'a pas du tout les mêmes fonctionnements au niveau de l'autorité, enfin, j'me reconnais dans quelques-unes de mes collègues, j'me dis : « ah ouais, elle doit fonctionner comme moi elle ! » (rires) parce que, à son, à sa façon de se tenir face aux enfants, euh, que ce soit dans la cour ou quand je vois avec le groupe classe et j'me dis « ouais, on doit avoir à peu près les mêmes euh, les mêmes attentes, les mêmes exigences », et puis y'a des collègues où j'me reconnais pas et là j'me dis : « Oh purée ! (rires) ça va être compliqué de reprendre les élèves après ! ». Parce que euh, bah les règles sont pas les mêmes c'est, mais bon, après un enfant est malléable donc l'année d'après euh, ben il se réinsère dans son, dans un système en fonction de l'enseignant et puis euh, ça passe. Mais c'est vrai que ouais, nan c'est vrai l'autorité c'est une notion vraiment très complexe hein, parce que y'a différente forme d'autorité et puis chacun euh, chacun a son fonctionnement et puis, y'en a qui ont juste besoin d'être là devant et puis on voit que oh là, ça va pas rigoler, et puis y'en a d'autres bah c'est une autorité un peu plus insidieuse, enfin, euh moins frontale quoi !

- PES : *Il y a, à ce propos, divers travaux qui ont été menés, notamment par Bruno Robbes. Il distingue plusieurs formes d'autorité : l'autorité autoritariste, l'autorité charismatique, l'autorité évacuée et l'autorité dite éducative. Par déduction, où vous positionneriez-vous et qu'est-ce qui, selon vous, est le plus efficace ? Existe-t-il à ce titre un écart entre votre perception, votre volonté, et la réalité de ce qui est appliqué ?*

- E3 : J'ai le droit d'en choisir deux ? (rires) Euh, moi j'mettrais euh l'autorité éducative, après on retranscrit les valeurs que l'on a aussi hein, au niveau de l'autorité ! Donc euh, l'éducation que l'on a eu généralement, transparait obligatoirement. Parce que c'est devenu dans nos habitudes ! Donc j'mettrais de l'autorité éducative et de l'autorité charismatique je pense (rires). Même si c'est pas mon but, mais je pense que ça, ça joue, euh (réflexion). Même si je m'en rends pas forcément compte, mais euh, je pense que ouais ça joue énormément parce que j'ai pas mal d'élèves qui euh, sont pas euh, alors, je vais peut-être employer un terme fort, sont en adoration ! Et, y'a des moments j'me dis : « mince, pourtant j'ai rien fait pour ! » et, j'ai parfois des enfants qui font des réflexions, alors j'essaie de recadrer régulièrement, parce que j'me dis nan, faut pas non plus se euh, mais, j'ai des élèves tous les ans qui me disent : « parce que t'es la meilleure maîtresse ! ». J'fais : « non, non non, y'a sûrement mieux que moi ! Déjà dans les maîtresses de l'école ou ailleurs, on peut pas dire ! Et de toute façon, on s'améliore tout le temps ! ». Donc euh, et je, je pense

que sans le faire exprès, ouais le charisme ça joue hein, quoiqu'il arrive ! Donc euh, et malheureusement ça, on en a, ou on en n'a pas ! Et voilà !

- PES : *On en revient à cette idée d'autorité naturelle ?*

- E3 : C'est ça ! Bah le charisme t'en a ou t'en n'a pas ! Sans en jouer ouais !

- PES : *Et dans ce registre d'autorité, pensez-vous que certains peuvent en jouer pour rendre les élèves ...*

- E3 : Dépendants ? Oui ! Ah oui je pense que oui ! Je pense oui qui y'en a qui le font mais euh, c'est pas leur rendre service ! Pour moi c'est (blanc)

- PES : *Ce serait préjudiciable ?*

- E3 : Bah oui parce que quelque part ça euh, ça fait un peu secte quelque part ! Bah si oui, c'est euh, tout gourou c'est parce qu'il est charismatique hein, donc euh, moi mon but c'est pas ça, c'est pas que tout c'est que j'dise soit euh, buvable et la science infuse ! J'me trompe, y'a des choses que je ne sais pas, pis j'arrête pas de leur dire, euh quand ils me posent une question j'leur dis « Bah là je ne sais pas ! Donc j'peux pas t'y répondre ! ». Euh, si j'me trompe en écrivant quelque chose au tableau euh, j'fais « ah bah j'me suis trompée ! » donc voilà ! Donc il faut, il faut pas être charismatique, faut laisser quand même de, de la liberté enfin, aux enfants pour euh ben, j'aime la maîtresse ou j'l'aime pas, peu importe ! C'est pas le plus important, c'est euh, bah je viens parce-que je sais que je vais apprendre des choses, tant mieux si j'aime ma maîtresse parce que ça passe mieux ! Si je l'aime pas, effectivement ça joue aussi, ça passe moins bien ! Mais euh, mais voilà donc euh, le but c'est pas oui d'être charismatique euh, nan, c'est, j'dirais que quand ça vient on s'dit bon bah, avec cette classe là ça va être super, ils vont tous me suivre, j'pourrais faire c'que j'veux, euh, mais bon si c'est pas là, c'est pas cette autorité-là qui est primordiale quoi, c'est euh ...

- PES : *Donc, si je comprends bien, il faudrait s'éloigner de toute forme d'autorité qui serait associée à l'arbitraire ?*

- E3 : Oui, oui parce qu'alors après c'est euh, la cohorte des chouchous qui sortent : « oui mais maîtresse pourquoi lui tu lui as dit oui euh ? » Donc voilà, donc il faut éviter le plus possible ça ! Même si euh, y'a un effet groupe euh, enfin où les enfants, en général t'façon tous les enfants en fin d'année pour toutes les maîtresses ou maîtres qu'ils ont c'est « je t'aime maîtresse / je t'aime maître » enfin voilà c'est euh, ils sont euh, vraiment en adoration parce que c'est le maître ou la maîtresse et qu'ils l'ont eu pendant une année euh, ce qui est logique parce-que euh, on les a quand même six heures ! Mais euh, j'dirais que c'est pas le but recherché euh, si un élève aime son enseignant bah tant mieux, parce qu'il fera des efforts pour lui faire plaisir si il aime pas son enseignant c'est pas grave parce que le but

c'est pas qu'il vienne en aimant son enseignant, c'est qu'il vienne à l'école en disant je vais apprendre quelque chose ! Donc c'est pour ça l'autorité avec du charisme, on en a j'pense de façon inconsciente, euh, on l'exploite pour certains, pour d'autres euh, on l'exploite pas. Et puis euh, mais c'est pas l'autorité primordiale j'pense. Moi j'aime mieux l'autorité éducative effectivement ! Mais j'pense que j'ai les deux quand même ! (rires)

- PES : *Dans ses travaux Bruno Robbes questionne également l'autorité sous sa forme conceptuelle, et distingue trois dimensions distinctes dans la notion d'autorité : une autorité statutaire, liée à la position de la personne (être l'autorité), une autorité de l'auteur (avoir de l'autorité), et une autorité de compétences, liée davantage à la légitimité qu'on peut lui reconnaître (faire autorité). Selon vous, l'autorité que l'on veut éducative se situerait plutôt dans quelle dimension ? Lequel de ces aspects vous paraît être le plus pertinent ?*

- E3 : Ben déjà l'autorité de compétence quand même, euh, mine de rien ça joue énormément ! Pas forcément auprès des enfants, mais surtout auprès des parents là. Il faut euh, en gros que la compétence de l'enseignant soit reconnue. Si un parent met complètement en doute les capacités de l'enseignant, ça transpirera sur l'enfant parce que à la maison les enfants ont toujours les oreilles qui traînent donc euh, donc il y aura un problème ! Voilà, donc euh, il faut quand même ouais, de la compétence, après euh, après les deux autres j'me souviens plus ce que t'as dit !

- PES : *Nous avons évoqué l'autorité statutaire et l'autorité de l'auteur ...*

- E3 : Bah l'autorité, oui, euh quoiqu'on ne l'a plus hein l'autorité statutaire ! (rires) On l'avait, avant ! On avait un statut qui était bien, positionné, dans la société, qui était reconnu, donc que euh, on n'avait même pas, enfin, à l'imposer ce statut-là puisqu'il était déjà présent ! Là c'est plus délicat maintenant ! A la période actuelle, enfin ça fait déjà un p'tit moment maintenant, ça devient plus compliqué parce que, déjà nos compétences ne sont pas toujours reconnues par les parents donc, l'autorité statutaire qui en découle n'est pas reconnue, donc voilà, donc ces deux-là sont liées. Donc euh, si on a une autorité de compétence bien assise, c'est-à-dire avec une réputation dans l'école, et autour de l'école qui dit que : « ah oui, si on va chez monsieur machin ou chez madame machin, ça va bien se passer ! ». Donc là, c'est, on a les deux qui sont liées : et l'autorité de compétence et l'autorité statutaire. On peut punir l'enfant, personne viendra râler ! Parce que on reconnaît que cette personne a les compétences donc ces deux-là sont vraiment moi je trouve intimement liées.

- PES : *Je me permets d'apporter une dimension autre à l'autorité statutaire, qui peut être reliée à la relation à l'adulte, une position hiérarchique inhérente à la différence d'âge plus qu'au statut sociétal ou fonctionnel ...*
- E3 : Oui ... je pense que celle-ci elle existe dans euh, dans l'éducatif, de toute façon on doit normalement respecter nos aînés, on doit (rires). Par contre moi je constate au sein de l'école là, je suis quand même la plus ancienne, largement, je pense que les élèves sont peut-être un petit plus libre de s'exprimer quand même avec moi qui suis la plus ancienne, qu'avec certaines collègues qui sont beaucoup plus jeunes ! Donc euh, là je n'ai pas forcément, enfin, lié à l'autorité, euh, à l'imposition de, d'un fonctionnement euh, je, ouais je pense que, ils se, c'est le fonctionnement de la personne quoi. Parce que moi j'accepte qu'on me dise euh, qu'on me fasse une petite remarque, si elle est dite de façon gentille, et c'est pas parce que je suis, enfin, la plus ancienne que je suis restée dans un fonctionnement plus archaïque on va dire. Donc j pense que là c'est pas forcément lié ...
- PES : *Nous l'avons évoqué tout à l'heure, est-ce que je traduis correctement votre point de vue si j'affirme que cette autorité éducative recherchée est liée à la reconnaissance d'une individualité de l'élève, une écoute, une considération de sa singularité au sein du groupe ?*
- E3 : Ah bah oui ! C'est plus simple, pour eux, parce que le fait de porter, alors les enfants euh, style, je vais dire T (rires), donc c'était, c'est un cas difficile de l'année dernière, bon il relève d'ITEP donc effectivement y'avait un gros trouble du comportement, mais cet enfant-là moi quand je l'ai récupéré, euh, effectivement je me suis dit pouf ça va être dur, ça va être dur ! Sauf que euh, mon fonctionnement a fait que, tout compte fait, les quatre mois, ou, nan les six mois où je l'ai eu, euh, il s'est calmé, il s'est apaisé, parce que je n'étais pas dans l'opposition, j'acceptais qu'il fasse certaines choses même si c'était hors-norme et hors ma norme, j'acceptais, en expliquant au restant de la classe, au moment où lui il n'était pas là, le pourquoi. Euh, donc cet enfant au final est arrivé en étant on va dire hyper euh, hyper violent, excité et autre, et au bout de deux mois, euh, est rentré plus ou moins dans mon fonctionnement. Alors, effectivement, y'avait des moments où ça sortait mais là toute façon lui c'était lié à sa pathologie, mais il était rentré dedans ! Y'a un jour où, bah j'ai fait rire la classe parce que j'avais fait de l'humour, et j'ai vu à sa tête que c'était la première fois, qu'il entendait une classe rire ! J'me suis dit : « mince ! ». Et euh, et donc j'ai fait une forme d'autorité différente pour lui, j'me suis adaptée, à son problème, mais y'avait quand même euh ça nan, ça t'a pas le droit ! Donc il avait compris que quand j'commence à lui dire : « ah non, ah non là tu n'as pas le droit » il arrêtait ! Bon après ça revenait forcément mais, il était, voilà il comprenait, donc j'étais pas obligée d'être dans l'autorité sanction euh, voilà, il

fallait trouver un moyen un peu plus doux pour l'amener vers ce que moi je voulais. Donc on peut être autoritaire sans passer obligatoirement par la sanction quoi, et puis faut savoir se dire que oui, je laisse passer ça, mais j'ai un but derrière, voilà je laisse passer ça mais au fur et à mesure ben il va se rendre compte que ça n'a aucune incidence, et que ça m'énerve pas, donc il va laisser tomber ! Y'a pas mal de choses, de bêtises qu'il me faisait au début quand il est arrivé, comme je ne relevais pas, ben il a arrêté parce que ça n'apportait pas ce que lui cherchait quoi ... Il cherchait l'autorité quoi ! Je pense qu'il a eu que ça ! Donc moi j'ai lui ai présenté un autre fonctionnement d'autorité qui, à la fin, il m'a décrit à sa mère en lui disant : « c'est une méchante gentille ! ». (rires) J'ai aimé, je me suis dit ah c'est bien il a compris qu'il y a quand même des règles mais que j'acceptais certaines choses pour arriver à mes règles !

- PES : *Pour vous donc, l'autorité passe par une relation de confiance ?*

- E3 : Ah oui oui, si y'a pas de confiance, l'autorité ben, enfin ça peut fonctionner hein, ça c'est sûr, mais si c'est pour leur faire peur, j'vois pas l'intérêt, euh, ça n'a aucun intérêt ! Enfin, ce sont des enfants, le but c'est pas de, qui soient traumatisés par moi et qu'à la fin de l'année ce soit le défilé ou l'année suivante chez la collègue ils disent « ah c'était horrible ! », voilà ! Nan c'est pas ça enfin, et puis, c'est ce que je dis moi aux parents à la réunion de rentrée euh, un enfant il faut qu'il vienne content à l'école, quoiqu'il arrive, il apprendra, en fonction de ses compétences, il apprendra quelque chose, par contre un enfant qui vient à reculons, ou qui dit : « j'ai mal au ventre » ou qui pleure, ah bah alors là on n'en tirera rien du tout ! Donc euh, moi après bah ils évoluent en fonction de leur niveau, mais ce que j'veux c'est qu'ils soient contents de venir à l'école, que ça leur plaise d'être dans la classe, que quand je, on fait une activité, ils soient acteurs. Donc voilà, c'est euh, il faut les amener de façon détournée, et de façon plus ou moins autoritaire, mais euh, à ce but-là quoi, et puis là ils apprendront, et ils retiendront surtout, certaines choses.

- PES : *Seriez-vous donc d'avis de dire que l'autorité est utile dans les apprentissages ? En tous les cas, qu'elle a un intérêt, et si tel est le cas, lequel ?*

- E3 : Oui, oui elle est utile. Bah déjà, à se recentrer, à se concentrer, euh, à être dirigiste, hein, parce que toute façon, nos apprentissages, faut obligatoirement qu'on les dirige. On peut, alors y'a certaines pédagogies qui font qu'on, que l'enfant apprend par lui-même. J'trouve ça super, mais je vois pas du tout comment, moi, comment l'appliquer donc euh. Je sais que là-dessus quand j'ai une notion que j'veux aborder bah je suis assez autoritaire et dirigiste sur cette notion. Après, j'ouvre ! Je laisse euh, un champ un peu plus important, plus large de façon de fonctionner, mais au démarrage euh, oui c'est par autorité, j'impose :

« voilà on va faire ça, et vous allez apprendre ça ! ». Le, le, travailler au rythme de l'enfant c'est très bien, donc, d'où les cycles hein, sauf que notre façon de fonctionner, ne le permet pas ! Notre façon d'avoir été éduqué fait aussi que ça ne permet pas qu'on le mette en place. Euh, moi je sais que, quand je regarde des expériences faites en classe sur euh, alors, Montessori, mais y'a des choses qui m'plaisent pas dedans, mais euh, y'avait aussi Freinet, enfin, là, l'enfant apprend par lui-même, c'est super, j'me dis oh c'est beau mais, faut se sentir à l'aise dedans, et faut avoir une forme d'autorité que je n'ai peut-être pas là ! Euh, donc, effectivement, moi je pense que oui j'ai quand même une autorité un peu dirigiste au démarrage et après je relâche un peu mais, je dirige quand même pas mal (rires).

- PES : *Si je développe, pourrait-on dire que, d'après vous, l'absence de cette forme d'autorité représenterait un obstacle, un frein aux apprentissages ?*
- E3 : Euh, bah alors, pour certains ils vont être freinés, pour d'autres ça va pas du tout se faire ! Je l'ai vu euh, bah dans cette école, quand je suis arrivée, une jeune collègue où euh, la classe en quelque sorte la rejetait c'était, ça faisait ça on avait cette impression-là, et euh, elle avait beau présenter des choses mais, euh intéressantes, parce que on la voyait préparer euh, ça ne passait pas, ça, y'a eu un effet de, alors, y'a sûrement eu une cause, qui a amené cet effet là mais euh, un effet de rejet de la part des enfants qui faisait que, elle arrivait absolument pas à gérer le groupe classe, à imposer sa volonté, à, euh, parce que quelque part il faut qu'on impose quand même notre volonté, à amener les enfants à travailler ce qu'elle avait préparé qui était vraiment intéressant et, malheureusement, c'est bête à dire mais, une fois que le pli est pris, c'est fichu, malheureusement, pour l'année scolaire ! Et là, y'a pas d'apprentissage, tout le monde vient à reculons, que ce soient les enfants, que ce soit l'enseignant, y'a pas de plaisir, donc euh les enfants n'apprennent pas, ne retiennent pas, y'a un phénomène de brouhaha ou autre qui fait que, bah, toute façon, on arrive dans une classe ou c'est bruyant donc même celui qui a envie de travailler il va être gêné ! Enfin, donc oui nan ça créé un ensemble qui permet pas du tout l'apprentissage et, j'ai, malheureusement, ça je l'ai vu ! Où euh, alors, la pauvre, elle en était arrivée à utiliser le sifflet dans la classe ! Et ça marchait pas ! Ça marchait plus, parce qu'elle était arrivée au summum de ce qu'elle pouvait faire, et euh c'était arrivé à un point où, où c'était compliqué euh, extrêmement compliqué, et malheureusement, on sait pas comment ça arrive ça, il suffit euh d'un faux pas malheureux, nous on s'en rend pas forcément compte, et ça peut amener bah crescendo, une réaction en chaîne qui après est difficile à enrayer, pas du tout enrayerable d'ailleurs, parfois.
- PES : *En définitive, selon vous, existe-t-il une recette pour construire cette forme d'autorité ? Ou bien, est-ce que, finalement, elle se construit de manière non conscientisée ?*

- E3 : Alors des techniques, j’pense pas qu’il y en ait ! Parce que sinon bah tout le monde y arriverait ! (blanc)
- PES : *Il y aussi une dimension non-verbale ...*
- E3 : Voilà, alors après, je pense que (hésitation), dans la formation des jeunes enseignants on devrait euh, alors c’est lié à la pédagogie mais, on devrait leur apprendre euh, le comportement qu’il faut avoir face aux, face aux enfants et face à un groupe classe. Leur apprendre qu’il faut être juste, voilà ! Déjà si on est juste, ça passe bien ! Si on n’est pas là pour crier à tort et à travers, apprendre aussi ah oui, la diction, et son volume sonore ! Apprendre à gérer son volume sonore, euh, plus un enseignant hurle, moins sa classe l’écouterà ! Et ça c’est systématique ! Donc euh, il faut apprendre à euh, à savoir poser la voix, donc euh, j’pense que ça ce serait utile ! Euh, un travail sur le positionnement de la voix, le positionnement face au groupe classe, quand on comment bah on est toujours face au groupe classe, parce que euh, on veut les tenir, mais plus on prend de l’assurance et euh, moi ça m’arrive d’être derrière le groupe classe, d’être même assise dans le groupe classe et euh, et pour autant , les enfants savent que je suis là, même si ils me voient pas ! Mais euh, donc, donc j’pense que ouais ça, ça pourrait s’apprendre ! Mais c’est pas euh, de l’autorité, c’est des petites techniques euh, de fonctionnement vis-à-vis du groupe classe. Après, j’pense que l’autorité euh, on a une base ou on l’a pas !
- PES : *Vous avez évoqué tout à l’heure le fait que vous pouviez reconnaître une enseignante qui fonctionne comme vous, rien qu’en la regardant se comporter dans la cour ...*
- E3 : Bah ça se voit ! Oui, parce que au fonctionnement qu’elle a et à la réaction des enfants face à elle, on voit, euh, le lien qui s’est tissé ! C’est ça, on voit le lien qui s’est tissé et on voit si euh, bah c’est un lien où euh, c’est autoritaire et l’enfant a peur, ou si c’est un lien plus affectueux, et l’enfant est plus dans euh, ah oui j’vais faire ce que la maîtresse dit parce que bah, je l’aime déjà, et parce que oui c’est, enfin, c’est justifié ce qu’elle a demandé ! Donc ça ça se voit dans le fonctionnement ouais.
- PES : *Il y aurait donc selon vous une part de non-verbal ? La posture, la voix, tous ces éléments ont réellement un impact ?*
- E3 : Bah oui quand même ! Oui bah ça a un impact sur les enfants, ça a un impact sur les adultes aussi, parce que moi je sais très bien que euh, tout enfant, et donc parent, que je n’ai pas encore eu dans ma classe, quand ils me croisent à la barrière c’est euh, je suis une pète-sec (rires), je fais peur et, effectivement, de toute façon après ça c’est aussi ma façon d’être, moi je sais quand j’arrive à la barrière je suis fermée, j’suis pas là non plus pour euh, c’est pas la folie, et, donc euh, je suis assez sèche, assez fermée ...

- PES : *Distante ?*

- E3 : Voilà je mets une distance, qui se voit physiquement ! Donc euh, y'a beaucoup de parents qui euh, une fois que j'ai eu leur enfant, donc dans le courant de l'année, me disent euh : « ah bah, vous êtes quand même plus ouverte, plus rigolote que ce que l'on pensait ! ». Mais après, j leur dis : « mais moi j'suis pas là pour être rigolote enfin, voilà, j'ai une image à donner euh, que les élèves doivent quand même ressentir, vous en tant que parents aussi parce que, on n'est pas non plus copains ! », donc euh, donc voilà y'a une posture à avoir euh, et après j me rends compte au niveau des enfants quand j'suis de récréation, euh, les enfants en récréation, j me laisse pas, enfin, intimider ou faire enfin voilà, si j'ai dit que t'es puni t'es puni, point ! Donc, euh, et quand, c'est les années précédentes, quand ils, on leur disait vous allez aller, vous irez l'année suivante chez Madame (nom supprimé), y'en a certains c'était « Oh non ! » (rires). J'ai même eu, alors là ça m'avait fait mourir de rire, euh, une collègue qui y'a dans l'école qui fait le mi-temps de direction, euh, c'était un directeur avant, y'a quelques années, et, elle avait, donc elle faisait, elle était là une journée par semaine donc elle leur avait dit euh : « ah bah si vous cont... », ah non elle faisait un remplacement ! « Si vous continuez... » euh, enfin, à un enfant : « si tu continues j't'envoie chez le directeur ! ». Et l'enfant, il avait continué ! Donc elle s'était dit mince, aucun effet ! Et donc derrière elle fait : « Bon, continue, tu vas chez Madame (nom supprimé) ! ». Oh, et là, il pleurait ! (rires) Et oui oui, eh bah écoute euh j me suis dit bon bah ok ! Mais, et... ça m'est arrivé l'année dernière, ouais, j'en ai un qui est arrivé à la porte qui était amené par un autre, de petite classe, mais en pleurs ! Alors que je l'ai même pas disputé hein, je lui ai dit bah écoute tu vas t'asseoir. Y'a pas besoin de rien, voilà, juste le fait de venir. Mais euh, ça a étonné mes élèves de la classe, qui se sont dit euh, « oh c'est bizarre, enfin, d'arriver en pleurant ! » et après quand l'enfant est parti, je leur ai dit « bah vous voyez, je fais peur tant qu'on me connaît pas ! ». Donc on a eu toute une discussion et ils m'ont dit effectivement « Pourtant t'es pas méchante maîtresse ! ». J fais : « non, mais y'a des règles » et, euh, effectivement je sais qu'en récréation bah je maintiens mes règles et je fais pas très rigolote donc euh, donc voilà ! Ouais, donc euh c'est vrai que l'image que l'on envoie, euh que ce soit aux enfants ou aux parents, est quand même euh, on joue un rôle finalement ! Mais ouais alors, quand t'as des enfants qui arrivent en pleurant tu t'dis : « C'est bon ! J'te dispute pas toi c'est pas la peine ! T'es déjà traumatisé ! » (rires).

- PES : *Donc en définitive vous pensez qu'il y a une image à donner, un rôle à jouer, pour être respecté.e et avoir autorité ?*

- E3 : Ah bah oui oui ! Faut, euh, on est enseignant on est pas là pour être copain avec les enfants. C'est ça qui fait vraiment enfin, bien intégrer, c'est euh, on peut être, ben gentil, parce que moi je pense que j'suis assez euh, laxiste sur certaines choses et puis gentille avec mes élèves, mais, euh, j'ai un statut d'enseignant, donc y'a des moments je remets ce statut, euh, en faisant « Eh, moi j'suis l'enseignante, toi t'es qu'un élève ! ». Donc euh, pour remettre aussi, quand même, cette distance, même si ça m'gêne pas qu'elle diminue tant qu'il y a le respect ! Mais de temps en temps, faut faire une p'tite piqûre de rappel en disant « Oh là, j'suis pas ton copain, on est pas dans la cour de récré ! ». Donc, y'a quand même un fonctionnement à avoir, donc euh, y'a des statuts différents, et puis c'est un rôle effectivement que l'on joue. Moi j'suis, j viens en représentation tous les jours hein ! C'est un peu ça ! C'était avec une amie on en rigolait, mais pour nous, c'est ça, l'École c'est une représentation devant le tableau tous les jours ! Et il faut être bon ! (rires). Pour intéresser les enfants, il faut arriver à les intéresser c'est ...

- PES : *Vous pensez que de se mettre en scène cela a aussi un impact sur l'aspect motivationnel ? Il faut jouer un rôle, théâtraliser pour motiver les élèves à travailler ?*

- E3 : C'est ça ouais !

- PES : *Et, cette posture d'autorité que vous entendez également transmettre au travers d'un rôle à jouer, selon vous, permet-elle de motiver les élèves pour apprendre ?*

- E3 : Oui !

- PES : *Je pense que nous avons abordé tous les points ...*

- E3 : Bah au moins j'aurais appris que j'ai une autorité un peu charismatique, il faut le dire, et puis euh, éducative ! Faudra que tu me donnes le nom de ton ... Faudrait que je le lise. Parce que j'avoue que moi tout ce qui est pédagogie maintenant, je ne lis plus des masses ... ça pourrait être intéressant mais c'est vrai que, une fois qu'on est dans sa classe, c'est compliqué de pouvoir se remettre euh, de prendre du recul... Moi c'que j'aimerais, mais bon ça s'fait pas, j'aimerais voir le fonctionnement de mes collègues, bon après faudrait qu'elle soit d'accord, parce que sinon c'est pas ... C'est de l'autorité sinon ! (rires). Mais ça permettrait euh, pour moi j'pense que ça m'permettrait d'évoluer et, de voir euh, un autre fonctionnement, et de m'dire : « ah ouais tiens j'pourrais faire ça ! ». Le fait d'avoir des stagiaires, moi j'trouve ça très bien dans le sens où, bon déjà je montre une pratique pédagogique, mais en même temps je vois un fonctionnement plus jeune, plus innovant, et j'me dis « ah ouais j'aurais jamais tenté mais c'est pas mal comme idée ça ! ». Et donc, euh, j'trouve que c'est intéressant de voir l'autre fonctionner, de voir sa façon d'être autoritaire, sa façon de gérer sa classe, euh, ça ouvre l'esprit, enfin, et ça malheureusement, une fois

qu'on est en poste c'est fini ! On ne voit plus ! Et, c'est dommage ! Et après, de toute façon, on est autodidacte, on s'forme tout seul, c'est, faut être honnête là-dessus ! Y'a beaucoup de choses c'est notre implication qui fait qu'on arrive à faire ça ou ça quoi !

- PES : *Une dernière question, disposez-vous dans la classe d'un système de régulation, par graduation ou autre, en matière de comportement, ... ?*
- E3 : Ah les ceintures de règles tout ça ?
- PES : *Il existe en effet de nombreux systèmes, dont les ceintures, en utilisez-vous un ?*
- E3 : Je ne maîtrise pas ! Donc comme je maîtrise pas je ne mets pas en place ! (rires).
- PES : *Et dans la classe, existent-il des rôles, des services, des responsabilités ? Est-ce que les enfants participent à la vie de la classe d'une manière ou d'une autre ?*
- E3 : Alors, il y avait, j'ai un vieux reste là-bas ! Et euh, cette année, j'ai absolument pas mis de, de services en place. Euh, les années précédentes j'avais euh, celui qui distribuait les cahiers, celui qui donnait à manger au poisson, celui qui vérifiait le matériel à la fin de la journée, euh, le chef de rang, celui qui nettoyait le tableau, mais bon maintenant c'est numérique, y'a plus à nettoyer, enfin voilà, j'avais tout un p'tit fonctionnement, et toutes les semaines, donc y'avait à peu près cinq ou six enfants qui avaient un rôle, et ça changeait toutes les semaines. Euh, ça marchait très bien avec des CP, des CE1, jusqu'au CE2, chez les grands euh, j'ai trouvé que c'était, enfin, ça marchait moins, enfin ils étaient moins euh, moins volontaires ! Euh, même si ils avaient un rôle, s'ils pouvaient très bien l'éviter, ils l'évitaient !
- PES : *Cela ne faisait pas sens pour eux ?*
- E3 : Non, voilà ! Non parce que le seul vraiment euh, rôle qui leur plaît c'est nourrir le poisson, donc, là, ok, ou être chef de rang ! Voilà ! Le restant euh, donc comme ça se réduisait plus qu'à deux trucs j'me suis dit bon bah ok j'laisse tomber ! Euh, quand j'constate, par exemple, mon chef de rang que j'ai tout le temps les mêmes, devant j'leur dis « eh, maintenant vous allez un p'tit peu derrière on va donner une chance aux autres ! ». Et le poisson ils viennent me demander, donc je sais à peu près qui nourrit, et de toute façon ça concerne même pas toute la classe puisque là par exemple pour nourrir le poisson j'dois avoir, sur mes 31, j'dois en avoir 5 qui vraiment me réclament tous les jours « J'peux nourrir le poisson ? » ! Donc euh, donc j'me suis, ouais, rendue compte que, les rôles bah au final arrivé chez les CM ils voyaient plus l'intérêt ! Chez les petits oui parce que ça leur donne une importance, euh, et puis ça ritualise aussi le fonctionnement ! Là, non, donc j'ai laissé tomber, y'a plus que l'affiche quoi (rires) ! Je r'mettrais peut être en route une année ! Peut-être ! Mais là euh, ça fait deux années où euh, pfff. C'est plus aussi motivant donc j'ai dit

bon bah, j'laisse tomber ! Mais par contre c'qu'ils aiment c'est être autoritaire sur les autres ! Quand euh, j'ai la mauvaise idée d'avoir oublié d'faire une photocopie, ou qu'il me manque quelque chose, et que j'suis obligée de quitter la classe assez brièvement mais, bon normalement on devrait pas hein, pédagogiquement on n'a pas le droit, enfin j'crois pas ! Après, de t'façon tout le monde le fait hein ! Mais donc euh, y'a des moments où on s'dit mince ! Alors maintenant que j'ai l'imprimante c'est plus facile, mais j'fais « ah zut 31, pourquoi j'en ai 30 ?! ». Donc, euh, on est obligé de partir en courant, donc dans ces cas-là j'responsabilise un enfant, alors pas forcément le plus sage, ça peut être le plus casse-pied hein, et j'dis « Bon, c'est toi qui surveilles, le temps que j'aille vite fait faire ma photocopie ! Et euh, tu es responsable ! Donc tous les prénoms des enfants que tu me donneras auront 5 minutes de récréation en moins ! ». Donc toute la classe est au courant, et cet enfant-là donc est responsable. Donc, alors, ça permet aussi, de voir, les enfants qui sont vaches entre eux ! Parce que t'en a parfois qui te dise oui lui il a parlé, lui il a parlé, et pis t'as les autres qui te disent « bah non enfin ! » ! Donc tu t'dis ok, bon lui, j'vais peut-être pas le reprendre ! Pas très sympa ! Et pis euh, t'en as d'autres ils te disent : « nan c'est bon maîtresse euh, tout le monde a été sage, euh, la classe s'est bien tenue ! ». Et en général oui, ils arrivent euh, parce que c'est, enfin ça tourne c'est pas tout l'temps le même enfant qui euh, quand ça arrive ! Donc euh ...

- PES : *Décelez-vous un esprit de compétition entre eux ?*

- E3 : Nan pas forcément, ils sont peut-être un p'tit peu plus réfléchis donc, euh, nan j'ai pas constaté de, d'esprit d'compétition euh, ah moi j'suis meilleur que toi euh ... nan c'est un groupe classe là cette année où euh, j'pensais que ça allait être difficile mais au final euh, ils s'entendent bien, ils sont solidaires, donc euh, quand ils voient que je suis obligée, moi, de m'écarter, soit parce que j'ai quelqu'un d'la mairie qui vient dans le couloir pour m'demander un renseignement donc euh, bah j'me mets dans le couloir donc, ils sont en autonomie, bah ils arrivent à se gérer assez facilement don euh. Mais, je délègue mon autorité à ce moment-là, donc alors là, ça, ils adorent ! (rires). Donc c'est comme quand tu fais un échauffement en sport, au début tu montres l'échauffement que tu veux et puis à la fin tu délègues ton autorité qui fais l'échauffement. Donc c'est, et ça montre aussi que l'autorité bah peut passer de l'un à l'autre, c'est pas tout le temps la même personne qui a la parole infuse, quoi donc euh, la sainte parole, donc on s'rend compte que l'autorité c'est pour les autres aussi ! Voilà !

Annexe VIII : Enseignant #4 (E4)

- PES : *Pour commencer je vais vous demander, si vous voulez bien, de vous présenter rapidement, concernant votre ancienneté dans le métier, sur le poste, présentez-nous le contexte de la classe, etc.*
- E4 : Très bien ! Donc euh, j'ai été recruté il y a un peu plus de 25 ans et, j'ai fait mon arrivée dans cette école il y a une vingtaine d'années, et je n'en suis pas reparti, parce que c'était c'que je recherchais, c'est-à-dire une petite structure, à taille humaine, avec des CM1-CM2, c'qui permet de faire pas mal de choses ! Voilà, euh, dans ce cadre-là pendant vingt ans j'ai été chargé de direction, c'qui m'donne une certaine autonomie, et puis depuis euh, une quinzaine d'années, je suis maître d'accueil, donc j'reçois des stagiaires de licence III, master I master II, c'qui permet d'rester euh, attentif à toute l'évolution du métier !
- PES : *Donc vous avez toujours exercé en cycle 3 ?*
- E4 : Euh, j'ai d'abord été remplaçant, enfin, j'ai commencé en classe d'intégration scolaire avec des élèves handicapés, puis trois années de remplacement comme brigade dans la circonscription, c'qui m'a permis de, d'aller vers tous les niveaux scolaires, avec euh, ouais, un p'tit coup de cœur pour la maternelle mais voilà le, les idées que j'me faisais d'la pédagogie étaient davantage exploitables au cycle 3. Notamment sur l'autonomie, les sorties, la dimension culturelle, les programmes d'Histoire, de Géo, de Sciences, la correspondance, enfin voilà, y'a plein plein de choses que j'avais envie de faire qui réclamaient euh, les concerts, prendre le train, enfin voilà, y'avait plein de choses dont j'avais envie, mais qui réclamaient d'avoir des élèves plus grands, ouais !
- PES : *Comment pourriez-vous définir la pédagogie que vous appliquez dans la classe ? Correspond-t-elle à un courant pédagogique spécifique, quelles modalités de travail sont dominantes et surtout, quels en sont les enjeux ?*
- E4 : En fait ma réflexion elle est venue de, d'être davantage centré et concentré sur l'apprentissage des élèves plus que sur l'enseignement du maître. Donc euh, réfléchir à comment un élève apprend, pourquoi il apprendrait quelque chose, pourquoi ça l'intéresserait ? Euh, tout en ayant conscience voilà que, on peut pas non plus être uniquement dans une réponse à des désirs et à des envies. C'est pas ça non plus, on va pas liker le prof ! Euh, j'ai la chance moi d'avoir été entraîneur sportif, c'qui m'permettait d'être déjà dans une réflexion de cet ordre-là. Entre l'entraînement et les matchs, on ne peut pas faire que des matchs dans l'année sinon on ne progresse pas sur nos points faibles. Et on peut pas faire que des entraînements, faut des moments de mobilisation, qui donnent envie

de s'engager. Voilà, donc j'arrivais avec cette expérience-là, euh, appuyée par mes études en fac de sport, en sciences de l'éducation, et puis des lectures aussi, euh, voilà avec la découverte notamment de la pédagogie Freinet, mais pas que ! Voilà, disons des pédagogies innovantes, l'idée voilà qu'on pouvait travailler autrement, en prenant en compte le sujet, et non pas en le considérant comme un objet à façonner. Donc euh, forcément une conception de l'éducation basée sur le droit à l'erreur, le tâtonnement, l'interaction, la coopération entre les élèves, et d'autres rapports, ... J'dis souvent que j'suis pas un intermittent du spectacle, je ne fais pas le show sur l'estrade, j'suis pas intermittent du spectacle j'suis davantage permanent du spectral, c'est-à-dire j'suis là tout le temps mais on ne me voit pas forcément, voilà ! Mon idée c'est de m'effacer pour laisser davantage de place dans la triangulation, que je sois moins présent et que ce soit davantage l'élève en phase avec le travail. Alors des fois j'y arrive, des fois j'y arrive moins, mais en tout cas c'est ce que j'aimerais faire !

- PES : *Quelle modalité de travail associeriez-vous essentiellement à cette ligne directrice ?*

- E4 : Alors en fait, dans ma tête y'a un mot c'est équilibre ! Alors, j'essaie, j'essaie de respecter des équilibres, entre travail individuel/travail par deux/travail en groupe/travail collectif, phases d'écoute/phase d'expression, phase d'immobilisation du corps et phase de mouvements, de déplacements, les temps d'entraînement/les temps de découverte, ... Voilà, j'ai dans la tête comme ça plusieurs petites grilles on va dire, et j'essaie euh, d'être sur tous ces registres-là ! Pas seulement équilibré comme le prévoit l'emploi du temps entre Français, Maths, Histoire/Géo, Sciences, Techno, etc., mais aussi être dans des équilibres dans les manières de mobiliser, c'que ne fait pas par exemple le collège ! Le collège euh, donne l'apparence d'une, d'un renouvellement des mobilisations, alors que finalement c'est toujours, sans caricaturer, mais c'est souvent sous la même forme. Alors qu'on donne l'illusion de changement. Donc voilà par exemple, ce que j'ai en tête et puis, une gymnastique personnelle, à laquelle je m'astreins, qui est de, d'essayer de toujours me demander en quoi ça fait sens pour l'élève. Moi je crois savoir pourquoi il faut connaître l'Histoire de France, mais comment en 2020 on peut intéresser un élève à l'histoire de son pays, voilà par exemple ! Donc c'est, bah voilà c'est un travail sur soi, un travail intellectuel, un travail de réflexion, et qui amène aussi à réfléchir aux modalités, est-ce qu'on commence par euh, les conceptions initiales des élèves, est-ce qu'on commence par une vidéo, est-ce qu'on démarre par une discussion, est-ce qu'on commence par un cours, est-ce qu'on commence par des documents directement à toucher, etc. Donc voilà ! Voilà, moi dans mon esprit c'est une boîte à outils, y'a plein de façons, on pioche, on prend, on renouvelle, on essaie de ne pas faire toujours la même chose.

- PES : *En quelques mots donc, l'essentiel est pour vous de varier, et de faire en sorte que les élèves soient acteurs et pas simplement spectateurs ?*
- E4 : Voilà, vraiment au maximum les amener à être impliqués et pas passifs, même si la passivité peut aussi être une forme d'implication d'écoute intellectuelle, mais ça c'est peut-être plus chez les grands, et puis la variété c'est aussi pour aller toucher les élèves différemment, voilà, la grande mode à une époque des élèves visuels, auditifs, kinesthésistes, tout ça ..., mais c'est aussi voilà, c'est différentes façons de, d'interpeler les élèves, de les déstabiliser ! Moi je, je reste sur une théorie qui est que apprendre c'est changer d'avis, c'est changer de représentation des choses, donc euh, ça passe par une déstabilisation, ça passe par la surprise, ça passe par l'étonnement, on le dit nous des fois : « Oh, tu devineras jamais ce que j'ai appris ! ». Et, on le voit à l'heure des réseaux sociaux, comment les gens sont heureux de partager c'qu'ils viennent d'apprendre, même si c'est des fake news, ils sont tellement contents, qu'est-ce qu'on se sent fort quand on a appris quelque chose, c'est jubilatoire ! Et alors c'est pour ça que les gens veulent pas vérifier parce qu'ils préfèrent savoir que d'apprendre ! Voilà donc, il y a tout ça et forcément ça entraîne aussi un climat de classe beaucoup plus sympa, quand on sait qu'on ne va pas se fâcher, qu'on va passer une bonne journée, c'est vraiment un autre métier j'crois qu'on pratique ! Quand même !
- PES : *Comment pourriez-vous qualifier votre style pédagogique ?*
- E4 : Passeur de culture, ça j'aime bien ! Parce que vraiment, je crois fondamentalement qu'une des bases de l'éducation c'est l'ouverture à la culture, aux arts, à la connaissance, alors la connaissance ça peut être aussi scientifiques, historiques, géographiques, sportives ... Passeur de culture, et puis j'me définis souvent comme maître d'école, j'aime bien le mot, parce que je trouve qu'il faut aussi être maître à bord, c'est-à-dire, autant je me disais un peu spectral dans ma posture pédagogique, par contre je suis maître d'école, j'assume complètement et mon organisation, et ma position, et le respect des règles qui ont été édictées en classe, voilà euh, je suis le référent des parents. Voilà enfin ça je l'assume complètement, ça me dérange absolument pas qu'on vienne me voir et j'suis dans une posture de force, j'me sens bien dans ce rôle-là, et puis par contre, j'aime moins les termes officiels parce qu'on était soit, on serait professeur des écoles, professant, l'enseignant qui enseigne, je préfère mon, un néologisme, un apprentisseur, puisque je crois qu'avant tout on doit être spécialiste non pas des matières mais des situations d'apprentissage ! Donc bâtisseur d'apprentissages, apprentisseur, voilà je lance le mot comme solution à, à votre question, c'est comme ça que moi je m'envisage dans le métier.

- PES : *D'après le triangle didactique de Jean Houssaye, puisque vous l'avez évoqué tout à l'heure, vous vous positionneriez donc sur l'axe « apprendre » ? Ce qui ne serait pas forcément le cas dans une pédagogie traditionnelle, d'après vous ?*
- E4 : Et ce qui n'est pas le premier réflexe, c'est-à-dire qu'on a tous tendance à d'abord vouloir donner les réponses avant qu'il y ait eu des questions de posées ! Euh, alors on peut le faire, on peut le faire dans des cadres où les gens sont volontaires, quand vous faites une conférence, c'est-à-dire que les gens ont pris leur voiture, ils se sont inscrits, ils sont venus, vous avez le droit de leur parler pendant deux heures puisqu'ils sont venus pour ça ! Ils seraient peut-être même déçus que vous n'assumiez pas votre statut ! A l'inverse, c'est pas comme ça que les gens apprennent, les gens ils apprennent pas parce qu'on a décidé de leur apprendre quelque chose, c'est eux qui sont d'abord, comme je le disais, en demande, perturbés, euh, déstabilisés. On le voit sur des situations, c'est incroyable la vitesse à laquelle on apprend à réparer certaines choses quand vraiment y'a plus le choix, ou la vitesse à laquelle on apprend une langue étrangère quand y'a plus le choix, euh, donc ouais j'suis sur ce courant-là oui, j'le revendique !
- PES : *Comment percevez-vous, avec le recul, l'autorité à l'école ? Pas dans votre classe uniquement, mais dans sa globalité, l'autorité en tant qu'entité ?*
- E4 : Ah c'est vraiment euh, ça fait partie de l'identité de l'enseignant parce que quelle serait euh, la plus grande faute professionnelle d'un enseignant, finalement, alors j'parle pas des, de choses dramatiques interdites par la loi hein, mais finalement dans le cadre professionnel, bah le manque d'autorité hein ! Comme disent les collègues : le risque de se faire bordéliser, le terme en dit long ! Et donc ça veut dire que ça renvoie aussi à avoir comme principal souci non plus l'apprentissage mais le maintien de l'ordre ! Ce qui est quand même un glissement qui est en plus entretenu par euh, le contexte médiatique, l'ambiance sociale, les critiques qui sont faites à l'école, etc. On ose accuser le système scolaire français, je pense à Alain Finkielkraut, à Jean-Paul Brighelli, on ose l'accuser d'avoir été trop moderne, d'avoir été trop loin, mais c'est sidérant enfin, c'est des gens quand même qui ont fait des best-sellers et qu'ont parcouru, qu'ont été invités sur tous les plateaux, dans tous les studios, en prétendant qu'on était allé trop loin, alors que justement, on est plutôt dans un système classique, traditionnel, avec bon, avec plus ou moins de gens qui se lancent dans des choses euh périphériques. Donc ça, c'est quand même euh, donc du coup la question de l'autorité elle est vite, vite posée hein ! Elle peut être en plus extrêmement connotée euh, et misogyne hein, on suspecte la maîtresse d'être euh, d'avoir moins d'autorité ! Moi on me l'a déjà dit, on m'dit : « Ah vous êtes un homme ! », oui et ? Enfin voilà, donc euh, mais l'autorité voilà

elle, bizarrement, elle ne, c'est pas un préalable, c'est une conséquence, c'est-à-dire que c'est parce que ça se passe bien en classe, parce qu'il y a un rapport de confiance, parce que le, ce qu'on fait à priori à l'air d'intéresser les gens, et bah l'intervention de l'adulte a du poids, alors que si on commence d'abord par être sur cette posture-là, bah on s'enferme finalement dans quelque chose de triste quoi ! Le maintien de l'ordre je l'dis ! Voilà, donc euh, oui oui c'est, et après moi j'assume complètement parce qu'à l'inverse, attention, à l'inverse, y'a aussi des courants, enfin y'a des gens qui se sentent mal dans l'Éducation Nationale, et c'est compréhensible, et du coup ils sont attirés par les formes alternatives d'enseignement, mais pour des mauvaises raisons, et du coup ils veulent, ils ont lu Summerhill, ils ont, ils sont dans l'idée qu'il faut laisser l'élève entrer lui-même, euh, enfin des spontanéistes ! Et le problème du spontanéisme c'est que il faut être extrêmement patient, pour y passer sa vie à attendre que ça se déclenche hein ! La sociologie nous éclaire sur les motivations des élèves, on ne pas faire croire que tous les élèves seraient à égalité face à l'offre éducative et que d'eux-mêmes ils vont se déclarer intéressé par tel et tel question ! Voilà, moi j'suis interventionniste, euh, je n'hésite pas à proposer des choses, à les présenter à partager, mais je crois sur des modalités plutôt, plutôt sympathiques, etc. Voilà donc (réflexion), ça peut paraître un, une réponse de normand quoi un p'tit peu, mais après tout peut-être que la vérité elle est dans cet entre-deux, dans ce troisième, cette troisième pointe de triangle. Voilà donc ni dans l'autoritarisme dirigiste euh, parce qu'on peut pas décréter à la place de l'autre qu'il va apprendre, mais ni non plus dans une posture tellement en retrait que finalement on abandonne l'élève, à ses capacités ou pas de se mobiliser.

- PES : *Selon vous il existerait plusieurs formes d'autorité donc ? Il y aurait-il une conception de l'autorité qui serait absolument néfaste, quand, au contraire, une autre pourrait être bénéfique ?*

- E4 : Bah toutes les autorités qui sont basées sur des formes de castrations symboliques, où on brise, on casse, on, voilà, elles sont néfastes, et à très long terme ! A très très long terme ! Et à l'inverse je trouve que c'est absolument pas sécurisant d'être confié à un adulte qui n'assume pas son rôle, j'trouve ça vraiment pas sécurisant, pour des raisons de sécurité physique, et même morale, mentale ! Un élève aime bien aussi, on le voit avec certains élèves difficiles, ils aiment bien, ça les rassure en fait, de savoir qu'ils ont affaire à quelqu'un et que c'est solide en face, et qu'il y a du monde et que c'est vertébré, que c'est structuré, qu'on laisse pas faire, enfin ... Posez un instant un bébé dans son lit, il va très vite chercher à s'appuyer sur la paroi enfin, il y a ce côté-là que moi j'assume complètement

voilà de, d'être, et pis de pas être dans la séduction du coup, c'est-à-dire qu'en fait, moi mon rôle c'est pas d'être seulement, de leur plaire ou pas ! C'est vraiment de jouer mon rôle et puis en fait c'est d'eux-mêmes, on les voit grandir et puis finalement, j'ai la chance, c'est un des avantages de rester depuis vingt ans dans le même endroit, c'est que j'croise pas mal d'anciens élèves que j'vois, ils sont des hommes et des femmes, et certains ont de la mémoire et m'disent « mais finalement euh, ah ça a été utile, ça m'a fait du bien, ça m'a aidé ! ». Voilà c'est, c'est des paroles quand même qui, qui sont rassurantes sur cette posture ouais !

- PES : *Je vais m'appuyer sur les travaux de Bruno Robbes pour aller plus loin. Il a en effet distingué trois formes de l'autorité : une autorité autoritariste, dans laquelle il inclut l'autorité charismatique ...*

- E4 : Ah ouais ?! J'suis bien d'accord ! Ouais, ouais !

- PES : *... l'autorité, à l'inverse, évacuée, et l'autorité éducative, qui est selon lui ce vers quoi il faut tendre. Selon vous, quelle serait la visée de cette autorité éducative ?*

- E4 : (blanc) J'pense souvent à, alors c'est vrai qu'on a tendance à, à définir une autorité éducative par opposition aux deux autres, hein c'est vrai que j'ai, c'est pour ça que tout à l'heure j'étais embêté de dire que, j'ai commencé par dire que c'était, ouais mais finalement c'est peut-être une troisième chose et non pas le mélange des deux quoi ! (réflexion)

D'abord, on est sur des formes d'autorité qui doivent, qui sont réussies si on travaille à leur disparation, euh, le rôle d'un parent et le rôle d'un enseignant et le rôle de l'autorité c'est de finalement de, non pas de devenir indispensable, j'parle du parent, de l'enseignant, comme de l'autorité hein, c'est aussi, si, on a réussi notre mission si on n'a plus besoin, enfin, si y'a constamment besoin de, de s'appuyer dessus, c'est quelque part qu'elles n'ont pas rempli leur rôle ! Donc voilà, donc j'aurais ça en tête moi comme visée, l'autonomie voilà c'est quand même euh, une visée ! J'vais dire un gros mot : l'exemplarité ! Je crois énormément que l'attitude de l'enseignant est la meilleure leçon à donner aux enfants ! Notre capacité à répondre au désordre, à répondre au conflit, euh, à une désobéissance, à une nouveauté ... Je crois beaucoup beaucoup à ça aussi, donc euh par notre pratique, par notre attitude, on dit beaucoup de choses euh, éducatives, qui valent mieux que bien des discours quoi voilà !

Donc c'est un p'tit peu dans cette idée-là. Moi j'trouve que finalement, ce que l'on croit être des personnes rigoureuses, dans l'imaginaire populaire, sont des personnes rigides, que je considère comme laxistes ! Je prends l'exemple de la danse, la rigidité en danse, c'est du laxisme ! Quelqu'un qui est rigide en danse n'a pas assez travaillé ! Et ce qui est extrêmement rigoureux, c'est la souplesse ! Et c'est vrai dans la vie, c'est vrai dans la danse,

c'est vrai dans la classe ! J'trouve que y'a rien de plus difficile que d'être souple ! Vraiment, vraiment ! Le laxisme est une forme de rigueur, de rigidité pardon, et la rigidité est une forme de laxisme, et c'est très très fatiguant d'être souple, (rires) ça m'épuise !

- PES : *Cette conception de l'autorité viserait donc à développer de réels apprentissages en termes d'autonomie et d'émancipation ?*

- E4 : Oui !

- PES : *Selon vous, comment peut-elle se construire, cette autorité éducative ? Nous allons développer, vous avez déjà aborder l'exemplarité ... il y a-t-il d'autres facteurs, outils, méthodes, etc. ?*

- E4 : Alors, l'exemplarité oui, et j'ai envie de dire aussi, sur le temps long. C'est-à-dire que finalement euh, j'pense que l'autorité elle est d'autant plus efficace qu'elle est dans une cohérence, alors ça vraiment ! Et on n'imagine pas à quel point les réponses des adultes sont incohérentes ! Selon le moment de la journée, le moment de la semaine, la fatigue, etc. On le sait ! On le sait par la docimologie, l'étude de, de l'évaluation, on se rend compte que selon l'ordre de copies, selon ce qu'on sait de l'étudiant, selon l'heure de la journée, etc., on corrige pas pareil ! Donc voilà y'a vraiment la cohérence de ce qu'on propose et du coup une cohérence aussi dans le temps ! C'est-à-dire que ce qui était vrai doit le rester, ça doit pas être variable comme ça et c'est ça d'ailleurs qui est sécurisant, qui est apaisant ! Imaginons, nous, demain qu'on a un système politique qui change les lois toutes les semaines, qui, une chose était interdite finalement elle est autorisée, ce qui est autorisé est interdit, mais on deviendrait dingues enfin ! D'ailleurs y'a, c'est ce dont se plaignent nombre de chefs d'entreprise, ils parlent de manque de lisibilité, en économie, ils disent voilà, c'est pas, on peut pas prévoir, du coup ça nous rend prudent, méfiant, on n'ose pas s'engager, on manque de lisibilité ! Eh bah un élève a besoin, en termes d'autorité, de lisibilité ! Qu'est-ce qu'on a le droit de faire, qu'est-ce qu'on doit faire, qu'est-ce qui est interdit de faire ! Et que ces choses-là soient articulées entre elles, et que ce soit lisible, compréhensible, et à priori valable dans le temps ! Avec en plus la garantie d'un adulte, qui est là pour dire, euh, voilà, je suis le garant que ce qui a été décidé, ce sera appliqué, voilà je trouve qu'on est voilà, sur des champs-là où, on est sur des visées éducatives ! Et moi, dans ma classe, je travaille donc sur les droits, devoirs, interdits, avec la mise en place d'un code de classe, avec une hiérarchisation des interdits et des obligations, parce que ce n'est absolument pas évident, faut vraiment se méfier de l'implicite sur les questions euh, de comportement par exemple. Et donc, ça fait du bien d'explicitier et de hiérarchiser les interdits, parce que dans la tête d'un enfant, y'a une notion par exemple qui n'existe pas

spontanément qui est l'intentionnalité ! Est-ce que c'est plus grave de casser trois assiettes en faisant l'imbécile ou d'en casser cinq en mettant la table ? Y'a plein d'élèves qui disent « bah cinq c'est plus que trois ! » voilà donc euh, alors que la justice française reconnaît une intentionnalité comme un fait aggravant ! Voilà, donc c'est toute une réflexion en tout cas sur le droit, le devoir, les interdits et après cette capacité à faire vivre ça en classe parce que, ça aussi c'est fatigant parce que y'a des élèves qui testent les limites de ce qu'on met en place, comme certains font de l'évasion fiscale, mais en disant attention ce n'est pas de la fraude fiscale ! Voilà, y'a des tas de, y'a toujours des interstices dans lesquelles certains se glissent et c'est pas forcément le plus facile à gérer !

- PES : *Donc, sur la posture de l'enseignant, cela requiert de la fiabilité, une constance, une certaine justesse ...*
- E4 : Ouais !
- PES : *un sentiment de justice ... Si je poursuis pour aller davantage sur le terrain de l'apprentissage, l'acquisition de connaissances, de compétences, en quoi jugeriez-vous cette forme d'autorité utile ? L'est-elle selon vous ? Et dans ce cas, sur quoi permettrait-elle d'agir ?*
- E4 : Bah quand on a un maître qui a l'air absent, on ne peut pas trop lui faire confiance, quand on a un maître qui est cassant, brutal, euh, dans ses paroles hein, bah on n'a pas du tout envie de lui demander de l'aide ! Donc voilà, on voit déjà qu'il y a des postures d'autorité ou de refus d'assumer son autorité qui tout de suite, tout de suite, impactent les processus d'apprentissage voilà ! On est en apprentissage dans la confiance, la sérénité et d'un côté, quand on parle du droit à l'erreur, du droit de se tromper, de l'expérience tâtonnée ou du tâtonnement expérimental, on est sur des formes qui requièrent une confiance incroyable ! On se rend pas compte je crois de ce que ça réclame à un enfant comme sécurité affective de pouvoir accepter de se tromper ! On le voit très bien au collège, à l'inverse, on le voit dans l'entêtement des élèves à tenir tête à leur prof sur certaines choses, on le voit d'ailleurs sur les questions religieuses, où on voit, voilà, parce que apprendre c'est changer d'avis, et quand on est ado, changer d'avis c'est extrêmement déstabilisant ! C'est très très difficile de, parce que c'est reconnu comme un aveu de faiblesse ! Et au lieu de se dire j'ai appris quelque chose, j'suis plus fort, plus grand, plus intelligent, plus autonome, on peut se dire « mince si j'dis que j'ai changé d'avis, c'est que j'étais en faiblesse ! » et on l'voit dans les débats politiques, qui n'en sont pas, puisque de toute façon c'est pas des débats, c'est des rings ! Normalement dans un débat on cherche la vérité, là les gens cherchent le chaos ! Et voilà, donc c'est, tout de suite on voit qu'en classe dès qu'on va toucher aux apprentissages,

en tout cas à l'entrée dans les apprentissages, et aux processus qui permettent de faire évoluer nos conceptions, nos représentations, ben si y'a pas de confiance, on peut pas s'engager ! C'est comme monter en escalade, si on n'a pas confiance dans la personne qui tient la corde, c'est impossible ! Il faut que on puisse dire bon je sais que si je glisse t'es là pour me rattraper ! Eh bah nous on est là normalement pour rattraper ça c'est clair ! Mais voilà, et si la corde est trop tendue, on n'est pas libres de nos tâtonnements, si la corde est trop lâche on s'dit mais le gars il va jamais me rattraper si je glisse ! Voilà, si on peut être dans une métaphore de cet ordre-là !

- PES : *Donc au-delà d'un climat de classe, si j'ai bien compris, on est dans un rapport individuel, à l'apprentissage, à la tâche ?*

- E4 : Ouais !

- PES : *Nous avons abordé la question des règles, des droits, des obligations, etc. Pourriez-vous nous en dire davantage, comment ces règles sont-elles construites, rappelées, présentées, et comment sont-elles investies par les élèves ?*

- E4 : Ouais, donc en début d'année on est parti des droits de l'enfant, je fais rechercher aux élèves quels sont les droits des enfants à l'école, et là on se découvre en Corée du Nord, puisqu'ils arrivent à recenser cinq, six droits à l'école, par contre quand les devoirs et les interdits ils ont plein d'idées, c'est (rires) c'est révélateur quand même ! Enfin, c'est incroyable ! Et lors de la mise en commun, bah moi ça me permet aussi de, bah voilà comme quoi j'suis pas absent, puisque lors de la mise en commun j'interviens et je fais remarquer qu'ils ont aussi le droit à ceci, à cela à cela, etc. Voilà ça ouvre des vannes, là ils découvrent effectivement, ils avaient oublié qu'ils avaient le droit à tout plein de choses ! On a la chance de faire de la correspondance avec une école du Burkina Faso, donc la question, donc ça me permet aussi de m'appuyer sur les droits, afin de montrer certaines situations dramatiques, que nous ne connaissons pas ! De là débouche comme je le disais un, une hiérarchisation des devoirs et interdits, et un permis à points ! Donc y'a un code de classe, qui est affiché en classe, qui est affiche dans le hall, qui est affiché aussi à l'extérieur ! C'qui permet de l'avoir en référence parce que très sincèrement moi aussi j'finis parfois par plus savoir ce qu'on avait décidé ! Une fois je, je m'suis un peu énervé sur deux élèves qui se mêlaient d'un conflit qui les regardait pas, avant que les élèves ouvrent grands les yeux et m'disent « mais monsieur on est les médiateurs ! ». Et j'avais oublié que c'était eux les médiateurs cette semaine-là dans la cour, on avait fait l'essai tout et, et j'étais en train de leur dire « mais occupez-vous de vos oignons ! » et non, euh, donc voilà ! Je préfère raconter l'anecdote pour dire qu'on peut aussi très vite euh, se prendre les pieds dans le

tapis ! Et puis on a donc, dans la classe euh, moi j'essaie aussi voilà quand j'interviens auprès d'un élève, de pas seulement être dans, dans le rappel à l'ordre voilà brut, mais aussi de lui dire pourquoi je lui interdis ou pourquoi il peut pas faire ci ou faire ça ! Et puis tout, euh, on a dans la classe une boîte aux lettres euh, on a un p'tit peu, c'est l'ancêtre d'Internet hein, donc on peut écrire des félicitations, des problèmes, des propositions, des questions, des réponses, des blagues, des informations, des souhaits, etc. Et donc les élèves peuvent s'écrire entre eux mais aussi écrire à la classe pour faire part euh, voilà, de quelque chose de plus collectif ! Alors je précise tout de suite que la catégorie la plus utilisée ce sont les félicitations ! Alors qu'on pourrait penser qu'ils vont régler leurs comptes à tout bout de champ, alors que pas du tout ! Ils adorent se féliciter les uns les autres ! Et puis euh, c'est aussi donc pour moi l'occasion d'étudier collectivement les problèmes évoqués. Avant j'appelais ça « je critique » mais « je critique » donne une position de force à ceux qui écrivaient ! Alors j'ai changé j'ai mis « j'ai un problème » ! Voilà on s'exprime en tant que victime de quelque chose, et là on est un peu dans la logique des messages clairs, c'est-à-dire vraiment la personne dit pourquoi elle a un problème, ce que ça lui fait, c'est vraiment essentiel que le « coupable » entre guillemets, entende ! Et après, effectivement, alors moi je m'appuie sur ce que fait la justice française, qu'est pas la pire, on entend le plaignant, on entend l'accusé, c'est pas parce qu'on est accusé qu'on est coupable, on, c'est pas non plus parce qu'on est plaignant qu'on est innocent ! Et, euh, face à des situations, on cherche la, comment dit-on la conciliation, c'est ce que prévoit le droit français, je fais que du droit là ! Si y'a pas de conciliation possible parce qu'il y'a désaccord sur les faits, on recherche des preuves ou des témoins, et là il est extrêmement important d'expliquer qu'un témoin c'est pas le meilleur copain, c'est celui qui a vu quelque chose qui a une preuve aussi à apporter, et ça c'est plein de choses qui ne sont jamais expliquées aux gens, nul n'est censé ignorer la loi mais par contre euh, quand est-ce qu'on travaille ça ? Enfin, il faut faire des études de droit pour avoir le droit de connaître la loi ! Et je fais exprès d'être sur ce protocole-là, avec ces mots-là, ce n'est pas un tribunal pour enfants, du tout, mais par contre on est sur un processus qui lui est dans la logique de la justice française. Et à la fin, on peut demander une réparation, alors généralement c'est une lettre d'excuses hein, ou alors vraiment c'est ... Voilà c'est des p'tites choses, ça peut être un changement de place, ça peut être euh, mais par contre, le protocole me paraît important, c'est pas celui qui crie le plus fort qui a gagné, c'est pas le plus grand, c'est pas le plus musclé, c'est ... Voilà c'est, on respecte un protocole et au bout on s'quitte réconcilié, parce qu'on va s'retrouver le lundi suivant et que ce serait bien qu'on soit toujours copains ! Voilà, moi mon rôle, il est voilà d'organiser ça, il

est parfois d'être l'avocat du diable, parce qu'on est dans la justice (rires) je suis aussi l'avocat du diable ! Pour euh, pour dire mais d'accord c'est vrai que tel élève a dit un gros mot, mais je pense pas qu'il dise des gros mots spontanément ! Qu'est-ce-que tu lui as dit toi avant ? Et puis donc vraiment, introduire la notion d'intentionnalité. Je me permets à nouveau une anecdote hein euh, un élève qui vient en pleurs parce qu'un élève lui a balancé le ballon dans la figure, c'est vraiment pas sympa ! Donc euh, j'appelle l'autre élève j'lui dis mais « tu lui as balancé le ballon dans la figure euh, c'est vrai ou pas d'abord ? », « Mais oui c'est vrai ! », « Mais pourquoi ? Mais tu te rends compte enfin ! », et là il m'dit « Ben il était dans les buts ! ». Et je découvre qu'ils jouaient au foot tous les deux, et que c'est l'autre dans les buts qui a pas su attraper le ballon qui se l'ai pris dans la figure ! Et là si on n'a pas, si on n'est pas sur la notion d'intentionnalité on comprend pas quoi ! Donc ça permet d'expliquer qu'on peut même tuer quelqu'un et ne pas aller en prison, ce qui choque les enfants, mais parce qu'on ne l'a pas tué exprès ! Voilà donc vous voyez un p'tit peu le cadre il est, mais à mon avis complètement nécessaire parce qu'on est tellement dans l'implicite sur toutes ces questions, c'est pas rien, d'être, d'explicitier un peu tout ça !

- PES : *Pour résumer, le système de régulation mis en place est co-construit ...*

- E4 : Oui

- PES : *Il y a une forme d'explicitation pour donner du sens aux règles et ... ces règles sont stables, il y a une certaine stabilité puisqu'elles sont affichées, on s'y réfère... Jugez-vous que cela soit nécessaire pour obtenir l'adhésion ?*

- E4 : Moi je trouve que ça nous fait une culture commune. Alors on a une culture (réflexion) du vivre et surtout du faire ensemble dans cette classe, qui est objective, c'est-à-dire que le fait qu'on l'ai fait ensemble, que ce soit affiché parce que, c'est pas seulement affiché, c'est photocopié, mis dans les cahiers, étudié en français, lu, relu, repris, signé par les parents, enfin voilà ! C'est pas du petit dispositif, ça nous prend vraiment du temps à la rentrée. Moi ça me paraît vraiment nécessaire, ça nous fait une référence commune, on parle de la même chose, on est bien d'accord c'est la même chose, euh, moi aussi ça me permet aussi de m'appeler un p'tit peu de ce qu'on a décidé, comment on a hiérarchisé les choses, ... Ah oui, quelque chose d'extrêmement important, j'ai dit qui fallait que ce soit fiable dans le temps, mais en termes de processus, ça n'est pas figé ! D'ailleurs nos lois ne sont pas figées ! Donc de la même façon que l'Assemblée Nationale peut adopter de nouvelles lois, avec des amendements, nous dans la classe, la, la boîte aux lettres avec les propositions peut faire que, y'ait des modifications ! Y'en a eu cette année ! Y'en a eu, y'a eu des demandes d'élèves, pour euh, changer certaines choses dans le règlement, par exemple, l'occupation de

la cour, la dictature du football, et l'occupation de l'espace par les garçons au détriment des filles, hein ! Y'a une espèce de force centrifuge du ballon là, qui pousse les filles vers l'extérieur pendant que les garçons jouent au milieu ! Voilà, et bah ça c'est une vraie question, et si y'a pas la boîte comment on fait, ou si y'a pas un affichage pour noter, comment on, on pose cette question du, de l'occupation de l'espace, de la circulation dans l'établissement, de l'accès aux salles, puisque moi j'ai un système de permis à points qui fait qu'on peut aussi gagner sur, on peut être tellement en autonomie qu'on peut aussi accéder à certaines salles, à certaines conditions, etc. Et en fait, moi c'est une aide hein, c'est-à-dire que quand j'ai besoin d'un président de « quoi de neuf ? » je sais où le, où aller le chercher, quand un élève me demande d'aller travailler dans une pièce à côté, j'lui demande la couleur de son permis enfin, c'est vraiment ce qui me sert euh, mais vraiment j'insiste dans la logique du permis, donc de permettre ! C'est pas un interdit à points c'est un permis à points, et le permis de conduire, il est pas fait pour qu'on nous l'enlève, il est fait pour qu'on ait le droit de circuler, donc faudrait pas non plus toujours imaginer que c'est coercitif, c'est aussi euh, ça peut être émancipateur et dans un cadre éducatif ça doit l'être, émancipateur !

- PES : *Ce système émancipe, il ne stigmatise pas, il valorise et responsabilise surtout est-ce bien là l'idée ? (acquiesce) Je vais donc faire le lien avec la sanction. Existe-t-il des sanctions en cas de manquement à ces règles ?*

- E4 : Alors en fait, c'est vrai qu'on est plutôt dans une logique euh, comme je dis souvent moi quand un élève est puni euh, ben en récré il sort ! (rires) Et moi les élèves ils sont pas punis quand ils ont le droit de rester en classe puisqu'ils ont le droit d'accéder au TBI, aux ordinateurs, d'amener des jeux, de poursuivre euh, d'accéder au tableau, ils adorent jouer à la maîtresse ou au maître au tableau, entre parenthèses ils jouent « à la maîtresse » ! Mais voilà donc on n'est plus dans cette idée de, d'augmenter les possibilités en fonction du niveau d'autonomie et de responsabilité dont on a attesté. Voilà donc j'suis plutôt dans cette logique-là. Qu'est ce qui peut m'arriver de donner comme punition, euh ?

(réflexion) Changement de place, ça peut quand même, c'est pas anodin. Parfois d'être mis euh, à une table plus seul, pas forcément isolé mais voilà, j'ai une table qu'est pas du tout, que voilà c'est euh, qu'est là hein, c'est une table de travail comme les autres puisqu'on est 29, mais voilà j'peux décider que ce soit tel élève ! Euh, choisir le voisin de cet élève, lui imposer l'obligation de répondre à, et puis par contre euh, oui effectivement limiter l'accès à certaines salles, à certains emprunts de matériel de sport, l'élève qui est brutal je le laisse pas jouer au hockey sur euh, avec les crosses de hockey, un élève qu'est pas respectueux du matériel je ne le laisse pas accéder à la table de ping pong qu'est vraiment fragile, un élève

qui fait, qui est un peu dans la fourberie qui fait plein de choses dans mon dos j'peux pas le laisser seul dans la salle de motricité préparer euh, une démonstration en gym, enfin voilà, faut qu'il s'engage dans la responsabilité en plus... Donc voilà oui ce serait des formes de sanctions mais j'dirais, en creux, hein c'est plutôt dans la manière, dans tout ce qu'est euh, dans tout ce dont ils se privent ... Donc finalement moi un élève puni et ben il est dans la cour il a le droit de marcher, il a le droit de courir, il a le droit de rire et de discuter avec ses copains ... donc finalement il est puni comme le sont tous les élèves de collège de France, donc c'est supportable ! Mais ça les impacte hein contrairement à ce qu'on pourrait penser ! ça n'est pas rien, c'est déjà beaucoup pour eux, c'est déjà pas rien, parce qu'ils voient aussi tout ce qui, tout ce qu'ils ratent voilà ! Donc c'est pas rien !

- PES : *Donc selon vous, pourrait-on dire que ce type de sanctions s'éloigne des punitions de nature coercitive visant la dissuasion, puisqu'il s'agit ici, si j'ai bien compris, d'une privation d'un droit, d'une restriction de l'autonomie, d'une mise à l'écart du groupe ?
Pouvez-vous développer ?*

- E4 : Bah j'suis moins, j'suis pas sur la dissuasion, j'suis sur la persuasion ! C'est vraiment essayer de convaincre l'autre que ça vaut vraiment le coup je t'assure ! Quand on respecte le cadre, quand on respecte les droits, les devoirs et les interdits, quand on fait attention à son permis à points, mais en fait c'est génial parce qu'on a le droit de faire plein de choses ! C'est ça qui est fou ! Donc oui plus sur la persuasion que sur la dissuasion euh, après je n'oublie que, quand même, j'oublie pas dans le protocole les parents hein, je ne m'interdis pas du tout de signaler à des parents un comportement inapproprié à l'école surtout en CM1/CM2 ! Voilà on est en 7^{ème} et 8^{ème} année d'école, quand on est en 7^{ème} et 8^{ème} année de natation y'a des choses qu'on sait faire, quand on est en 7^{ème} et 8^{ème} année de piano, y'a des choses qu'on sait faire, main gauche, main droite, donc voilà, j'attends aussi de mes élèves euh, qu'ils attestent que ce soit bien eux les plus grands du regroupement, d'autant plus que nous sortons beaucoup, nous prenons le car, le train, on va au cinéma, au théâtre, on fait des concerts en public, enfin, y'a quand même un moment il faut qu'on voit que mes élèves sont grands, et faut qu'ils le voient, il faut qu'ils le vivent eux comme ça ! J'ai besoin de ça aussi pour aller au bout des apprentissages, on en parlait ! Comme quoi ça se tient hein !
Finalement c'est aussi parce qu'ils attestent de ça qu'on peut aller au bout !

- PES : *Élargissons un peu ... Qu'est-ce qui permet selon vous, puisque c'est devenu le cœur de notre métier, de développer la motivation des élèves, et leur capacité à s'engager cognitivement ?*

- E4 : Alors c'est ambiguë la question de la motivation aujourd'hui, on peut pas motiver quelqu'un c'est difficile hein ! L'encourager oui mais, je crois vraiment à une motivation intrinsèque. Alors après euh, vraiment je distingue motivation et encouragements hein ... Parce que oui, 40 000 personnes qui se lèvent pour vous soutenir ça aide mais, la motivation intrinsèque vraiment je crois à ce que je disais dans, et c'est vrai dans les mécanismes d'apprentissage, je crois vraiment au fait que ça réponde à un besoin, un manque ... Je le dis parce que je le vis à titre personnel euh, moi je continue à chercher, à écrire, etc., j'apprends tous les jours et c'est incroyable l'état de transe, pratiquement, dans lequel on se met quand on n'a pas l'info qui nous manque, quand on sait qu'on a raison et on s'dit « où est-ce que j'ai lu ça ? Mais il est où ce chiffre, ce pourcentage, cette citation ? » ! Enfin vraiment c'est, c'est pas une déstabilisation sur le moment comme ça euh, métaphorique, c'est vraiment quelque chose de quasi physique, on peut se réveiller la nuit en se disant « mince euh, voilà Eurêka ! » quoi et y'a ce côté-là ... Donc voilà au cœur de la motivation, parce que Freinet disait « *il nous faut motiver le travail* », donc ça veut dire que ça renvoie à l'enseignant et non pas à l'élève, c'est pas à l'élève d'être motivé c'est à l'enseignant aussi de motiver mais pas l'élève, de motiver le travail ! J'aime bien, faut faire attention à tous les mots qu'emploie Freinet ! Il nous faut motiver le travail donc voilà, y'a vraiment l'idée aussi que le travail doit être une réponse à quelque chose, mais pas en mettant à nouveau, c'est pas en mettant du sirop dans l'eau pour que les enfants aient envie de boire quoi ! (critique du simplement ludique) C'est vraiment étancher une soif de connaissances ! Alors moi j'ai la chance de continuer de le vivre dans ma pratique, de ressentir ce que ça fait ! Y'a la soif, y'a la faim et bah, avoir envie d'apprendre ça fait ça ! Donc euh, bah prise en compte des élèves, de leurs centres d'intérêts, de leurs préoccupations, de leurs questionnements, confrontation, débats, montrer différentes croyances, différentes procédures ! Même en calcul mental on peut s'exciter ! Même en calcul mental ! Sur les procédures, est-ce que c'est comme ci, est-ce que c'est comme ça ? Est-ce que ça marche, est-ce qu'il y a une méthode qui est plus rapide que l'autre ? Et en résolution de problème, et même en orthographe ! Et même en orthographe on peut avoir des débats ! Est-ce qu'on met -ent ou est-ce qu'on met un -s au pluriel ? Bah ça dépend, si c'est un nom ou si c'est le verbe conjugué voilà ! Donc c'est cette prise en compte-là, aller chercher l'élève, le mobiliser, le rattacher aux apprentissages, c'est pour ça que j'aime beaucoup le « quoi de neuf ? » qu'est pas du tout du bavardage ! Les gens n'ont pas du tout compris ! C'est pas un temps de langage, c'est un temps de parole, de statut ! Et quand un élève s'exprime devant les autres, il acquiert un statut, et nous, enseignants, on est là, on est à la pêche à la ligne et on attrape tous ces moments de la

vie de l'enfant qu'on va pouvoir raccrocher à des notions ! Un élève qui disait « j'étais aux soixante-dix ans de ma grand-mère ! », « ah bon ta grand-mère elle a 70 ans comment on a fait pour compter jusqu'à 70 ? Comment on sait que c'est 70 ? », « Bah 70 ans ! », « Mais c'est quoi une année ? », « bah une année c'est 12 mois », « Et c'est quoi 12 mois ? », « Bah c'est 365 jours ! » dit le plus malin, et puis dans les plus malins, l'autre il dit « 366 une fois sur quatre ! ». Et c'est quoi un jour ? Et voilà ! Et ça nous rattache à ce qu'on a fait en astronomie sur l'alternance du jour et de la nuit, les saisons, etc., enfin voilà ! Je crois à ça ! Vraiment on est des êtres, on est des professionnels polyvalents et on a cette chance incroyable dont on se prive trop, de pouvoir faire le lien entre toutes ces notions qui n'ont été découpées que pour être assimilées, donc c'est à nous de reconstituer le, le gâteau ! On est obligé de le reconstituer pour que ça reprenne du sens, voilà !

- PES : *Donc ce qui va pouvoir motiver l'élève, d'après vous, c'est de susciter le besoin, de rendre les apprentissages explicites, de les impliquer, c'est bien ce que vous nous avez dit ? Donc on ne parle pas là de supports ?*

- E4 : Alors ça peut être les supports parce qu'il y a de la correspondance, y'a des concerts euh, y'a un défi maths, euh, y'a des choses qui relèvent du support quand même, mais ... Et puis moi, je ne sous-estime pas ma capacité de persuasion, voilà il faut bien aussi qu'on étudie certaines choses, et je me crois capable de les convaincre que c'est nécessaire et important quoi ! Alors après voilà, j'ai mes ruses de sioux pour euh, essayer de les convaincre mais voilà on a le droit aussi, on n'est pas seulement dans, voilà dans, de toute façon on peut pas leur faire des surprises toute la journée, on peut pas passer la journée à les étonner, donc voilà y'a des fois on a le droit aussi de leur dire : « voilà, on va étudier ça mais est-ce que quelqu'un sait pourquoi c'est important Napoléon ? A votre avis ? ». Et finalement Napoléon il est encore là, il est partout dans notre structuration de l'État donc c'est pas mal de leur montrer ça ! Voilà donc faut, et finalement ça oblige à un travail réflexif sur l'intérêt de ce qu'on fait apprendre aux élèves ! On devrait nous demander à nous, dans les programmes, qu'est-ce qu'on a euh, quand j'entends un professeur de maths qui dit euh, les élèves me disent « ça sert à rien ! » je sais pas quoi leur répondre ! Et bah c'est qu'il y a une sacrée réflexion à mener quand même quand on ne sait pas pourquoi on doit enseigner quelque chose à des élèves c'est doublement violent parce qu'à la fois on ne sait pas pourquoi on est là et en plus c'est une violence sur notre statut privé puisque ça veut dire qu'on a passé des années à travailler sans savoir pourquoi au bout ! Donc voilà, vaut mieux une bonne réflexion en amont plutôt que tant de violence en aval quoi !

- PES : *Toujours sur cette notion de motivation, Viau a établi trois perceptions en action dans la dynamique motivationnelle que sont la perception de la valeur de la tâche, la perception liée à sa contrôlabilité, autrement dit à la part d'action qu'il peut avoir sur cette tâche, et la perception de sa propre compétence à accomplir cette tâche. Selon vous, il y aurait-il une de ces perceptions qui serait prépondérante dans votre pratique pédagogique ? L'une d'elles serait-elle plus pertinente à développer en classe ? Qu'est-ce que cela vous inspire ?*
- E4 : Alors c'est vrai que moi j'ai plutôt le réflexe, quand même au début de se dire bah c'est la tâche qui va mobiliser, parce que voilà, parce que on va faire une sortie en train à Dieppe, on va faire un concert devant 2000 personnes, mais voilà j'aime bien aussi euh, la dernière là, le fait que peut-être, que l'élève puisse se voir progresser, ça c'est quelque chose euh qui me paraît super important pour euh, j'ai envie de dire le retour sur investissement quoi ! C'est quand même très important de, et de se dire qu'on en était capable et qu'on a bien fait d'être exigeant ! ça veut dire deux choses, peut-être trois ! Postulat d'éducabilité, on peut pas décider à la place d'un autre ce qu'il est capable de faire ou pas, et en tout cas on doit viser haut et on est payé en tant qu'enseignant pour y croire ! Euh, ça veut dire aussi euh, qu'on est en zone proximale de développement faut, on peut amener les élèves toujours un petit plus loin que là où ils en étaient donc euh, donc insister un petit peu ! On est aussi sur des bases de confiance quoi finalement, c'est nous qui leur disons euh : « écoute je crois que tu es capable, je suis sûre que tu peux y arriver, tu peux le faire ! » ... Donc voilà on est quand même sur euh, sur cette idée-là euh, de progression, je réfléchis à la troisième que j'avais en tête mais euh, mais voilà, c'est, ça me paraît important dans notre posture voilà de les encourager, de les amener à la phase d'après c'est-à-dire aussi que notre travail doit-être quand même adapté si c'est trop facile ils s'ennuient, si c'est trop difficile ils n'y arrivent pas ! Donc euh, c'est assez fin quand même parce qu'il faut pas non plus se tromper ! Quand moi j'ai 29 élèves euh, c'est pas évident dans chaque domaine de dire où ils en sont ! Mais, voilà, je crois que c'est des éléments importants euh, mais à nouveau, bah, comme ça et on voit comment autorité c'est basé aussi sur la confiance, et la confiance sur le respect, et le respect sur la connaissance de l'intime de nos élèves, donc sur l'attention qu'on leur porte enfin ... C'est pour ça que c'est toujours très difficile je trouve de traiter d'un thème sans finalement très vite se retrouver dans des articulations qui vont très bien ensemble !
- PES : *Finalement, il n'y aurait pas qu'une seule perception en jeu ici ? Est-ce bien ce que vous voulez dire ?*
- E4 : Ouais peut-être un peu des trois euh, ouais j'y pense en sport euh, par exemple euh, effectivement sur les défis qu'on peut se lancer euh, je pensais aux maths oui, oui, ça se, sur

cette capacité à se voir soi-même progresser, et là j'trouve que les classes multi-âge avait cet avantage là aussi, un peu comme passer des grades, d'ailleurs c'est pas parce qu'on, c'est par pour rien qu'en pédagogie institutionnelle ils ont mis des ceintures ! Comme vous connaissez, je fais du judo, je fais du karaté, ouais blanc, jaune, orange, vert, bleu, marron, et noir ... donc effectivement c'était euh, et ça je trouve qu'il y a pas assez d'occasions dans le système éducatif français pour que les élèves se voient grandir ! Parce que notamment on est grand quand on peut s'occuper des autres, et la logique de découper par classe d'âge a tué ça ! Et y'a beaucoup d'élèves auxquels ça fait beaucoup de mal de pas être mélangé à d'autres enfants donc euh, ouais une piste d'évolution possible qui coûte rien ! Voilà !

- PES : *Donc les pédagogies coopératives détiennent certaines réponses à ces questions-là selon vous ?*
- E4 : Peut-être quand même en pédagogie coopérative, c'est-à-dire, sur une idée où on va s'entraider, on va travailler ensemble, on est sur le même navire, où, le souci est un souci commun, euh je crois quand même que ça oblige à se mobiliser ! Enfin, je pense encore une fois au concert qu'on prépare à nouveau, enfin c'est réussi que s'y on y est tous ! Y'a des tas de choses qu'on fait, par exemple la correspondance scolaire, quand c'est une correspondance collective on a besoin de tout le monde ! J'ai quand même l'impression voilà, le fait d'être dans ces logiques d'entraide, de coopération, de mutualisation, le fait que les élèves aient le droit d'aller les uns vers les autres, de proposer des choses à deux, je pense aux exposés, au « quoi de neuf ? », aux brevets, on n'a pas parlé des brevets ! Voilà bah quand même ! Tout ça, ça créé quand même des émulations, ça permet euh, que le maître soit pas la seule ressource, la seule réponse, voilà j'ai quand même l'impression que tout ça euh, se répond et tire dans le même sens, travaillent à la même réussite, ouais quand même ! J'y crois en tout cas !

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
Pourquoi choisir l'autorité ?	1
L'autorité, une crise ?	3
1. CADRE INSTITUTIONNEL	6
1.1 Respecter et préserver le statut de l'enfant	6
1.2 Éduquer	7
2. CADRE THEORIQUE	9
2.1 Vers une définition de l'autorité	9
2.1.1 L'autorité dans toutes ses dimensions	9
2.1.2 Le rôle du maître	12
2.1.3 Une autorité plurielle	15
2.1.4 La notion d'autorité éducative	18
2.2 La discipline en question	21
2.2.1 La relation éducative : entre fermeté et bienveillance	21
2.2.2 La sanction éducative : mythe ou réalité ?	25
2.3 La pédagogie à l'école primaire	31
2.3.1 Quels enjeux pour la pédagogie ?	31
2.3.2 Des courants pédagogiques	35
2.3.3 La/les pédagogie.s coopérative.s	47
2.3.4 Spécificités et mise en regard	59
2.4 La pédagogie : des dynamiques plurielles et concomitantes	64
2.4.1 La dynamique réciproque des postures	64
2.4.2 La dynamique motivationnelle de l'élève	71
2.5 Problématique et hypothèses	77

3. RECUEIL DE DONNEES	78
3.1 Justification d'une approche qualitative	78
3.1.1 L'observation non-participante.....	81
3.1.2 L'entretien semi-directif.....	84
3.2 Présentation de la méthodologie.....	86
3.2.1 Présentation des terrains d'investigation	86
3.2.2 Présentation de la grille d'observation.....	88
3.2.3 Présentation du guide d'entretien	99
4. ANALYSE DES DONNEES	103
4.1 Comptes-rendus des observations menées et diagnostics individuels.....	103
4.1.1 Enseignant #1 (E1)	104
4.1.2 Enseignant #2 (E2)	112
4.1.3 Enseignant #3 (E3)	119
4.1.4 Enseignant #4 (E4)	124
4.2 Analyse catégorielle des entretiens semi-directifs et positionnement.....	131
4.2.1 Enseignant #1 (E1)	132
4.2.2 Enseignant #2 (E2)	140
4.2.3 Enseignant #3 (E3)	148
4.2.4 Enseignant #4 (E4)	158
4.3 Analyse transversale et discussion	169
4.3.1 Croisement et interprétation de données	169
4.3.2 Mise en regard avec les hypothèses.....	184
4.3.3 Vers un nouveau paradigme de l'autorité éducative	194
CONCLUSION	197
Limites et nuances	197
Perspectives et élargissements.....	199
BIBLIOGRAPHIE	206

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES	209
ANNEXES	210
Grilles d'observations complétées et notes personnelles	210
Annexe I : Enseignant #1 (E1)	211
Annexe II : Enseignant #2 (E3)	215
Annexe III : Enseignant #3 (E3).....	219
Annexe IV : Enseignant #4 (E4).....	223
Transcriptions intégrales des entretiens.....	226
Annexe V : Enseignant #1 (E1).....	226
Annexe VI : Enseignant #2 (E2).....	240
Annexe VII : Enseignant #3 (E3)	251
Annexe VIII : Enseignant #4 (E4).....	274