



S'identifier à un de ses élèves : quels effets pour l'enseignant ?

Anaëlle Mauduit

► To cite this version:

Anaëlle Mauduit. S'identifier à un de ses élèves : quels effets pour l'enseignant ?. Education. 2021. dumas-03268354

HAL Id: dumas-03268354

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03268354>

Submitted on 23 Jun 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.

Écrit de recherche à visée professionnalisante

En vue de l'obtention de la deuxième année du master

« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »

Mention « Enseignement primaire »

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

S'identifier à un de ses élèves : quels effets pour l'enseignant ?

Mauduit Anaëlle

21605620

Année universitaire 2020-2021

Axe et responsable de l'axe : Axe 2 – Hubert Bruno

*Atelier et responsable de l'atelier : « Écriture de la personne et apprentissage »
Hubert Bruno et Bouron Mélanie*

Centre : Alençon

Directeur.rice de l'ERVIP: Hubert Bruno

Résumé

Le parcours scolaire de l'enseignant est à prendre en compte dans la construction de sa posture professionnelle. Le sujet traite de l'effet que peut avoir le vécu d'un élève lorsqu'il rappelle à l'enseignant le sien. Cet écrit s'intéresse aux conséquences psychologiques de cette situation sur l'enseignant et les impacts sur sa construction professionnelle. Il est question de réfléchir à la manière dont l'expérience de vie de l'enseignant peut se transformer en expérience professionnelle qu'il pourra mettre à profit.

Mots-clés : vécu, pédagogie, psychologie, relation, posture, adaptation

Abstract

The teacher's educational background is to be taken into account in the construction of his professional posture. The subject deals with the effect that a student's experience can have when it reminds the teacher of his or her own. This research paper focuses on the psychological consequences of this situation on the teacher and the impact on his or her professional construction. The aim is to explore how the teacher's life experience can be transformed into a professional experience that can be put to good use.

Keywords: experiences, psychology, relationship, posture, adaptation

Table des matières

Table des matières	3
Table des tableaux :	5
Table des abréviations :	6
I-Introduction.....	8
A. Dans la continuité de l'ERCAPP, une thématique qui me questionne	8
B. Mes hypothèses	10
C. Le champ de questionnement qu'elles engendrent	10
II- Du cadre psychologique au cadre pédagogique	11
A. Une entrée psychologique.....	11
1. La souffrance et l'inconfort	11
2. La peur d'enseigner.....	12
3. L'émotion	13
4. « Rompre avec son passif d'élève » et expérience	14
5. L'empathie.....	14
B. Une entrée pédagogique	16
1. La bienveillance	16
2. La posture enseignante	17
3. « La relation pédagogique »	18
III- Méthodologie	19
A. Quel terrain adapté pour une recherche psychologique et pédagogique ?.....	19
B. Les narrations : une méthodologie adaptée ?	19
C. Les difficultés dans le recueil de données	20
D. A l'origine de cette méthode.....	21
E. Comment j'ai dû adapter cette méthodologie aux enquêtes ?	22
F. Présentation des enseignants qui m'ont aidé dans ma recherche	24
G. Pourquoi ces choix ?	25
IV – Récapitulatif des données par focales	26
A. Quelles données ?	26
B. Comment j'ai procédé ?	26
C. Les focales qui en sont ressorties	31
F. Une réflexion en deux parties : Du psychologique au pédagogique	31
V- Analyse.....	32
A. L'enseignant troublé : Comment faire de son vécu un atout pour enseigner ?.....	32

1. Un vécu propre à chacun qui engendre une appréciation unique face à une situation qui nous trouble.....	32
2. Une situation qui entraîne des émotions.....	37
3. Quelles aides à notre disposition ?	41
B. S'appuyer sur son vécu pour agir ?	45
1. La place du climat scolaire (Jonathan Cohen)	45
2. S'avoir s'adapter pour accompagner les élèves	53
VI – Conclusion.....	62
VII – Bibliographie.....	65
1. Livres :	65
2. Chapitres d'ouvrage	66
3. Articles :	66
4. Thèses :	67
5. Ecrit de recherche	67
VII - Sitographie :	67
IX – Annexes.....	68
Table des annexes :	68
1) Questions posées pendant les entretiens en direct	69
2) Narrations	69
a) Narration n°1 : Introduction	69
b) Narration n° 2 : Alyah, une enfant en rémission	70
c) Narration n° 3 : Kelly, un retour 12 ans en arrière	71
d) Narration n°4 : Une étudiante en M2.....	71
e) Narration n°5 : Se reconnaître dans un élève dès sa première année d'enseignement	72
f) Narration n°6 : La peur de l'eau.....	74
g) Narration n°7 : Reprise de l'ERCAPP	77
h) Narration n°8 : Les travaux de groupes.....	77
i) Narration n° 9 : Un élève agité.....	80
j) Narration n°10 : Le mutisme d'un élève	80
k) Narration n°11 : La bienveillance	83
l) Narration n°12 : Le recul d'une enseignante retraité	85
m) Narration n°13 : La timidité	85
o) Narration n°14 : Le passage anticipé	86
p) Témoignage de ma MAT pendant l'ERCAPP	87
3) Photographie de refus de la part d'enseignant pour participer à mon mémoire	89
4) Tableau analyse	90

Table des tableaux :

Tableau 1 : Résumés des narrations.....	26
Tableau 2 : Analyse des narrations.....	29
Tableau 3 : Récapitulatif des thématiques qui ressortent dans les analyses.....	30

Table des abréviations :

- AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap
- APC : Activités Pédagogiques Complémentaires
- ATSEM : Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles
- CE2 : Cours Élémentaire 2
- CM1 : Cours Moyen 1
- CM2 : Cours Moyen 2
- CP : Cours Préparatoire
- CRPE : Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles
- EMC : Enseignement Moral et Civique
- EPS : Education Physique et Sportive
- ERCAPP : Écrit intermédiaire de Recherches Contributives à l'Analyse des Pratiques Professionnelles
- ERVIP : Écrit intermédiaire de Recherche à Visée Professionnalisant
- GS : Grande Section
- M2A : M2 Alternant
- M2NA : M2 Non-Alternant
- MAT : Maître d'Accueil Temporaire
- MEEF : master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
- MS : Moyenne Section
- PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé
- PES : Professeur Des écoles Stagiaire
- PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative
- PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation
- PS : Petite Section
- REP : Réseaux d'Education Prioritaire
- ZEP : Zone d'Education Prioritaire

I-Introduction

A. Dans la continuité de l'ERCAPP, une thématique qui me questionne

Pour cet écrit de recherche à visée professionnalisant, je souhaite orienter mes **recherches sur l'influence de mon vécu d'élève dans ma façon d'enseigner face à un élève qui est dans une situation que j'ai connue.** Pour l'exercice de mon futur métier, il est intéressant de réfléchir à mon propre vécu d'élève pour savoir comment en puisant dans mon expérience personnelle, je peux venir en aide à certains de mes élèves qui font écho à mon passé. Il est important que je sache comment réagir face à des enfants qui me rappelleront mon vécu d'élève, comment mettre en place un accompagnement pédagogique et psychologique pour l'élève en puisant dans mon expérience personnelle ? Faut-il toujours prendre du recul entre son vécu personnel et son vécu professionnel ? Ce sujet est en lien avec un problème professionnel puisque j'ai pour objectif d'apprendre comment mettre à profit mon vécu d'élève dans la transmission de savoirs.

Pour l'Écrit intermédiaire de recherche contributif à l'analyse des pratiques professionnelles (dit ERCAPP), j'étais en binôme avec Aysse Pringault¹. Nous nous sommes intéressées à la place de la maladie à l'école et les effets de cette dernière sur un enseignant. Nous avons choisi ce sujet suite à nos parcours de vie ponctués par la maladie, vécue personnellement pour moi, à travers sa maman pour Aysse. Nous en avons conclu qu'en fonction des enseignants, l'impact était plus ou moins important. De même, nous avons pu comprendre qu'une dissociation totale de l'identité professionnelle et de l'identité personnelle d'un enseignant était difficile voire non souhaitable pour un enseignant. En effet, nombre des enseignants interrogés évoquaient le fait que lorsqu'une situation nous touche, elle nous atteint en tant que personne et donc impacte indéniablement notre vie personnelle et professionnelle.

À la suite de son stage, Aysse a souhaité s'engager dans un autre sujet, similaire à ce dernier mais davantage centré dans les écoles ZEP et REP. Ainsi, nous avons donc décidé de nous séparer pour cet écrit mais nous avons souhaité tout de même mutualiser nos recherches et continuer dans une optique de partage et d'entraide.

Pour expliquer le choix de mon nouveau sujet, j'ai choisi de partir d'une narration d'un moment que j'ai vécu en tant qu'enseignante stagiaire lors du stage d'octobre 2020.

¹ Mauduit A. Pringault A. (2020). « *L'enseignant face à la maladie et son passé* », ERCAPP, sous la direction d'Hubert B. Inspé Alençon, Université de Caen Normandie.

« Jeudi 9 Octobre 2020, j'arrive sur mon lieu de stage et je suis contente de voir que cette fois, la classe est au complet. La petite Aria est de retour. De ce que j'avais constaté pendant la journée d'observation, il s'agit d'une enfant qui s'investie beaucoup. La classe commence et mes idées se confirment quand je regarde Aria qui participe sans hésiter aux rituels dans le coin regroupement. L'enseignante lance alors l'activité et les élèves se retrouvent à leur table pour une séance d'écriture. Ils doivent faire des lignes de P. L'activité se déroule sans encombre et je passe de table en table pour observer quand tout à coup, je remarque Aria qui pleure. Je me dirige vers elle et lui demande ce qui lui arrive. Elle me répond « Je sais pas ». Je me retourne alors vers l'ATSEM qui me dit sur un ton désinvolte « oh c'est normal elle fait ça souvent ». Je me retrouve alors bien ennuyée face à cette situation. Je décide de rester un moment avec elle afin de l'accompagner dans son travail et de la réconforter. Lorsque je lui explique à nouveau l'activité et que je prends le temps de commencer avec elle, je remarque qu'elle se calme et se concentre dans l'activité sans difficultés. »

Suite à cet événement, j'ai discuté avec l'enseignante. J'ai appris que ce genre de comportement était fréquent. Lorsqu'Aria se met à pleurer, l'enseignante lui propose d'aller dans le couloir pour se calmer. Elle ne sait pas d'où vient ce trouble du comportement. Tout en l'observant, pendant deux semaines, je comprends qu'Aria a besoin d'être rassurée, elle manque de confiance en elle. Pour la calmer, je lui ai dit qu'elle était capable d'accomplir la tâche demandée puisqu'elle l'avait déjà faite. Je connais les sentiments que procure un manque de confiance en soi. Je le vis toujours aujourd'hui. Parfois, j'ai besoin d'entendre mes proches me dire que je vais y arriver pour pouvoir avancer et tenter de croire en moi. Je me suis donc reconnue dans le comportement d'Aria et je n'ai pas réussi à faire comme l'enseignante ou l'ATSEM, c'est-à-dire de laisser Aria dans son coin dans l'espoir qu'elle se calmerait toute seule. Je ne me permettrais pas de juger leur réaction, elles font cela pour le bien de l'élève mais je pense qu'Aria a besoin d'un cadre rassurant pour pouvoir s'épanouir dans la classe et entrer dans les apprentissages. C'est pour cela que j'ai décidé de réaliser mon écrit intermédiaire de recherche à visée professionnalisant (ERVIP) sur un sujet qui s'inscrit dans la continuité de ce que j'ai fait pendant l'ERCAP tout en m'éloignant de la maladie. Le sujet que je veux étudier traite de l'effet que peut avoir le vécu d'un élève lorsqu'il rappelle à l'enseignant son propre vécu. Je souhaite m'intéresser aux différents types d'échos tels que la timidité, les difficultés à s'exprimer à l'oral devant un groupe, la pression que peuvent ressentir des élèves ... La maladie sera toujours présente dans cet ERVIP mais elle n'en est plus le sujet principal.

Pour cela, je vais m'appuyer sur plusieurs enseignants ayant des parcours de vie différents : allant de l'étudiant en Master MEEF Premier degré à l'enseignant retraité pour voir comment ces derniers parviennent ou non à gérer ce genre de situation. Je souhaite au travers de récits d'enseignants comprendre comment ils s'y prennent pour faire face sans être trop impliqué personnellement pour ne pas risquer de compromettre l'apprentissage de l'élève.

Ce nouvel axe de recherche est en lien avec l'atelier « écriture de la personne » puisque, comme pour l'ERCAPP, je m'inspire de mon vécu scolaire pour aller vers une professionnalisation, en m'intéressant aux obstacles psychologiques que je pourrais rencontrer dans ma carrière d'enseignante.

B. Mes hypothèses

Pour cette étude, j'ai soulevé trois hypothèses. Tout d'abord, je pense que le vécu de l'enseignant lorsqu'il était élève peut devenir une expérience qu'il peut mettre à profit dans son métier. Ensuite, je suis d'avis que certaines difficultés rencontrées par un élève peuvent être résolues si l'enseignant puise dans son passé d'élève pour y trouver des solutions. Enfin, il est intéressant de se demander si une expérience personnelle peut se transformer en compétence. En effet, notre histoire personnelle peut être un atout pour construire des compétences professionnelles à condition d'avoir pris suffisamment de recul dessus. C'est donc pour cela que je me suis appuyée sur différents enseignants qui se sont déjà reconnus dans les difficultés ou comportements de leurs élèves afin de savoir et d'analyser ce qu'ils ont mis en place sur les plans psychologiques et pédagogiques pour aider les élèves dans leurs apprentissages.

C. Le champ de questionnement qu'elles engendrent

Mon champ de questionnement est large, comme pour l'ERCAPP, il s'agit de montrer que l'enseignant prend une place à part entière dans la vie de l'élève. Cela suppose que, malgré lui, l'enseignant doit s'impliquer avec un élève, même si ce dernier le trouble. Ce questionnement porte aussi sur le fait que tout ce qui peut nuire ou dégrader la scolarité de l'élève doit être pris en considération par l'enseignant. Ainsi, se posent les questions sur la manière d'accompagner l'élève, les moyens pour garantir le bien-être de l'élève et l'enseignant. Je voulais rechercher les protocoles et les lois qui encadrent ces différentes situations, connaître les attitudes à adopter face à l'élève mais aussi face aux parents ou aux autres élèves de la classe. Les acteurs sont multiples ainsi que les paramètres à prendre en compte dans ces situations. Cela implique de trouver des solutions qui permettent une

vision professionnelle des différentes situations en évitant d'exclure inconsciemment l'élève ou au contraire de le surprotéger. Ce sujet entraîne également des interrogations personnelles : Comment avec notre passé, pouvons-nous réagir de la bonne manière pour l'élève sans que cela ait d'impacts personnels? Comment faire de son vécu personnel une force dans l'enseignement ? En quoi les différents obstacles que j'ai pu rencontrer, en tant qu'élève, peuvent-ils forger mon identité professionnelle ? Comment faire face à un élève qui rencontre les mêmes obstacles sans sortir du cadre professionnel ? Comment réagir face à un élève qui me renvoie à mes propres fragilités ?

Si pour l'ERCAPP, la problématique concernait l'enseignant face à la maladie et la préservation de son identité personnelle tout en pensant au bien-être de l'élève, pour l'ERVIP, se sera la suivante : **Etre touché personnellement par un élève, est-ce une plus-value ou un obstacle dans la construction d'une posture professionnelle propice à son apprentissage ?**

II- Du cadre psychologique au cadre pédagogique

Pour mon ERVIP, je me suis appuyée sur deux cadres théoriques et des lectures m'apportant des concepts correspondant à ces cadres. J'ai également utilisé certaines de mes lectures faites pour mon ERCAP lors de ma première année de master.

A. Une entrée psychologique

Mon premier cadre est psychologique car je cherche à savoir si le fait d'être touché personnellement par un élève est bénéfique ou non dans la construction d'une posture professionnelle propice à son apprentissage. Je vais traiter les aspects de cette question qui relèvent de la psychologie en m'intéressant aux impacts des différents vécus sur les individus et les procédés dont nous disposons pour y faire face dans le domaine de l'éducation.

1. La souffrance et l'inconfort

Sylvie Tricas Barrio (2019)² évoque le concept d'inconfort (ce qui gêne le bien-être et la tranquillité de l'esprit³) et de la souffrance (le fait de souffrir, d'éprouver une douleur physique ou morale. C'est l'état d'une personne qui souffre⁴.) Ici, les concepts sont liés à ma recherche puisque dans certains cas, être touché par un élève personnellement peut

2 Tricas Barrio, S. (2019). « *Souffrance d'enseigner* », « avec ou contre » les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale de l'enseignant [Thèse de doctorat]. HAL. p.44

3 CNTRL

4 CNTRL

entraîner un inconfort pour les deux acteurs. Sylvie Tricas Barrio (2019)⁵ affirme que lorsque cet inconfort perdure, une souffrance peut émerger que ce soit pour l'enseignant ou l'élève. Cette souffrance altère indéniablement les apprentissages des élèves. J'ai moi-même ressenti cet inconfort lorsque je me suis retrouvée face à Aria qui était muette lors des rituels du matin ne sachant pas comment réagir, que faire pour l'aider à se sentir plus à l'aise pour réaliser l'activité. Claudine Blanchard-Laville⁶(2001) affirme que pour qu'un enseignant reconnaisse sa souffrance, il faut avant tout qu'il l'identifie. Un déni de la situation entraîne un « état d'anesthésie [qui] vaut pour la souffrance mais il emporte, avec lui, en même temps, le plaisir et le sentiment du vivant lié aux fluctuations émotionnelles et psychiques » (Blanchard Laville 2001). Elle évoque que le réveil de cette anesthésie est parfois brutal mais nécessaire pour le bien de l'enseignant et de ses élèves.

Cette souffrance ou inconfort relève d'une fragilité, d'un « manque de stabilité, d'assurance, d'une facilité à être ébranlé, anéanti »⁷. Ce concept est défini par Saverio Tomasella⁸ (2010) comme une fracture. Pour lui, une fragilité est à la fois une force et une faiblesse. Elle apparaît soit naturellement avec notre sensibilité, soit suite à un traumatisme. Dans cette recherche, les deux parts de la sensibilité qu'il décrit seront étudiées. En effet, lorsque j'étais élève, j'étais à la fois une élève fragile de par ma sensibilité jusqu'à mes 10 ans, mais je le suis également devenue par le traumatisme de la maladie. Ainsi, si ma fragilité peut être une force dans ma future profession puisqu'elle peut me permettre de comprendre davantage certains élèves afin de trouver le meilleur moyen pour le faire entrer dans les apprentissages, cela peut aussi s'avérer être problématique si je me retrouve face à un élève malade puisque cela pourrait me replonger dans les difficultés de la maladie, ce qui m'altérerait automatiquement.

2. La peur d'enseigner

Les concepts que nous venons de définir sont en lien avec un autre défini par Serge Boimare (2019)⁹. Selon lui la difficulté rencontrée lors de notre parcours d'enseignant peut entraîner une peur en nous qui sera néfaste aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Il nous évoque le fait que vouloir à tout prix aider l'élève peut nous mettre une pression et engendrer une peur d'enseigner dans le cas où les résultats ne sont pas

5 Tricas Barrio, S. (2019). « *Souffrance d'enseigner* », « avec ou contre » les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale de l'enseignant [Thèse de doctorat]. HAL. p.44

6 Blanchard-Laville, C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris. PUF. p.89

7 CNTRL

8 Tomasella, S. (2010). *Conscience et fragilité*. Le Coq-héron, 4(4), 97-107.

9 Boimare, S. (2019). *La peur d'enseigner*. Paris: Dunod. p. 7-34

immédiats. Il faut savoir être patient, s’entourer de professionnels et ne pas se démoraliser. Cette peur d’enseigner traduit la peur de l’échec et peut altérer notre posture professionnelle car on se retrouve face à un élève qui nous déstabilise et nous touche personnellement. Cela peut s’avérer problématique puisque notre propre peur nous empêcherait de mettre en place les dispositifs nécessaires, pour aider l’élève en question.

3. L’émotion

Ensuite, un autre concept étudié au cours de mes lectures pour ce cadre théorique est l’émotion. C’est une « conduite réactive, un réflexe, involontaire vécu simultanément au niveau du corps d’une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur »¹⁰. Rebecca Shankland, Nicolas Bressoud, Damien Tessier et Philippe Gay (2018)¹¹ s’appuient sur les travaux de Barbara Fredrickson (1998, 2001)¹² ; avec une émotion positive on parvient à prendre en compte des éléments supplémentaires et à développer de nouvelles compétences permettant de nous adapter au mieux aux nouvelles situations rencontrées. En effet, en fonction de la classe et du contexte il est nécessaire d’adapter son émotion et de maîtriser ses émotions pour favoriser le travail des élèves. De plus, « nos émotions nous prennent au dépourvu, nous bouleversent dans cette confrontation à l’inattendu, mais ainsi révèlent notre disponibilité ou indisponibilité à la rencontre » (Jourdan 2018)¹³. Ainsi, dans cette étude, les émotions sont très présentes, l’évènement premier qui survient lors de la rencontre entre l’enseignant et l’élève renvoie les deux protagonistes à différentes émotions qui peuvent être négatives ou positives. L’enseignant va alors devoir apprendre à les contrôler pour que cela n’affecte pas son travail afin qu’il puisse aider l’élève à gérer ses propres émotions et avoir un apprentissage serein.

10 CNTRL

11 Shankland, R. Bressoud, N. Tessier, D. Gay, P. (2018) *La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l’enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?* Question vives (n°29).

12 Fredrickson, B. L. (1998). *What Good are Positive Emotions?* Review of General Psychology, 2, 300-319.

Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions*. American Psychologist, 56, 218-226.

13 Jourdan, I. (2018). *Présence de l’enseignant en classe*. Recherches & éducations. (Hors série).

4. « Rompre avec son passif d'élève » et expérience

Ce concept est mis en avant par Bruno Hubert (2012)¹⁴. Il est important de ne pas faire un transfert entre son propre passif et ce qui se déroule dans notre classe. On observe dans son ouvrage que certains des enseignants interrogés reproduisent ce qu'ils ont vécu en tant qu'élève dans leurs classes alors que cela ne leur avait pas été bénéfique pendant leur scolarité. Ils le font de manière automatique et ne s'en rendent compte que lorsqu'on leur demande d'évoquer leur passé et ce qu'ils font aujourd'hui dans leurs classes. Un retour sur son parcours scolaire est nécessaire pour se rendre compte de la reproduction que certains enseignants mettent en place dans leurs classes.

Bruno Hubert (2012) met en avant une citation de Bertrand Bergier et Ginette Francequin : « L'expérience ce n'est pas ce qu'a vécu l'élève, ce qui lui est arrivé, mais ce qu'il fait avec ce qui lui est arrivé. »¹⁵. Pour qu'un vécu devienne une expérience, il faut qu'il y ait une rupture avec le passé pour pouvoir l'exploiter, prendre du recul et en tirer profit. Dans cet écrit de recherche, ce concept d'expérience est donc primordial. Ainsi, un enseignant ne doit pas calquer ni reproduire sur ses élèves quelque chose qu'il a lui-même vécu. Il doit prendre en compte les événements et adapter sa pratique en fonction, tout en s'appuyant sur ce qu'il a vécu mais sans reproduire son passé. Ce qui a fonctionné pour moi ne fonctionnera peut-être pas pour un élève qui semble être dans la même position que moi. Selon Bruno Hubert (2012), « Rompre avec le passif scolaire, c'est développer une connaissance de ce passé pour mieux agir en connaissance de ce passé, mieux s'affranchir de son influence. ». Si on ne travaille pas sur ce vécu scolaire, on risque d'entrer dans « une spirale de la répétition »¹⁶ qui ne sera pas bénéfique à nos élèves.

5. L'empathie

Enfin, le dernier concept associé à la psychologie est l'empathie. C'est la « capacité de s'identifier à autrui, d'éprouver ce qu'il éprouve »¹⁷. Ce dernier est évoqué par Martine Janner-Raimondi (2017)¹⁸ dans son ouvrage centré sur l'empathie face au handicap d'un enfant. Pour elle, « L'effort pour comprendre autrui, alors même que l'on est soi, ne peut

14 Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'élève (Pédagogie : crises, mémoires, repères) (French Edition)* (HARMATTAN éd.). Editions L'Harmattan. p. 131

15 Bergier, B., Francequin, G., *La revanche scolaire, des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*, Eres, 2005. p.160

16 Hubert, B. (2014). « Quand l'enseignant adulte interroge son parcours en travaillant ses écrits d'école » in Ertus, S., Melchior, J-P., Lalive d'Epinay, C. (dir). *Subjectivation et redéfinition identitaire. Parcours sociaux et affirmation du sujet*. P.U.R. p. 131 - 143

17 CNTRL

18 Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes, France: Champ social.

se réaliser que si le professionnel censé aider se met en posture réflexive et réflexive sans chercher à plaquer sur autrui ses propres visions.» J'ai retrouvé ce concept dans l'article de Diane Galbaud et Christine Leroy (2017)¹⁹ qui nous informent que « l'attitude empathique et chaleureuse de l'enseignant agit favorablement sur la motivation et les compétences des enfants, aussi bien en lecture, écriture qu'en arithmétique. À l'inverse, un faible soutien émotionnel provoque des comportements passifs et d'évitement. Au final, l'interaction entre l'enseignant et l'élève influe davantage sur les résultats scolaires que les outils pédagogiques ou la taille des classes. » (Leroy, Galbaud 2017)²⁰. Enfin, l'empathie est aussi évoquée dans l'ouvrage de Bruno Hubert (2012)²¹ où il est dit que l'enseignant doit se mettre à la place de l'élève pour essayer d'anticiper les obstacles possibles à une situation d'apprentissage donnée. Selon lui, « être capable de se souvenir de son vécu d'élève prépare à la fois à anticiper la réaction d'un élève en procédant par empathie et à la relativiser parce que sa propre histoire a été dédramatisée et qu'elle risque moins de rentrer en conflit avec des élèves. » (Hubert 2012). L'empathie permet de se mettre à la place des élèves tout en prenant du recul sur la situation pour ne pas reproduire avec eux ce que nous avons vécu. Dans cette recherche, la notion d'empathie est essentielle. Si l'enseignant se reconnaît dans un de ses élèves, il est tenu de ne pas transférer son vécu sur l'élève. Il a besoin de prendre suffisamment de distance pour mettre en place des accompagnements pédagogiques pour aider l'élève en question.

19 Galbaud, D. & Leroy, C. (2017). La relation enseignant-élève, source de motivation. Dans Ouvrage collectif, *La motivation* (pp. 59-60). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.

20 Idem

21 Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écolier (Pédagogie : crises, mémoires, repères)* (French Edition) Editions L'Harmattan.

B. Une entrée pédagogique

Mon second cadre théorique est pédagogique. Dans le cadre de ma recherche, je souhaite savoir si lorsqu'on est touché personnellement par un élève, c'est une plus-value ou un obstacle dans la construction d'une posture professionnelle. Je m'intéresse donc à toutes les méthodes et techniques d'enseignement, destinées à assurer, dans les meilleures conditions possibles, la transmission ou l'appropriation des savoirs.

1. La bienveillance

Pour que la transmission de savoir soit optimale pour les élèves, il faut que l'enseignant fasse preuve de bienveillance. C'est-à-dire, selon le CNTRL, qu'il soit dans une « disposition particulièrement favorable à l'égard de quelqu'un ». J'ai approfondi ce concept en lisant un article de Rebecca Shankland, Nicolas Bressoud, Damien Tessier et Philippe Gay (2018)²². Selon eux, la bienveillance entraîne un climat de classe « sympathique » qui rend les élèves plus attentifs. Un enseignant doit alors assurer le soutien de l'autonomie à l'inverse du contrôle, la structure et pas le chaos et enfin un investissement interpersonnel et non pas une l'hostilité. Ce concept est aussi abordé dans l'ouvrage de Julien Masson (2019)²³ qui précise qu' « être bienveillant ne signifie pas tout accepter et tout laisser faire. Imposer un cadre et le garantir permet aux élèves d'être sécurisés. C'est bien lorsqu'ils se sentent en sécurité qu'ils peuvent se rendre disponibles pour les apprentissages (Delamarre, 2007) ». En plus de cette précision, cet auteur apporte un dernier concept qui me semble important pour cet écrit de recherche : le bien-être. Julien Masson (2019) s'appuie sur la définition de Diener (1984, 2000) pour ce qu'est le bien-être subjectif « *Le bien-être serait composé des affects positifs ou négatifs que l'on ressent en fonction de la situation vécue, par nature très fluctuante et avec une durée de vie limitée, mais également d'une composante satisfaction de vie qui serait une appréciation par l'individu de sa propre vie* »²⁴. Le bien-être d'un élève est encadré par la bienveillance de l'enseignant et le sentiment de sécurité qui émane de la relation enseignant-élève. Dans cet écrit, le concept de bienveillance est primordial. Il serait aisé pour l'enseignant de se dire que lui-même a vécu la situation et qu'il est parvenu à la surmonter donc que l'élève y parviendra aussi, dans le but de se protéger

22 Shankland, R. Bressoud, N. Tessier, D. Gay, P. (2018) *La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?* Question vives (n°29).

23 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. P.138

24 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. P.176-177

psychologiquement. Cependant, l'enseignant se doit de mettre de côté ses sentiments et émotions pour le bien être de l'élève.

2. La posture enseignante

Le concept de posture enseignante est primordial dans cet écrit. Nous l'avions déjà interrogé lors de notre ERCAPP concernant la maladie. Lorsque que nous nous retrouvons face à un élève qui nous renvoie à notre passé d'élève, notre posture enseignante ne doit pas changer. Il est nécessaire que l'élève ne ressente pas notre gêne. Ce concept se retrouve dans une de mes lectures de première année d'Isabelle Jourdan (2018)²⁵. Pour elle, il faut : « Penser le corps, la voix, le regard, comme des outils de compréhension de ce qui se vit en classe en y intégrant la part d'inconscient qui nous gouverne, ce qui nous échappe. Il s'agit de créer un espace de confiance afin que chacun puisse jouer, inventer, se risquer, s'éprouver sans peur du regard des autres, sans se protéger et se censurer par peur du regard des autres ». Cette posture est accompagnée d'une adaptation des enseignants aux différentes situations qui leur font face. L'adaptation se fait dans les deux sens : du professeur vers l'élève et vice-versa. C'est une « modification des fonctions psychiques de l'individu qui, sans altérer sa nature, le rendent apte à vivre en harmonie avec les nouvelles données de son milieu ou un nouveau milieu »²⁶. Pour mon ERVIP, ce processus est important. Une fois le coup des émotions passé, l'enseignant va devoir s'adapter à l'élève et vice-versa pour instaurer un climat de confiance propice aux apprentissages. Ce processus a aussi été évoqué lors de notre ERCAPP où il était nécessaire pour les enseignants de s'adapter aux difficultés des élèves malades. Ici, ce concept s'élargit à l'enseignant devant sa classe de manière générale. L'enseignant est en constante adaptation pour pouvoir subvenir aux besoins divers des élèves en termes d'apprentissage. La posture enseignante est aussi abordée dans la thèse de Sylvie Tricas Barrio (2019)²⁷. Elle s'appuie sur la définition de Bloch et Wartburg (2008) : la posture est « un état favorable ou défavorable dans lequel se trouve un individu par rapport à une situation morale et sociale, impliquant ses comportements et ses conduites. ». Elle cite aussi Paul (2004) qui amène une notion d'accompagnement dans la définition de la posture professionnelle. Sylvie Tricas Barrio (2019) nous parle de « postures « conjecturelles » qui varient selon les circonstances et les publics concernés. »²⁸. Cette notion d'adaptabilité de la posture est essentielle dans mon écrit. Face aux différents élèves, qui vivent diverses situations, l'enseignant a besoin

25 Jourdan, I. (2018). *Présence de l'enseignant en classe*. Recherches & éducations. (Hors série).

26 CNTRL

27 Tricas Barrio, S. (2019). « *Souffrance d'enseigner* », « avec ou contre » les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale de l'enseignant [Thèse de doctorat]. p.54-55. HAL.

28 Idem p.57

d'adapter sa posture à chaque élève. Ainsi, si cette notion était nécessaire pour notre ERCAPP, elle l'est tout autant pour cet écrit.

3. « La relation pédagogique »

Enfin, nous avons le concept de relation pédagogique abordée séparément par Gaëlle Espinosa (2003)²⁹ et Sylvie Tricas Barrio (2019)³⁰. Ce sont les interactions entre l'enseignant et ses étudiants, elles sont tributaires de facteurs sociaux, éducatifs et affectifs. Il importe que l'enseignant se soucie de créer des liens harmonieux et de la réussite de ses étudiants. Pour cela, deux contrats sont mis en place implicitement. Le premier est le contrat pédagogique qui est un accord formalisé entre un apprenant et un formateur. Le second est le contrat didactique, c'est « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » (Brousseau 1980). Dans cette étude, la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant est primordiale. L'enseignant est tenu de parvenir à engager l'élève dans les apprentissages, malgré l'obstacle qui se dresse devant lui.

29 Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école: L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

30 Tricas Barrio, S. (2019). « *Souffrance d'enseigner* », « avec ou contre » les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale de l'enseignant [Thèse de doctorat]. HAL. p.35 - 49

III- Méthodologie

A. Quel terrain adapté pour une recherche psychologique et pédagogique ?

Mon travail de recherche vise à savoir si le fait d'être touché personnellement par un élève est une plus value ou un obstacle dans la construction d'une posture professionnelle propice à son apprentissage. Quelle influence de mon vécu d'élève sur ma façon d'enseigner face à un élève qui est dans une situation que j'ai connue ? Ce questionnement renvoie à deux cadres théoriques : un cadre psychologique et un cadre pédagogique. La méthodologie que je vais utiliser doit donc prendre en compte ces deux cadres. Je pensais dans un premier temps faire un recueil de données à la fois qualitatif et quantitatif avec des entretiens et un sondage. Je me suis finalement rendu compte que, ce qui est intéressant dans ma recherche, c'est de me concentrer sur des cas concrets et précis. Cela me permettra plus aisément d'accéder aux émotions des enseignants dans cette situation, à leurs impressions, qu'elles soient positives ou négatives. La méthodologie que j'ai donc finalement choisie est celle des narrations. J'ai demandé à divers enseignants qui se sentaient concernés par mon sujet d'écrire des moments précis qu'ils ont vécus afin d'observer comment ils ont construit des savoirs professionnels après avoir été touchés personnellement par des élèves qui ont fait échos à leur passé.

B. Les narrations : une méthodologie adaptée ?

Mon terrain de recherche est composé de divers enseignants qui ont des expériences professionnelles différentes, des vécus différents et qui ont été confrontés au cours de leur carrière à cette situation. J'ai entrepris de contacter des enseignants qui pourraient répondre à ma demande. Ce fut difficile puisque nombre d'entre eux ne se sont pas reconnus dans mon sujet. Je souhaitais à l'origine avoir quatre profils d'enseignants :

- des enseignants retraités
- des enseignants en fonction depuis quelques années
- des enseignants en début de carrière
- des enseignants spécialisés

Pour récolter des données, si l'on oublie l'aspect méthodologique pour aborder le point de vue pratique, je me suis appuyée sur mon réseau personnel, les maîtres d'accueil que j'ai pu rencontrer au cours de mes différents stages et les réseaux sociaux pour interpeller des professionnels de l'éducation.

En raison de la pandémie mondiale, je me suis appuyée sur deux types de narrations différentes :

- les narrations « brut » rédigées par des enseignants sans que j'intervienne dans l'écriture suite à une demande par mail quand ces derniers acceptaient de participer à mon écrit.
- les narrations retranscrites dans lesquelles je suis intervenue. Elles ont été possibles dans des situations rares où j'ai pu réaliser des entretiens physiques avec les personnes. Lors de ces entretiens, j'ai rédigé les narrations des enseignants en fonction de ce qu'ils me racontaient et de ce que je ressentais. Ces narrations entraînent une intersubjectivité, les faits sont explicités par un narrateur (l'enseignant interrogé) et retranscrits par un narrataire (ici, moi).

C. Les difficultés dans le recueil de données

J'ai eu de nombreuses difficultés à trouver des enseignants qui se sentaient concernés par mon sujet. En effet, par le biais des réseaux sociaux et de mes connaissances personnelles, j'ai entrepris une recherche d'enseignants prêts à m'aider. Par ce biais, j'ai eu une vingtaine de réponses négatives et à ce jour seulement 10 réponses positives.

J'ai d'abord interrogé une camarade en M2A. Elle m'a répondu : « *Alors non ça ne m'est jamais arrivé réellement donc ça va être compliqué de t'aider... Par contre je peux transférer ton message dans le groupe des PES de ma classe, peut-être qu'il y en a qui se sont retrouvés au travers de leurs élèves.* ». Une semaine plus tard, je lui ai demandé ce qu'il en était des réponses de ses camarades, elle m'a répondu « *Non aucune ... malheureusement* ». Cela peut s'expliquer par le manque d'expérience de ce panel d'interrogés. Etant dans les premiers mois de leur première année d'enseignement, on peut entendre que des professeurs des écoles stagiaires (PES) ne se soient pas retrouvés confrontés à leur vécu d'élève dès leur première année.

Ensuite, j'ai demandé à un de mes professeurs de lycée avec qui je suis restée en contact. Il m'a répondu « *Je n'ai malheureusement pas grand-chose à te dire sur ton sujet.* »³¹. Par le biais de Facebook, des connaissances m'ont mis en contact avec de nombreux enseignants, mais tous répondaient la même chose « *Je ne me sens pas concerné par ce sujet, je suis désolée je ne peux pas t'aider. Bonne continuation* ». Ces nombreux échecs ont rendu mon travail de recueil de données laborieux.

Cela amène à se demander si, en devenant enseignant, ces personnes n'auraient pas oublié leur vécu d'élève. Ces personnes pensent-elles qu'un bon enseignant se doit de mettre de

côté son vécu d'élève, qu'il soit positif ou négatif ? Cette interrogation m'a amené par la suite à ajouter une question à celles que j'avais prédéfinies : À l'inverse, si vous ne vous ne vous sentez pas concerné par ce sujet, pouvez-vous m'expliquer pourquoi notre vécu d'élève n'influence-t-il pas l'identité professionnelle de l'enseignant selon vous ?

D. A l'origine de cette méthode

Lors de notre ERCAPP, dans l'idéal nous aurions aimé récolter uniquement des narrations puisque, c'est par ce biais que semblent passer informations et subjectivité. Dans ce choix de méthodologie, la subjectivité est assumée.

Pour référencer cette méthodologie, je m'appuie tout d'abord sur les travaux de Bruno Hubert (2014)³² lors de notre ERCAPP et là encore, ce travail est intéressant pour mon ERVIP. Ce chercheur met en avant l'importance de la narration, où la parole du sujet permet la prise de conscience. On comprend alors que le choix des mots, ce qui est dit ou occulté, tous les détails de la narration sont révélateurs du narrateur. Si la narration semblait alors être notre méthode de recueil de données idéale lors de cette recherche, dans les faits cela a été plus difficile à réaliser. La majorité des enseignants ont eu des difficultés à se livrer de cette manière et ne comprenaient pas ce qui était entendu par le terme de « narration ». Certains ont eu du mal à se livrer et ont voulu rester pleinement dans le professionnel. Ainsi, pour mon ERVIP, pour ne pas être de nouveau confrontée à cet obstacle, j'ai envoyé aux enseignants qui acceptaient de travailler avec moi des exemples de narrations pour qu'ils comprennent ce que j'attendais d'eux. Si cela a aidé certain d'entre eux, j'ai dû procéder à des entretiens cliniques dialogiques pour deux enseignantes puisque la situation de stage me le permettait. Elles ne parvenaient pas à s'engager dans l'écriture de leur narration. Suite à la crise sanitaire de la Covid-19 qui persiste, j'ai dû renoncer à faire des entretiens réels avec tous les enseignants et me contenter d'échanges de mails avec certains d'entre-deux.

Nous avons aussi pris en compte le travail de Martine Lani Bayle (2019)³³. Elle met en avant l'importance de la mise en mots sur les expériences. Selon elle, c'est ce qui permet la pensée. Par cette méthodologie, on a une co-construction entre le narrateur et celui qui écoute. Le narrateur va alors faire part des faits, de l'impact de ces faits sur lui et

32 Hubert, B. (2014). *Rendre compte pour se rendre compte. Histoires de vie et analyse de la pratique professionnelle*. Dans l'ouvrage Berton, J. & Millet, D. *Ecrire sa pratique professionnelle*. Seli Arslan, p. 29-45

33 Lani-Bayle, M. (2019). *Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs*. Lyon : Chronique sociale.

ce qu'il en a fait. La narration s'alimente par les échanges entre le narrateur et celui qui écoute. On parle donc d'entretien clinique dialogique dans la mesure où le narrataire motive la narration avec un sujet tandis que le narrateur va raconter son vécu. Une relation d'écoute s'établit alors entre ces deux figures et par ce récit d'expérience, narrataire et narrateur vont se construire mutuellement. Les propos de Martine Lani Bayle (2019) font écho à mon propre recueil de données puisque j'ai voulu engager les enseignants à se livrer sur leur vécu. Martine Lani Bayle (2019) met en évidence que le retour du narrateur sur ces expériences permet de dégager un enseignement sur le narrataire. C'est ce qui, dans notre recherche pour l'ERCAPP se vérifiait parfaitement et c'est encore le cas pour mon ERVIP. Ces données ont pour objectif de m'en apprendre davantage sur le métier de professeur des écoles. En procédant ainsi, j'apprends de ces narrateurs expérimentés que sont les enseignants.

E. Comment j'ai dû adapter cette méthodologie aux enquêtés ?

J'ai décidé de faire des entretiens par mail avec les enseignants qui ont accepté de répondre à ma demande. Je leur ai alors envoyé ce mail :

« Bonjour,

*Je vous remercie d'avoir accepté de m'aider dans mon projet de recherche pour mes études. Je m'appelle Anaëlle MAUDUIT et je suis en Master 2 Premier degré en vue de devenir professeur des écoles. Au cours de notre formation, nous devons faire un écrit de recherche à visée professionnalisant correspondant à l'atelier que nous avons choisi. Je suis actuellement dans l'atelier nommé Ecriture de la personne. En première année, j'ai réalisé un premier écrit de recherche sur l'enseignant face à la maladie et son passé. Ayant fait le tour de ce sujet, j'ai décidé pour ce deuxième écrit de réaliser une étude complémentaire à la première et d'orienter mes recherches sur **le fait d'être touché personnellement par un élève est une plus value ou un obstacle dans la construction d'une posture professionnelle propice à son apprentissage Quelle influence de mon vécu d'élève sur ma façon d'enseigner face à un élève qui est dans une situation que j'ai connue (qui y fait écho) ?***

Je suis donc à la recherche d'enseignants qui se sentent concernés par ce sujet parce qu'ils l'ont vécu eux-mêmes et qui seraient d'accord pour travailler avec moi.

J'aurais besoin d'informations sur 4 éléments :

- *Le jour où vous vous êtes reconnu à travers un élève*

- *Des moments où vous avez essayé de mettre en place des dispositifs pédagogiques pour aider les élèves*
- *Des moments d'échecs avec ces élèves*
- *L'impact que ces situations ont eu sur vous*
- *Comment cette situation vous a-t-elle permis de construire une (des) compétence(s) professionnelle(s) ? Lesquelles ?*

J'aimerais, si cela est possible pour vous, que vous me fassiez des narrations de ces moments. Pour vous aider, je vous envoie une narration (celle de l'introduction) que j'ai moi-même faite afin que vous compreniez ce que j'attends.

Je vous remercie de prendre part à cet écrit de recherche

Bien cordialement

MAUDUIT Anaëlle »

Je souhaitais par ce biais récolter des narrations que je pourrai ensuite analyser à la lumière de mes lectures. Je demande aux enseignants interrogés de me narrer des moments précis que je trouve décisifs pour mon écrit. Le premier est le moment de la découverte avec l'enfant. Il correspond au moment que j'ai moi-même narré dans mon introduction. C'est le moment où on découvre le problème, où on en prend connaissance. Je trouve intéressant de savoir comment ces personnes ont réagi au premier abord face à l'élève qui les a touchés. Ensuite, je demande des moments où ils ont mis en place des moyens pédagogiques pour venir en aide aux élèves, afin de voir s'ils se sont inspirés de leur passé ou non, et comment ils ont essayé de gérer la situation. Je les questionne aussi sur des moments d'échec. Je trouve cela important pour prendre conscience qu'on ne parvient pas toujours à régler le problème dès le début. Je l'ai vécu pendant mon stage, lorsque j'ai essayé de mettre Aria en binôme pour les rituels afin de la rassurer. Je pense qu'avec du temps et de la patience, Aria aurait réussi à faire les rituels seule. Cependant dans ce cas précis, l'enseignante était en désaccord avec moi et je n'ai pas pu voir si cette méthode aurait fonctionné. Enfin je leur demande quel(s) impact(s) ces situations ont eu sur eux. Comment ont-ils réussi à gérer psychologiquement l'évènement ? Cela a-t-il induit une compassion envers l'élève en particulier ou un rejet ? Pour guider les enseignants dans la rédaction d'une narration, et ne pas me retrouver face à l'obstacle que nous avons

rencontré lors de l'ERCAP, je propose de leur envoyer des exemples de narrations que j'ai pu faire au cours de ma formation.

Concernant les entretiens semi-directifs réalisés avec deux des enseignantes, j'ai réalisé au préalable un questionnaire³⁴ avec des questions ouvertes qui invitent à la narration. Les enseignants sont incités à se livrer sur leur vécu d'élève et leur vécu professionnel. Ici, les questions servent uniquement à rediriger la conversation sur le sujet souhaité si on ne les abordait pas instinctivement.

F. Présentation des enseignants qui m'ont aidé dans ma recherche

J'ai commencé mon recueil de données dès le mois de septembre pour avoir le temps de discuter avec les enseignants qui accepteraient de m'aider. A ce jour, dix enseignantes ont retenu mon attention ainsi qu'une étudiante en M2NA. Les profils des interrogés sont divers, je vais vous les présenter ci-dessous.

Dans un premier temps, je me suis demandée si certains de mes camarades s'étaient retrouvés dans cette situation pendant leur stage. Une d'entre elle a accepté de me faire part de son vécu de stage. Elle m'a fait parvenir une narration d'une situation vécue pendant l'un de ses stages. Prendre en compte le vécu d'autres étudiants met en avant les difficultés que nous rencontrons lorsque nous débutons dans l'enseignement. Cette étudiante³⁵ étant dans le même établissement que moi, nous avons pu dialoguer ensemble sur sa situation en plus de la narration dont elle m'a fait part.

Ensuite, j'ai recherché des profils d'enseignants débutants. Je n'ai eu qu'une réponse positive. Cette enseignante³⁶ a obtenu son CRPE en 2018. Dès sa première année d'enseignement, elle s'est retrouvée confrontée à un élève qui a fait échos à son passé d'enfant timide. Son expérience est intéressante puisqu'elle débute dans le métier, elle a donc moins de recul que les enseignantes qui suivent. L'expérience d'enseignant débutant diffère de celle d'un étudiant ou d'enseignants confirmés qui exercent depuis longtemps.

J'ai ensuite recherché des enseignants non débutants pour pouvoir comparer les expériences. Neuf enseignantes³⁷ ont retenu mon attention. Ce sont toutes des femmes qui enseignent depuis un certain nombre d'années et qui se sont plus ou moins reconnues au

34 Annexe 1

35 Narration n°4

36 Narration n°5

37 Narrations n°6/7&8/9/10/11/13/14/15

travers de leurs élèves, que ce soit par la timidité, par une phobie partagée, par la turbulence d'un élève ou encore la notion d'entraide.

Enfin, une enseignante retraitée³⁸ a accepté de m'accompagner dans cet écrit. Son expérience permet de voir si le temps aide à prendre du recul sur les différentes situations.

G. Pourquoi ces choix ?

Pour réaliser cet écrit, j'ai souhaité avoir un recueil de données très divers. En interrogeant un panel d'enseignants qui va de l'étudiant en formation à l'enseignant retraité, on s'intéresse aux différents moments du métier et on observe les comportements en fonction de l'expérience. Ainsi, on étudie un maximum de profils présents dans cette profession. Toutes ces personnes ont des parcours de vie différents mais un métier semblable. Elles ont toutes fait le choix, malgré leur passé d'élève de devenir enseignant pour partager avec leurs élèves des connaissances. De même, si on omet la timidité qui revient trois fois, la diversité des sujets évoqués montrent que l'enseignant peut se retrouver face à son vécu dans diverses situations pendant l'exercice de son métier.

IV – Récapitulatif des données par focales

A. Quelles données ?

Dans le cadre de cette recherche, en plus des trois narrations personnelles que j'ai rédigé sur mes propres expériences, j'ai obtenu 9 narrations d'enseignants et une d'une étudiante en master. Chacune d'entre elles expose des situations diverses et des points de vues différents sur le fait de se reconnaître dans un de ses élèves. En m'intéressant de nouveau à mon ERCAPP, j'ai pu prélever une dernière narration intéressante dans le cadre de cette recherche. Ainsi, en totalité, j'ai 15 narrations sur lesquelles m'appuyer pour essayer de répondre à ma problématique : Etre touché personnellement par un élève, une plus-value ou un obstacle dans la construction d'une posture professionnelle propice à son apprentissage ?

B. Comment j'ai procédé ?

À chaque fois que je récupérais une nouvelle narration, je la lisais attentivement pour voir les éléments importants qui correspondaient à ma recherche. J'ai d'abord résumé mes narrations dans un tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Résumés des narrations

Narration	Résumé
1	Cette narration présente dans mon introduction. Elle est le prolongement de la réflexion que j'ai menée pendant l'ERCAPP sur ma future posture enseignante. Cependant, elle diffère de mon ERCAPP puisqu'elle s'émancipe de la maladie. Ici, une élève m'a touchée de par son manque de confiance en elle. Elle permet de souligner qu'un enseignant peut être touché par différents événements pendant l'exercice de son métier.
2	Cette narration se déroule pendant un stage dans lequel je me suis retrouvée face à une enfant malade. Lorsque l'enseignante m'a fait part de cette information, je n'ai pas pu m'empêcher d'être plus attentive à cette enfant, de peur qu'il lui arrive quelque chose.
3	Cette narration est très récente et sort du contexte scolaire. Elle me concerne et décrit un moment que j'ai vécu au mois de février. Je me suis retrouvée par hasard confrontée à Kelly, une petite fille malade qui a une enseignante moins compatissante que ceux que j'avais quand je me trouvais dans sa situation. Cet événement m'a de nouveau plongée dans le questionnement de mon attitude lorsque je serai à mon tour enseignante face à un enfant malade. Cette narration ainsi que la seconde me permette de prendre conscience qu'il me reste encore, malgré l'ERCAPP, un travail à faire sur ce sujet.
	Cette narration permet de faire un lien avec ma situation. Cette personne est étudiante en

4	deuxième année de master tout comme moi et elle s'est aussi retrouvée face à un élève qui a fait écho à son passé d'élève pendant un de ses stages. Cependant, elle est parvenue à créer une relation de confiance avec cette élève ce qui lui a permis de faire entrer l'élève dans les apprentissages qu'elle visait pour sa séquence.
5	Cette narration est faite par l'enseignante dite débutante. Elle explique sa rencontre avec un élève qui l'a touchée personnellement dès sa première année d'enseignement. Dans cette narration, le concept de relation prime. De par son expérience naissante, elle n'a pas hésité à communiquer avec sa tutrice pour prendre les dispositions qui s'imposaient pour aider son élève. Elle a aussi communiqué avec les parents de cet élève pour comprendre ce dernier et elle a essayé de créer une relation de confiance avec lui.
6	Cette narration apporte une expérience difficile avec la natation. Avant de pouvoir l'enseigner, l'enseignante a dû faire un travail sur elle-même pour guérir de cette phobie. Elle a dû prendre suffisamment de recul pour pouvoir aider ses élèves qui se confrontaient à la même peur. Dans cette narration, la posture rassurante de l'enseignante est très présente.
7	Cette narration a été rédigée suite à une discussion que j'ai eue avec une de mes MAT en M1. Elle raconte que pour elle, peu importe le vécu de l'élève, on doit le considérer de la même manière que les autres.
8	Cette narration provient de la même personne que la n°7. Cette fois, elle nous apporte une expérience d'élève positive qui l'a aidée dans sa façon d'imaginer la classe. Dans sa narration, elle prend conscience que ce qui a fonctionné pour elle ne fonctionne pas pour tout le monde et évoque le « facteur humain » qui oblige l'enseignant à prendre du recul sur son propre vécu.
9	Cette enseignante nous rapporte une expérience vécue dans sa classe avec un élève troublé qui perturbait son ambiance de classe. Cette narration apporte la notion d'autorité et le besoin de rester juste envers les autres élèves même si elle comprenait l'attitude décalée de son élève.
10	Pour cette narration, l'enseignante explique qu'il n'y a pas un élève qui l'a particulièrement touchée personnellement. Elle explique cependant que son passé, et notamment l'attitude de son père, l'a influencé sur sa façon d'enseigner. Cette narration est un contre-exemple de mon sujet puisqu'elle s'est retrouvée en difficulté face à un élève qui représentait l'inverse de ce qu'elle était élève et elle a quand même puisé dans son passé pour aider cet élève.
11	Cette narration nous rapporte un témoignage poignant sur une élève enfermée dans un mutisme. Elle apporte là aussi une dimension de la relation, tant avec l'enfant qu'avec les adultes qui l'entourent. On peut ressentir le stress qu'a eu cette enseignante dans l'idée d'échouer avec cette élève mais aussi la joie lorsqu'elle est finalement parvenue à la sortir du mutisme. Elle nous explique comment elle s'y est prise pour arriver à ce résultat.
	Les échanges avec cette enseignante m'ont apporté divers cas qu'elle a vécus tout au long de sa carrière qui est aujourd'hui achevée. Cette narration est la moins riche

12	<p>puisqu'elle a eu lieu en début d'année, quand je ne savais pas encore réellement ce que je recherchais. Je n'ai pas réussi à recontacter l'enseignante ensuite. Cependant elle apporte une information qu'il n'y a pas dans les autres : L'aide extérieure d'un psychologue pour l'élève qui l'a marquée. Accepter que nous ne pouvons pas résoudre tous les problèmes des élèves est un point essentiel dans notre métier. Cette enseignante est aujourd'hui à la retraite.</p>
13	<p>Cette enseignante raconte un vécu scolaire serein jusqu'à son entrée au collège où une timidité est apparue. Elle explique que cette dernière l'a peut-être aidé à accompagner un élève timide qu'elle a rencontré dans sa carrière. Elle apporte aussi une information intéressante sur une expression qu'elle a mal vécu pendant sa scolarité et qu'elle n'utilise pas en tant qu'enseignante : « travail médiocre ».</p>
14	<p>Cette dernière narration est à mettre en opposition avec la narration n°7. J'ai décidé de la reprendre de l'ERCAP lorsque j'ai rédigé la deuxième partie de l'analyse au moment où je parle de l'adaptation du professeur. Ici, l'enseignante explique avoir un côté maternelle avec ses élèves, et notamment ceux qui rencontrent des difficultés personnelles. Elle explique faire de l'école une bulle pour eux dans laquelle le bien-être des élèves est primordial.</p>

J'ai ensuite établi un code couleur et j'ai pu observer des convergences et des divergences dans ces narrations. J'ai réalisé un tableau qui récapitule les points communs et les différences entre ces dernières³⁹. Pour cela, j'ai noté les grands thèmes de chaque narration dans le tableau et j'ai regardé si toutes les narrations remplissaient les cases. Dans le cas contraire je me suis intéressée à ce qui changeait et j'ai essayé de comprendre pourquoi. Ci-dessous une partie du traitement des données rapportées dans un tableau :

Tableau 2 : Analyse des narrations

Narration	1	2	3	4	5
Relation	Avec l'enseignante et l'ATSEM Avec l'élève	Avec l'élève : (Protection / Attention particulière)	Rencontre hors cadre scolaire	Avec l'élève : Essaye de discuter avec elle pour la mettre en confiance et établir un lien. Avec l'enseignante	Avec l'élève Avec sa collègue Avec les parents
Bienveillance	Essaye de rassurer l'enfant en lui permettant de faire le rituel avec un camarade.			Encourage et valorise l'élève dans ses prises de paroles.	Valorisation de l'élève
Posture enseignante	Posture d'accompagnement			Posture d'accompagnement	Posture Rassurante Posture d'accompagnement
Sécurité	<u>Sécurité psychologique :</u> Pour la prise de parole seule devant la classe.	<u>Sécurité physique :</u> Prendre garde à ce que l'élève ne se mette pas en danger.		<u>Sécurité psychologique :</u> Essaye de faire comprendre à l'élève qu'elle peut parler en sécurité dans la classe.	<u>Sécurité physique :</u> Présence du Doudou <u>Sécurité psychologique :</u> Le faire accompagner par un camarade pour les prises de parole.
Compétence	Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves Coopérer au sein d'une équipe	Prendre en compte la diversité des élèves		Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	Coopérer au sein d'une équipe Coopérer avec les parents d'élèves Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
Vécu et questionnement	<u>Manque de confiance en soi :</u> Compréhension de ce qu'est la peur de parler devant tout ses camarades seul.	<u>Maladie :</u> Aucune prise de recul pendant le stage	<u>Maladie :</u> Questionnement sur la façon dont j'aurais accueilli cette élève dans ma classe	<u>Timidité :</u> Se reconnaît dans cette élève et comprends ses difficultés Pose des questions à la MAT pour définir le profil de l'élève	<u>Timidité</u> Même si elle a été une élève timide, elle n'a pas transféré directement son vécu sur l'élève. Elle prend le temps de s'assurer qu'il n'est pas seulement entêté. → Se questionne sur l'attitude de son élève
Empathie	Je comprends ce que vit l'élève au travers de son propre vécu d'élève.	Je comprends le besoin de liberté de l'élève au détriment de sa sécurité physique	Je comprends les difficultés de la maladie puisque j'ai eu la même	Reconnaissance de la difficulté de l'élève du à sa timidité et anticipation d'aide à lui apporter pour qu'il s'épanouisse.	Se reconnaît dans cette élève et comprends ses difficultés.
Différenciation	Autoriser le rituel avec un camarade pour mettre en confiance Valoriser	Aucune puisque cette élève avait une AESH	Hors cadre scolaire	Interroge l'élève dès qu'elle ose lever la main	Présence rassurante du doudou autorisée pour cet élève Présence d'un camarade pour les présentations orales
Emotions	Surprise Frustration	Inquiétude		Contente Gratification	Méfiance

Une narration qui se distingue de l'ensemble, est la numéro 8, elle raconte une prise de conscience professionnelle basée sur des souvenirs d'un vécu d'élève positif. À l'inverse, les autres narrations évoquent un vécu d'élève difficile, avec une timidité présente pour beaucoup d'entre eux, un vécu d'élève agité ou encore une peur de l'eau qui a rendu certaines périodes scolaires compliquées.

En observant ce tableau⁴⁰, nous pouvons voir que le concept d'émotion que j'avais sélectionné dans mes cadres théoriques revient dans 9 narrations sur 13. De même, nous

39 Annexe 4

40 Annexe 4

pouvons relever dans 8 narrations, la présence de la relation. Que ce soit la relation avec l'élève, avec ses parents ou encore avec les collègues, c'est un concept qui revient régulièrement dans les différentes narrations. Ensuite, la bienveillance, la notion de sécurité ou encore la posture enseignante se retrouvent également dans une majorité de ces narrations. Enfin, la différenciation apparaît dans 7 narrations et s'opposent à deux autres qui affirment une nécessité de traiter les élèves qui nous touchent comme les autres.

À l'inverse, le concept de peur d'enseigner évoqué par Serge Boimare (2019)⁴¹ que j'ai présenté dans mes cadres théoriques n'est pas ressorti. Il y a bien eu des moments d'inconfort mais aucun enseignant n'évoque une peur d'exercer son métier.

Quand j'ai commencé à rédiger mon analyse, j'ai imaginé un plan en trois parties. La première abordait l'enseignant troublé et les aspects psychologiques, la seconde était sur la notion du bien-être enseignant et la troisième sur la façon dont notre vécu peut devenir une plus-value dans la construction de notre posture professionnelle. Finalement, en commençant ma rédaction, je me suis rendu compte que je m'appuyais trop sur les lectures théoriques et pas assez sur mon recueil de données. J'ai donc recommencé mon analyse du recueil de données depuis le début. J'ai récapitulé les idées qu'on retrouve dans la majorité des narrations à ma disposition. J'ai ensuite réalisé un nouveau tableau dans lequel ces idées apparaissent et le nombre de narrations qui l'abordent.

Tableau 3 : Récapitulatif des thématiques qui ressortent dans les analyses

Idée	Narrations qui en parlent	Total
Fragilité	N°3 / N°4 / N°5 / N°6 / N°10 / N°11 / N°13 / N°14	8 / 15
Rupture avec le passé	N°3 / N°5 / N°6 / N°8 / N°10 / N°11 / N°13 / N°14	8 / 15
Emotions	N°1 / N°3 / N°4 / N°5 / N°10 / N°11	6 / 14
Empathie et anticipation	N°1 / N°2 / N°4 / N°6 / N°9 / N°10 / N°12	7/14
Collègues	N°5 / N° 14 / N°10	3/14
Aide extérieure	N°10 / N°12	2/14
Bienveillance et autorité	N°4 / N°6 / N°9 / N°10 / N°11 / N°12 / N°13	7/14
Relation avec les parents	N°5 / N°9 / N°10 / N°11 / N°12 / N°14	6/14
Relation avec l'élève	N°7/N°9 / N°4/ N°6 /N°10 / N°13/ N°14	7 /14
Adapter son contenu	N°1 / N°3 / N°5 / N°6 / N°10 / N°11 / N°12 / N°13 / N°14	9/14
Adapter sa posture	N°1 / N°6 / N°7 / N°10 / N°11 / N°12 / N°14	8/14

41 Boimare, S. (2019). La peur d'enseigner. Paris: Dunod

Dans ce tableau, j'ai reporté le code couleur utilisé sur les narrations qui se trouvent en annexes. Cela m'a permis de me recentrer sur les narrations et d'écarter d'autres points abordés dans les cadres théoriques. Ainsi, si je cite tout de même Sylvie Tricas Barrio (2019)⁴² dans mon écrit, l'aspect de souffrance ne sera pas énormément développé puisque l'on ne la retrouve pas dans les narrations des enseignantes.

C. Les focales qui en sont ressorties

Une fois l'exploitation de ces données terminée, j'ai pris le temps de les confronter à mes données théoriques. Pour cela, j'ai repris les fiches de lecture que j'avais rédigées pour rassembler les citations qui évoquaient le même thème. De ce travail⁴³ sont ressorties 4 focales :

- Le rapport avec son passé d'élève
- La relation
- La posture enseignante
- Les compétences professionnelles au service de l'apprentissage

F. Une réflexion en deux parties : Du psychologique au pédagogique

Pour analyser mon corpus de données, j'ai élaboré un plan en deux parties. La première se focalise sur les aspects psychologiques qu'engendre une situation dans laquelle un enseignant se reconnaît au travers d'un élève. Nous y développerons trois points : le rapport avec le passé, les émotions ressenties par les enseignants et les aides que nous avons à notre disposition. La deuxième partie est centrée sur l'action de l'enseignant et sa posture professionnelle. Nous y développerons les concepts de climat scolaire et d'adaptation de l'enseignant, tant dans les gestes que dans la posture.

42 Tricas Barrio, S. (2019). « *Souffrance d'enseigner* », « avec ou contre » les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale de l'enseignant [Thèse de doctorat]. HAL

43 Annexe 4

V- Analyse

A. L'enseignant troublé : Comment faire de son vécu un atout pour enseigner ?

Les narrations que nous avons à notre disposition permettent l'analyse d'un état psychologique des enseignants qui se retrouvent face à un élève qui les touche personnellement. Nous allons dans cette partie nous intéresser à ces différents aspects psychologiques que vont traverser les enseignants qui se retrouvent dans cette situation. Dans cette partie, nous analyserons les réactions des enseignants, ce qu'ils peuvent ressentir et comment ils peuvent, dans le cas où la situation devient inconfortable pour eux, se faire aider. Pendant la rédaction de mon analyse, j'ai eu quelques difficultés pour cloisonner mes idées. En effet, si on prend l'exemple de l'empathie, je l'avais d'abord mis dans la partie pédagogique de cet écrit puisque pour anticiper les problèmes des élèves et s'adapter, l'empathie est nécessaire et se révèle être une compétence professionnelle. J'ai finalement décidé de la mettre dans la partie psychologique puisque l'empathie découle d'un ressenti psychologique de l'enseignant face à un de ses élèves.

1. Un vécu propre à chacun qui engendre une appréciation unique face à une situation qui nous trouble

a) Un vécu qui engendre des fragilités

La fragilité est mise en avant dans huit narrations que nous avons à disposition dans le recueil de données. Cependant, elle est ressentie différemment selon les personnes interrogées. Nous allons tout d'abord nous intéresser à celle de l'étudiante en M2NA. Elle nous explique s'être retrouvée en stage face à une élève timide. Elle raconte alors : « *Étant moi-même assez timide, et en faisant un mémoire sur la timidité, je me suis tout de suite projetée sur le vécu de cette élève* »⁴⁴. Cette étudiante souffre de timidité et elle est consciente qu'aujourd'hui, c'est une de ses fragilités. Elle essaye donc de la dépasser en faisant un travail dessus, notamment par son écrit de recherche. Cette étudiante se retrouve dans une situation similaire à la mienne. Si je pensais la rédaction de l'ERCAPP comme une thérapie, je me suis aperçue à l'issue de ma rencontre racontée dans la narration n°3 qu'un travail supplémentaire était nécessaire. En effet, j'explique qu'« *En partant de cette maison, je me suis imaginée enseignante avec cette élève dans ma classe. Moi qui était déjà bien bouleversée par cette enfant, comment aurais-je fait si elle se trouvait dans ma*

44 Narration n°4

classe ? »⁴⁵. Cependant, après réflexion, j'ai pu voir que l'ERCAPP a le mérite de m'avoir fait réfléchir sur la manière dont je souhaite agir face à un enfant malade dans le cadre de ma profession. En effet, j'aimerais être en capacité de réagir face à cet élève de la même manière qu'avec les autres tout en m'adaptant à ses besoins quand cela s'avérera nécessaire. Dans le cas de Kelly, je sais par mon expérience de la maladie que je ne lui aurais pas donné tous ces devoirs puisque je connais la fatigue engendrée par la maladie et l'incapacité de cette enfant à tout réaliser correctement. D'après Saverio Tomassella (2010)⁴⁶, la fragilité est une fracture. Elle « est le fruit naturel et sain de notre sensibilité » ou elle « peut provenir d'un choc, d'une effraction, d'un traumatisme, laissant en lui une béance, une blessure, une désorganisation intérieure, une faille qui le rend plus particulièrement vulnérable, dans certaines circonstances et face à certaines situations. » Si je suis de nature très sensible, je suis aujourd'hui persuadée que ma fragilité réside encore dans la maladie et plus précisément la maladie d'un enfant. Je sais que si je suis amenée à être confrontée à un enfant malade pendant ma carrière (et ce sera sûrement le cas.) je n'aurais d'autre choix que de m'entourer de mes collègues pour pouvoir aider cet enfant au mieux. Au cours de ma recherche, j'ai pu prendre conscience que de nombreux enseignants avaient une faiblesse, une fragilité, qu'ils étaient susceptibles de rencontrer pendant leur carrière.

Cependant, j'ai pu aussi croiser le chemin d'une enseignante qui est parvenue à surmonter sa fragilité pour pouvoir en tirer profit. En effet, elle raconte : « *Ces enfants me renvoient à l'expérience négative que j'ai pu vivre avec l'eau* » et « *j'ai eu une phobie de l'eau qu'il a fallu que je combatte pour devenir enseignante* »⁴⁷. Pour pouvoir enseigner, cette enseignante était consciente qu'elle devait dépasser cette fragilité qu'est la peur de l'eau. Elle a dû prendre sur elle pour affronter un traumatisme de l'enfance, ce qui, on le verra par la suite, lui a permis d'anticiper les peurs de certains et de s'adapter à eux. Ainsi, dans le cas de cette enseignante, son vécu est devenu une plus-value dans la construction de sa posture professionnelle propice aux apprentissages des élèves.

Lors de notre ERCAPP, nous avons évoqué différents types d'identité perçus au cours de nos différentes lectures. Par le travail de Claude Dubar (2015)⁴⁸, nous avons compris que le concept d'identité se décline en quatre autres concepts : l'identité personnelle, l'identité professionnelle, l'identité visée et l'identité héritée. Ces déclinaisons correspondent,

45 Narration n°3

46 Tomasella, S. (2010). *Conscience et fragilité*. Le Coq-héron, 4(4), 97-107

47 Narration n°6

48 Hedoux, J. Dubar, C. (2015) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. In: Revue française de pédagogie, volume 100. p. 117-121.

aujourd'hui encore, à ma réflexion. En effet, « Claude Dubar (2015) laisse entendre que nous héritons d'une identité, mais que nous pouvons la faire évoluer voire la déconstruire pour en créer une nouvelle qui s'adapte à notre travail, à ceux que nous côtoyons. ». Nous avons aussi pris en compte l'article d'Isabelle Jourdan (2018)⁴⁹ « qui s'oppose sur certains points avec la vision de Dubar (2015) dans la mesure où elle met en corrélation cet enjeu de double identité dans le métier d'enseignant. Cette question de la dualité d'identités se retrouve chez d'autres auteurs tels que Fabien, Fray et Picouveau avec en plus une mise en lumière du fait que l'on bâtit notre figure enseignante sur des fondations qui sont notre personnalité en tant qu'être humain, en tant que personne. C'est ce que rappelle également Abraham Ada (1985)⁵⁰ où il est mentionné à juste titre que derrière chaque enseignant, il y a une personne. En ce sens, la frontière entre identité personnelle et identité professionnelle semble bien poreuse, fragile. La réflexion sur les identités, l'idée qu'elles ne sont ni fixes, ni uniques est variée. » (2020). Nous nous étions attardées sur l'identité héritée qui concerne notre passé, et, ici encore, c'est celle qui va m'intéresser pendant ma recherche. Nous avons conclu qu'elle est présente, mais n'est pas définitive. En ce sens, la professeure que je tends à devenir peut se détacher de son passé si ce dernier l'empêche d'effectuer le devoir qu'implique son métier. Le passé est vecteur de la construction identitaire, mais n'est pas immuable pour autant. Il est possible de viser une identité autre, de tendre à devenir quelqu'un d'autre. Nous l'évoquons en opposition avec l'identité visée, celle que nous recherchons aujourd'hui, en tant que futures enseignantes. La présence de cette identité héritée dans notre identité professionnelle peut influencer nos actions dans une classe et nous sensibiliser davantage à certains problèmes d'élèves plus que d'autres.

Que ce soit une phobie, un mauvais rapport à l'école ou encore une timidité très prononcée, chaque enseignant interrogé a été confronté à une fragilité de son identité personnelle pendant sa carrière plus ou moins longue. Cette fragilité a influencé son identité professionnelle. Qu'elle soit consciente ou non, le jour où on y est confronté dans le cadre de l'enseignement, il est nécessaire de prendre du recul sur notre vécu pour qu'il ne devienne pas un obstacle à notre enseignement.

b) Une rupture avec son passé nécessaire pour être professionnel ?

Huit enseignantes affirment avoir pris de la distance avec leur vécu d'élève pour pouvoir s'investir pleinement dans la profession. Cette compétence professionnelle est

49 Jourdan, I. (2018). *Présence de l'enseignant en classe*. Recherches & éducations. (Hors série).

50 Ferry, G. Abraham, A. *L'Enseignant est une personne*. In: Revue française de pédagogie, volume 73, 1985. p. 77-79

nécessaire pour le bien-être des élèves, mais aussi celui de l'enseignant en question. Ainsi, on peut constater qu'une enseignante se questionne sur la façon dont elle va mettre en place le tutorat avec ses élèves. Elle est consciente du fait que ce qui avait fonctionné pour elle ne fonctionnera peut-être pas avec tous ses élèves. Elle parle du « *facteur humain* »⁵¹ qu'elle n'avait pas toujours pris en compte, ce qui lui a posé problème parfois dans la mise en place de ce type d'enseignement. En effet, elle explique que si pour certains enfants, le tutorat est bénéfique, pour d'autres, le travail individuel est meilleur. Ainsi, pour que notre passé d'élève soit une plus-value dans notre enseignement, il faut réussir à faire une rupture avec son passé d'élève pour se questionner, et prendre en compte le fait que, ce qui a fonctionné pour nous en tant qu'élève ne fonctionnera pas automatiquement pour nos élèves. Selon Pierre Landry, évoqué par Bruno Hubert (2012)⁵², il faut prendre garde à ne pas généraliser trop vite notre expérience personnelle sur celle des élèves. On retrouve de nombreux exemples similaires dans l'ouvrage de Bruno Hubert (2012). Différents enseignants, comme Elvire, expliquent avoir reproduit ce que leurs propres enseignants avaient mis en place quand ils étaient élèves sans se questionner sur le fait que cela ne leur avait pas été bénéfique pour eux. À l'inverse, on y trouve aussi des personnes, comme Laura, qui reproduisant des choses qui ont fonctionné avec elles, mais qui, de fait, n'imaginent pas que ça ne soit pas compatible avec tous les élèves. Ainsi, il explique « Rompre avec le passif scolaire, c'est prendre le pouvoir sur son passé scolaire quel qu'il soit, c'est ne plus le subir et le revendiquer comme expérience. ». Lorsque nous parvenons à prendre du recul avec notre passé, ce dernier devient une expérience sur laquelle on peut s'appuyer. De même, il cite Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hacthuel et Bernard Pechberty⁵³ qui expliquent « L'idée que le soi-élève est toujours présent et agissant chez l'enseignant, le plus souvent à son insu, et que, de ce fait, il s'agirait de fluidifier le dialogue intrapsychique, entre ces deux instances, le soi-élève et le soi-enseignant, par un travail psychique approprié, de manière à ce que l'enseignant ne se débarrasse pas de cette partie de lui-même en l'expulsant chez les élèves quelquefois de façon intempestive et peu profitable à la rencontre didactique. » . Dans cette idée, une autre enseignante raconte qu' « *il ne faut pas rester sur ce qu'on a vécu, il faut vivre avec son temps, il est essentiel de continuer à se former tout au long de sa carrière, d'avoir une veille professionnelle* »⁵⁴. Un enseignant se construit tout au long de sa carrière, on apprend

51 Narration n°8

52 Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écopier* (Pédagogie : crises, mémoires, repères). Paris. L'Harmattan. p. 130

53 Idem p.133

54 Narration n°14

des différentes situations vécues en tant que professionnel, mais aussi de nos expériences personnelles.

Ensuite, si on se réfère à la narration n°6, l'enseignante explique : « *j'ai eu une phobie de l'eau qu'il a fallu que je combatte pour devenir enseignante* ». En acceptant de faire un travail sur elle-même, elle a pu faire face à ses peurs pour pouvoir enseigner aujourd'hui une discipline qui la traumatisait enfant. Ce cas m'a particulièrement marqué puisqu'au cours de ma formation en master, j'ai dû participer à des cours de natation en EPS dans lesquels j'ai été confrontée à des camarades qui ont peur de l'eau et qui refusaient catégoriquement de rentrer dans le bassin, malgré les aménagements et les encouragements de notre formateur. Je leur ai donc demandé « *Comment allez-vous faire lorsque vous serez enseignants ?* » Ils m'ont répondu « *les maîtres nageurs sont là pour ça ! Moi, je resterai sur le bord de l'eau !* ». On peut donc se demander si le fait qu'ils ne parviennent pas à dépasser leur phobie sera un obstacle aux apprentissages de leurs élèves plus tard. Comment avoir une posture rassurante auprès d'un élève quand nous-mêmes nous sommes effrayés à l'idée de mettre un pied dans l'eau ? J'en viens à me demander comment ils parviendront à venir en aide à un élève qui a peur de l'eau sans dépasser eux même cette peur. Pour pouvoir faire de notre vécu d'élève une plus-value dans notre posture professionnelle, il faut être en capacité de prendre du recul. Ne pas réussir à dépasser une fragilité où ne pas s'interroger sur notre manière d'enseigner par rapport à notre vécu d'élève peut s'avérer être un obstacle dans notre manière d'enseigner et impacter les apprentissages de nos élèves.

Ainsi, pour achever cette sous-partie, je dirais que nous devons, en tant que futurs enseignants, apprendre à faire face à nos fragilités et prendre du recul sur notre passé d'élève pour parvenir à gérer les émotions que ces situations vont engendrer. Nous sommes tout au long de notre carrière, face à des élèves qui se révèlent être de véritables éponges émotionnelles. Il est donc nécessaire de faire de notre mieux pour que nos émotions ne transparaissent pas et n'influencent pas nos élèves. Isabelle Jourdan (2018)⁵⁵ souligne le fait qu'être professeur des écoles, c'est connaître et apprivoiser notre capacité émotionnelle. On ne peut se défaire selon l'auteure de ce que l'on a vécu, mais on peut l'apprivoiser.

55 Jourdan, I. (2018). *Présence de l'enseignant en classe*. Recherches & éducations. (Hors série).

2. Une situation qui entraîne des émotions

a) Du négatif au positif

Lorsqu'on observe toutes ces narrations, on peut voir que chaque enseignante a une réaction différente face à l'élève qui le touche personnellement. Selon Jourdan (2018)⁵⁶, « nos émotions nous prennent au dépourvu, nous bouleversent dans cette confrontation à l'inattendu, mais ainsi révèlent notre disponibilité ou indisponibilité à la rencontre ». L'enseignant qui est touché personnellement par la situation d'un élève va ressentir de nombreuses émotions, quelles soient positives ou négatives. Ces émotions peuvent être difficiles à gérer puisqu'elles sont inattendues, soudaines, l'enseignant ne s'y est pas préparé. Dans le recueil de données que nous avons à notre disposition, nous pouvons tout d'abord observer la réaction d'une professeure des écoles stagiaire lorsqu'elle a été confrontée à la timidité d'un de ses élèves. Elle explique : « *Je ne savais pas trop quoi penser, s'il était très têtu ou s'il ressentait un véritable malaise.* »⁵⁷. Elle a reconnu en cet élève le mal-être qu'elle a vécu elle-même en temps qu'élève mais elle n'a pas voulu directement transférer son vécu sur cet élève. Une part d'elle restait méfiante et se demandait si l'élève était réellement timide. Ensuite nous avons une enseignante qui met en avant le stress engendré par l'arrivée d'une élève dans sa classe. En effet, une enseignante explique : « *j'ai passé tout mon été à réfléchir comment j'allais m'y prendre avec elle. Je savais qu'elle arrivait ici pour 3 ans et je me suis dit que si je loupais la première semaine, cela impacterait tout le reste de sa scolarité.* »⁵⁸ Pour cette enseignante, savoir que cette élève arrivait dans sa classe a été une grande source de stress. Cependant, elle explique qu'en présence de l'élève, elle ne laissait rien paraître. Les rares fois où cette élève lui a adressé directement la parole, malgré sa surprise, elle a essayé de ne rien montrer dans ses attitudes. Elle avait conscience que dans le cas contraire, elle risquait de compromettre les progrès de son élève. Enfin, nous pouvons citer ici une troisième enseignante qui fait part d'un sentiment d'inconfort vécu, non pas face à un élève qui fait écho à son passé mais par un élève qui l'a tout de même troublée. Elle raconte : « *Je me suis alors retrouvée dans une situation inconfortable* »⁵⁹. Cette enseignante narre sa rencontre avec un élève qui lui explique ne pas pouvoir se « *déconcentrer* » de ses problèmes personnels pour se concentrer sur l'école.

56 Jourdan, I. (2018). *Présence de l'enseignant en classe*. Recherches & éducations. (Hors série).

57 Narration n°5

58 Narration n°10

59 Narration n°11

Ainsi, au cours de notre carrière, il n'est pas nécessaire d'avoir vécu la situation d'un élève pour se retrouver troublé par son comportement ou son vécu personnel. Cependant, il est nécessaire que l'enseignant parvienne à ne pas laisser ses émotions négatives l'envahir, de sorte à ce que les enfants ne les voient pas. En effet, selon Julien Masson (2019)⁶⁰, si les élèves ressentent des émotions négatives, cela peut altérer leurs capacités d'apprendre. Ainsi, l'enseignant doit prendre garde à ne pas laisser transparaître ses émotions négatives face aux élèves qui sont des éponges émotionnelles. Il est important de veiller à ne pas laisser paraître nos émotions négatives aux élèves. Donc, si on ne parvient pas à mettre de côté ces émotions négatives, notre vécu peut devenir un obstacle dans la construction de la posture professionnelle et ainsi altérer les apprentissages des élèves.

Face à ces émotions qu'on pourrait qualifier de négatives, on observe une enseignante qui se détache du lot. En effet, elle nous dit que « *Ce souvenir revint à cet instant avec une intensité qui se transforma en une évidence : il fallait permettre aux élèves de s'entraider.* »⁶¹ Cette enseignante n'a pas ressenti de gêne ou de trouble lorsqu'elle s'est retrouvée face à la situation qui lui a rappelé son passé d'élève. Au contraire, il lui est apparu comme évident qu'elle devait le prendre en compte pour venir en aide à ses élèves. On retrouve des émotions positives dans de nombreuses autres narrations, notamment quand les enseignantes sont parvenues à aider leurs élèves. Ainsi, plusieurs d'entre elles évoquent la satisfaction et la joie. Une des enseignantes illustre parfaitement ce sentiment de joie lorsqu'elle nous raconte : « *À la fin de sa lecture, tous les élèves ont explosé de joie et se sont mis à l'applaudir ! Quand je t'en parle aujourd'hui, j'en ai encore les larmes aux yeux ! Pour beaucoup, cet événement peut paraître insignifiant, mais pour moi, pour elle et pour les élèves, c'était une grande victoire. A partir de ce moment là, je n'ai plus eu à faire au mutisme de Léa et ce dernier n'est pas réapparu avec ma collègue pendant son année de CM2* »⁶². J'ai rédigé cette narration suite à un entretien avec cette enseignante et je me souviens qu'elle avait encore les larmes aux yeux lorsqu'elle me racontait cette anecdote. D'autres enseignantes évoquent ce sentiment de joie comme l'enseignante stagiaire qui parle de « *grande victoire de l'année.* »⁶³, ou encore l'étudiante qui explique : « *Réussir à aider cette petite fille est très gratifiant pour moi* »⁶⁴. Ainsi, si dans un premier temps, se retrouver face à un élève qui nous touche personnellement peut engendrer des

60 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod p.172

61 Narration n°8

62 Narration n°10

63 Narration n°5

64 Narration n°4

émotions que l'on qualifierait de négatives, lorsqu'on parvient à aider l'élève en question, on ressent de la satisfaction, de la joie ce qui nous pousse à continuer sur cette voie. Dans son ouvrage, Julien Masson (2019)⁶⁵ cite Barbara Frederickson (2001) qui affirme que les émotions positives influencent les apprentissages des élèves. On peut l'observer dans plusieurs relations où, à force de bienveillance, de persévérance, et d'encouragement certains élèves sont parvenus à surmonter les obstacles qui se sont dressés dans leur scolarité. Ainsi, on peut se demander si la frustration que je ressentais face à Aria n'a pas été un obstacle dans ma volonté à l'aider dans ses apprentissages. Ainsi, être touché personnellement par un élève peut être une plus-value à la construction de la posture enseignante si on parvient à mettre les premiers ressentis de côté pour se focaliser sur les apprentissages de l'élève.

De ce fait, si lors de la rencontre entre l'élève et l'enseignant, les émotions sont mitigées, on observe que ces enseignantes sont parvenues à cacher leurs émotions à leurs élèves pour favoriser leurs apprentissages. Pour cela, l'empathie que peut ressentir un enseignant pour son élève est une force dans la posture enseignante.

b) L'empathie et l'anticipation

Nous avons vu que lorsqu'un enseignant se retrouve face à un élève qui le trouble, des émotions diverses le submergent. Aussi, l'empathie fait partie de ces émotions que nous pouvons ressentir dans ce type de situation. Cette notion d'empathie évoquée dans différentes narrations est abordée par différents auteurs. Selon Martine Janner-Raimondi⁶⁶ (2017), qui reprend la conception de Robert Vischer (1846-1858), l'empathie permet de ressentir ce que l'autre ressent. Il affirme que cela s'organise « autour d'un double mouvement :

- l'un, correspondant à une identification sensible, qui ferait éprouver et ressentir en soi les états émotionnels et sensoriels d'autrui, en écho au terme allemand *Einfühlung*
- l'autre, correspondant à une identification de ce qui se passe pour autrui, à travers la conscientisation de l'éprouvé, sous forme de résonnance. »

Le premier mouvement est illustré par une enseignante qui m'a expliqué qu'elle n'avait jamais été touchée personnellement par un élève qui faisait écho à son vécu mais cela ne l'a pas empêché d'éprouver de l'empathie pour des élèves aux profils très différents du sien. Elle raconte : « *Lorsque je suis face au comportement d'un enfant qui me trouble*

⁶⁵ Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod p. 161

⁶⁶ Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes, France: Champ social p. 24

notamment par des comportements violents, je me rappelle qu'un enfant violent est un enfant qui souffre ! Pour faciliter cette image, notamment dans l'esprit des mes enfants qui se retrouvent face à ce genre d'élèves dans leurs classes, je leur explique, en prenant l'exemple du film *Kirikou*⁶⁷ qu'ils connaissent bien, que la sorcière est méchante mais uniquement parce qu'elle souffre. Une fois la douleur enlevée, elle est plus douce. Avec les élèves, c'est la même chose ! On ne peut pas reprocher à un enfant d'être violent sans essayer de comprendre pourquoi il agit ainsi. »⁶⁸. Ainsi, cette enseignante, bien qu'elle n'ait jamais été une élève violente, ressent le mal-être de ses élèves et comprend qu'ils souffrent et qu'ils ont besoin d'aide. Le fait de l'expliquer à ses enfants en utilisant *Kirikou*⁶⁹ permet de donner une image concrète aux enfants s'ils connaissent ce dessin animé. Cependant, il faut veiller à ne pas confondre l'empathie et la pitié. C'est ce que nous explique sa collègue, lorsqu'elle nous dit que la « *frontière entre l'empathie et la pitié étant fragile, je prenais garde de prendre en compte ses difficultés tout en la traitant au maximum comme les autres élèves* »⁷⁰. Cette frontière peut être d'avantage défini lorsque nous nous reconnaissons au travers du vécu de l'élève.

Si on s'intéresse au second mouvement de l'empathie défini par Martine Janner-Raimondi⁷¹ (2017), on peut voir que quatre enseignantes se sont retrouvées dans des situations d'empathie qui ont fait résonnance avec leur propre passé. Dans le recueil de données, on a connaissance d'une enseignante qui explique avoir, à l'inverse de l'enseignante n°11, été une élève turbulente, catégorisée de cancre de la classe. Elle raconte : « *Je le comprenais vraiment et me mettais à sa place ce qui me permettait d'être plus indulgente* »⁷². Cette enseignante peut s'identifier à cet élève et cela lui permet d'être plus flexible avec cet élève, sans pour autant tomber dans la pitié. Elle explique dans sa narration qu'elle n'hésite pas à punir cet élève mais qu'elle aménage les punitions. Selon Diane Galbaud (2017)⁷³, l'empathie est essentielle pour renforcer la motivation des élèves et leurs compétences. Ainsi, lorsqu'on se retrouve face à un élève qui nous touche personnellement et nous rappelle notre passé d'élève ou notre vécu personnel, si nous

67 Michel, O. (1998). *Kirikou et la sorcière*. Les Armateurs Odec Kid Cartoons Trans Europe Film Studio O.

68 Narration n°11

69 Michel, O. (1998). *Kirikou et la sorcière*. Les Armateurs Odec Kid Cartoons Trans Europe Film Studio O

70 Narration n°10

71 Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes, France: Champ social p. 24

72 Narration n°9

73 Galbaud, D. & Leroy, C. (2017). La relation enseignant-élève, source de motivation. Dans Ouvrage collectif, *La motivation* (pp. 59-60). Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.

avons pris le recul nécessaire face à notre passé nous pouvons faire preuve d'empathie pour leur venir en aide.

Ensuite, éprouver de l'empathie pour un élève permet une anticipation des obstacles qu'il va devoir surmonter. On observe cela avec une enseignante qui a dû vaincre sa phobie de l'eau pour devenir enseignante. Elle explique : « *Ce vécu m'a donc permis d'anticiper davantage les problèmes des élèves face à cette activité sportive qu'est la natation* »⁷⁴. En ayant connu la peur de l'eau, l'enseignante peut plus aisément se représenter les obstacles que vont rencontrer les élèves face à ce nouveau milieu qu'ils vont devoir appréhender. Bruno Hubert (2012)⁷⁵, affirme qu' « *Etre capable de se souvenir de son vécu d'élève prépare à la fois à anticiper la réaction d'un élève en procédant par empathie et à relativiser parce que sa propre histoire a été dédramatisée et qu'elle risque moins de rentrer en conflit avec celle des élèves.* » Ainsi, l'empathie n'est possible que si l'on a réussi à prendre du recul par rapport à notre propre passé. Selon Bruno Hubert (2012)⁷⁶, le fait de se mettre à la place de l'élève permet d'anticiper les obstacles pour que les élèves puissent les surmonter. Se repenser en tant qu'élève pour réfléchir à la manière dont on aurait réagi face à l'obstacle en question est une plus-value dans la construction d'une posture professionnelle propice aux apprentissages des élèves.

Pour conclure, partager un vécu commun avec un élève peut favoriser l'empathie qui est un atout pour l'enseignant. En se mettant à la place de l'élève, l'enseignant va pouvoir imaginer des solutions pour aider l'élève dans ses apprentissages. Cependant, il doit veiller à ne pas se limiter à des aménagements qui lui auraient convenu enfant, il doit prendre en compte le fait que l'élève est différent de lui, malgré le vécu similaire.

3. Quelles aides à notre disposition ?

a) Une situation inconfortable qui nécessite l'aide des collègues

Cependant, se sentir troublé par le vécu d'un élève en tant qu'enseignant peut, si on ne le prend pas en compte rapidement, entraîner un inconfort chez l'enseignant qui, s'il n'est pas conscientisé peut se transformer en souffrance. On l'observe chez l'enseignante de la narration n°10 pour qui l'arrivée d'une nouvelle élève entraîne un certain stress,

74 Narration n°6

75 Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écolier (Pédagogie : crises, mémoires, repères) (French Edition)* (HARMATTAN éd.). Editions L'Harmattan. p.141

76 Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écolier (Pédagogie : crises, mémoires, repères) (French Edition)* (HARMATTAN éd.). Editions L'Harmattan. p.140

comme nous l'avons vu précédemment. On peut ici citer Sylvie Tricas Barrio (2019)⁷⁷ qui explique « Une perte d'aisance qui perdure, un malaise non-résolu, peut alors générer une sensation de profond mal-être allant jusqu'à créer de la souffrance ». Il est donc important que l'enseignant identifie rapidement la gêne qu'il éprouve face à la situation pour ne pas risquer de compromettre les apprentissages de l'élève. Si on ne parvient pas à mettre des mots lorsque nous partageons un vécu similaire avec un élève, la situation peut devenir un obstacle dans la construction professionnelle propice aux apprentissages des élèves.

Pour pallier cet inconfort, l'enseignant peut se tourner vers l'équipe pédagogique. On voit d'ailleurs que c'est ce qu'a fait l'enseignante⁷⁸ citée plus haut puisqu'elle explique : « *Je savais par le biais de mes collègues qu'elle ne disait pas un mot aux enseignants depuis son entrée en maternelle. Je sais que cette élève est arrivée en milieu de maternelle dans notre circonscription et que mes collègues ont tout essayé : la patience, l'autorité, l'ignorance et même le chantage affectif ! Je me souviens de l'une d'entre-elle qui évoquait que démunie face à Léa, elle lui avait dit « Tu dis merci toute seule sinon tu n'as pas de goûté ! ».* Avant que cette élève arrive dans sa classe, elle s'est renseignée auprès de ses collègues pour savoir comment réagir et ce que ces derniers avaient mis en place pour communiquer avec l'élève. En communiquant avec les autres enseignantes, elle a pu réfléchir aux méthodes qu'elle allait mettre en place pour lui venir en aide en s'appuyant ou non sur ce que ces dernières avaient déjà fait. On peut aussi remarquer dans cette narration le lien qui lie cette enseignante à sa collègue puisqu'elle nous dit que lorsque l'élève lui a parlé, « *je me rappelle avoir été chercher ma collègue pour lui dire « Elle a parlé !!!! »*⁷⁹. Cette enseignante a eu besoin d'extérioriser sa surprise, et, ne pouvant pas le faire devant ses élèves pour éviter que cela ait un impact sur leurs apprentissages, elle s'est tournée vers sa collègue. Cette narration, montre l'importance d'une bonne relation avec ses collègues. Cette enseignante prend plaisir à partager les progrès de son élève ce qui ne fait qu'améliorer son estime d'elle-même, bénéfique pour l'apprentissage des élèves.

De même, dans une autre narration on peut voir que l'enseignante stagiaire⁸⁰ n'hésite pas à communiquer avec l'enseignante titulaire qui partage sa classe au sujet de son élève timide. Elle dit : « *Nous en avons discuté toutes les deux, (les deux enseignantes). Ma collègue qui partait à la retraite en fin d'année avait de l'expérience et avait déjà croisé des enfants aussi timides.* ». On voit qu'une prise de décisions commune est prise dans l'intérêt de

77 Tricas Barrio, S. (2019). « *Souffrance d'enseigner* », « avec ou contre » les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale de l'enseignant [Thèse de doctorat]. HAL. p.44

78 Narration n°10

79 Narration n°10

80 Narration n°5

l'enfant. Le fait que cette enseignante soit dans les premiers mois de l'exercice de sa profession l'a amené plus facilement à communiquer avec sa collègue. Je vais ici m'appuyer sur l'ouvrage de Christophe Hélou et Françoise Lantheaume (2008)⁸¹ qui développent le fait que « les enseignants ont besoin d'être dans des rapports de confiance, d'autosatisfaction, de réassurance et de soutien dans lesquels les autres collègues jouent un rôle clé, même s'il est rarement reconnu comme tel. ». Pour pouvoir faire face à une situation qui nous trouble, il est important de pouvoir compter sur le soutien de l'équipe pédagogique. Ainsi, lorsqu'on est touché personnellement par un élève, discuter avec ses collègues de la situation peut nous permettre de transformer la situation obstacle en bénéfice dans la construction de notre posture professionnelle.

De ce fait, les collègues peuvent être un atout dans la construction du professionnel que nous voulons devenir. Cependant, dans certains cas, cette relation ne suffit pas et une aide extérieure est nécessaire pour parvenir à un apprentissage serein de l'élève.

b) Les aides extérieures

Dans certaines situations, il faut accepter que nous ne puissions pas, seul, venir en aide aux élèves qui nous touchent. On peut voir notamment un accompagnement psychologique de certains élèves présents dans ces narrations.

Tout d'abord, nous pouvons évoquer le cas d'une enseignante qui s'est retrouvée face à une élève avec une timidité extrême ce qui l'a touchée personnellement. Ayant elle-même souffert de timidité en tant qu'élève, elle a tenté d'aménager des éléments dans la classe pour permettre à l'élève de se sentir mieux. Cependant, elle s'est rendu compte que si la situation s'améliorait, l'élève restait en difficulté. En discutant avec les parents, elle explique qu'ils ont décidé de « *consulter un psychologue* »⁸². Cette enseignante de par son vécu d'élève et son vécu d'enseignante a pris conscience que le problème de cette élève dépassait le cadre de l'école et qu'elle ne pouvait pas, seule, y remédier. Il est important, en tant qu'enseignant, de savoir prendre suffisamment de recul sur une situation pour pouvoir repérer quand elle dépasse le cadre de nos compétences. Ainsi, dans le cas de cette enseignante, avoir été touchée personnellement par cette élève lui a permis de comprendre rapidement que l'élève était en souffrance et nécessite une aide psychologique ce qui a été, à long terme, bénéfique dans les apprentissages de cette élève. De ce fait, la situation rencontrée par cette enseignante a été une plus value, à la fois dans sa construction

81 Lantheaume, F., Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. p.149

82 Narration n°12

professionnelle puisqu'elle a appris à prendre du recul sur la situation, mais aussi pour l'élève puisque cela lui a permis de guérir de cette timidité malade ce qui a été bénéfique par la suite dans ses apprentissages.

Ensuite, l'enseignante face à l'élève mutique raconte « *Si le psychologue ne comprenait pas d'où venait ce mutisme, il affirmait que cela devait demander beaucoup d'énergie à la petite.* »⁸³. Dans ce cas, l'enseignante n'est pas à l'origine de la découverte du trouble de l'enfant, elle connaît ses difficultés avant de s'y retrouver confrontée. Elle est donc consciente que le problème ne vient pas d'elle ce qui lui permet de relativiser et d'essayer de faire au mieux avec cette élève en écartant la possibilité que l'élève agit ainsi à cause d'elle. Sur ce fait, Françoise Lantheaume et Christophe Hélou⁸⁴ (2008) expliquent que pour sortir d'une situation d'inconfort, voire de souffrance, les enseignants peuvent faire preuve de relativisation pédagogique. Cela consiste à prendre conscience des limites de nos actions et s'en satisfaire. Pour cela, les enseignants prennent en compte des facteurs extérieurs au domaine scolaire qui peuvent expliquer les difficultés des élèves pour les relativiser. Lorsqu'un enseignant se trouve en situation d'échec face à un élève, son estime de lui-même peut être mise à mal ce qui fragilise l'identité professionnelle positive. Ainsi, il est important que l'enseignant parvienne à prendre du recul sur la situation en communiquant avec ses collègues comme nous l'avons vu ou en prenant conscience que le problème dépasse nos compétences professionnelles. Françoise Lantheaume et Christophe Hélou affirment que dans certains cas, la relativisation pédagogique peut être salvatrice. De plus, ils expliquent que « des enseignants plus expérimentés peuvent interroger leurs pratiques de façon moindre comparativement à des novices plus enclins, du fait d'un rapport plus fort à l'idéal du métier et d'un manque d'assurance en soi, à se remettre en cause. »⁸⁵ Les enseignants débutants portent sur leurs épaules un poids considérable et une volonté de « bien-faire ». C'est dans cette optique qu'ils doivent apprendre à relativiser et prendre du recul par rapport aux échecs qu'ils peuvent rencontrer face à des élèves qui les troublent. Pour conclure, dans le cas où l'enseignant est touché personnellement par le vécu d'un de ses élèves, il est important, pour que cela ne se transforme pas en obstacle, qu'il prenne conscience qu'il ne peut pas toujours agir seul pour aider l'élève. Une coopération avec les acteurs extérieurs de l'école peut être mise en place comme l'explique

83 Narration n°10

84 Lantheaume, F., Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. p.146 - 147

85 Lantheaume, F., Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. p.147

par exemple une enseignante qui dit : « *j'ai échangé avec d'autres professionnels s'il y avait des suivis en cours pour l'élève.* »⁸⁶. S'intéresser aux suivis des élèves, coopérer avec les services de santé peut, comme nous l'avons souligné lors de l'ERCAPP, permettre de mettre en place des dispositifs pédagogiques en accord avec d'autres professionnels pour entretenir une continuité ce qui sera bénéfique aux apprentissages de l'élève.

Pour conclure, lorsque l'enseignant est touché personnellement par un élève, il doit prendre du recul avec son propre passé, gérer ses émotions, faire preuve d'empathie et s'entourer pour que la situation ne devienne pas un obstacle à sa construction professionnelle et aux apprentissages des élèves. Il doit aussi apprendre à relativiser quand cela est nécessaire et comprendre qu'il ne peut pas régler tous les problèmes des élèves, seul.

B. S'appuyer sur son vécu pour agir ?

Nous avons vu les différents aspects psychologiques par lesquels les enseignants passent lorsqu'ils se retrouvent confrontés à un élève qui les touche personnellement. Nous allons maintenant nous intéresser à ce que les enseignants mettent en place, en s'appuyant sur leur vécu ou non, au niveau pédagogique pour venir en aide à ces élèves. Nous verrons que la place du climat scolaire est prédominante dans ce type de situation. Ensuite, nous nous intéresserons à l'importance des relations enseignant-élève et enseignant-famille dans les apprentissages des élèves. Puis nous réfléchirons aux différentes adaptations que l'enseignant doit mettre en place, que ce soit dans sa posture ou dans sa pédagogie.

1. La place du climat scolaire (Jonathan Cohen)

a) La bienveillance et la sécurité

La bienveillance est présente dans la moitié des narrations du recueil. Elle a donc une part importante dans cette recherche. Tout d'abord, on observe un climat de confiance instauré entre l'enseignante et ses élèves dans la narration n°6. L'enseignante rassure ses élèves par rapport à la piscine. Elle explique : « *Une seule année j'ai fait le sens contraire et mes élèves peureux ne voulaient plus y retourner. Le côté psychologique est pour moi primordial dans ces séances.* »⁸⁷. On comprend la relation de confiance mise en place entre cette enseignante et ses élèves. Lorsque l'enseignante, qui est une figure rassurante, n'est plus là, les élèves craintifs ne souhaitent plus retourner à la piscine. Selon Julien Masson

86 Narration n°14

87 Narration n°6

(2019)⁸⁸, « la bienveillance peut directement influencer la motivation des élèves au sein de la classe. ». Pour motiver ses élèves dans l'activité, l'enseignante a pris soin de commencer par les tranquilliser en adoptant des gestes rassurants. Par exemple, elle entre dans l'eau avec eux ou elle s'isole avec eux si nécessaire pour permettre à chaque élève de se sentir suffisamment à l'aise et motivé dans l'activité de natation. Pour Julien Masson (2019)⁸⁹, la bienveillance est en lien avec le climat scolaire. Il cite alors Jonathan Cohen qui le définit comme « basé sur les expériences des membres de la communauté scolaire et [qui] reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques de leadership et les structures organisationnelles qui composent la vie de l'établissement ». Le climat scolaire est donc construit par l'équipe pédagogique et les élèves. Ainsi, lorsqu'un enseignant est touché personnellement par un élève, il doit prendre garde que cela n'altère pas le climat scolaire et profiter du fait qu'il connaît la situation pour anticiper les obstacles des élèves. Ainsi, le vécu de l'enseignant peut être une plus-value dans la construction de la posture professionnelle.

Ensuite, il faut prendre garde à ce que le climat scolaire soit serein pour qu'aucun élève ne se sente défavorisé. Une enseignante raconte comment elle a dû réagir face à un élève qui lui rappelait son vécu de cancre. Elle explique : « *j'étais obligée de prendre des sanctions mais je les aménageais* »⁹⁰. Elle évoque ici un aspect important : la bienveillance n'est pas à mettre en opposition avec l'autorité. Pour qu'un climat de confiance soit possible, il faut que les élèves possèdent un cadre avec des règles. Si un élève ne respecte pas ce cadre et n'est pas sanctionné, une injustice naîtra aux yeux des autres. Cependant, chez les enfants, ce sentiment d'injustice est décuplé et diminue leur sentiment de sécurité, qui est un autre point essentiel pour garantir le climat de confiance. Selon Julien Masson (2019)⁹¹, « la perception d'une faiblesse de la justice scolaire est un facteur majeur d'explication de la violence à l'école. » Il faut donc veiller à ce que la différenciation faite avec l'élève qui nous trouble ne soit pas perçue comme une injustice auprès des autres élèves, ce qui pourrait entraîner une stigmatisation des élèves. En effet, une autre enseignante⁹² nous explique : « *Le mutisme de cette enfant était tel que ses camarades l'avaient stigmatisée.* » Ici, on peut voir que, sans penser à mal, les élèves ont catégorisé Léa comme une enfant qui ne parle pas aux enseignants et intériorisent le fait que ce soit

88 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. p. 9

89 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. p.129 - 149

90 Narration n°9

91 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. p.138

92 Narration n°10

normal. Cependant « Les remarques des pairs étant très signifiantes pour l'enfant, il reviendra à l'enseignant de veiller à ce que ces derniers soient le moins destructrices possible. » (Masson 2019)⁹³. En entendant ses camarades dire qu'elle ne parle pas aux enseignants, cela peut conforter Léa dans le fait qu'elle ne doit pas le faire. Ainsi, faire preuve de bienveillance auprès des élèves signifie aussi faire preuve de justice et pour cela, l'enseignant peut avoir recours à l'autorité. Nous l'avons vu dans la narration n°9 où l'enseignante punit l'élève en qui elle s'est reconnue, malgré le fait qu'elle comprenne les difficultés de ce dernier à respecter les règles. Ainsi, « être bienveillant ne signifie pas tout accepter et tout laisser faire. Imposer un cadre et le garantir permet aux élèves d'être en sécurité. C'est bien lorsqu'ils se sentent en sécurité qu'ils peuvent se rendre disponible pour les apprentissages Delamarre (2001)» (Masson 2019)⁹⁴. Cette même enseignante explique ensuite « *Très régulièrement, je m'entretenais avec lui pour lui expliquer que les règles étaient les mêmes pour tous et qu'il devait les appliquer.* »⁹⁵ Ayant déjà été à la place dite du cancre lorsqu'elle était élève, elle prend le temps de discuter avec lui, de lui expliquer ce qu'il ne doit plus faire tout en prenant en compte que ce qu'elle lui demande est difficile. Se reconnaître au travers d'un élève engendre de l'empathie comme nous l'avons vu précédemment. Cependant, il faut veiller à ce que l'empathie ne prenne pas le pas sur le respect des règles de la classe en autorisant à cet élève plus d'écart puisqu'on le comprend. Cela risquera de faire émerger chez les autres un sentiment d'injustice qui ne serait pas bénéfique aux apprentissages de l'élève troublé. Ainsi, pour que notre vécu devienne une plus-value dans notre enseignement, il faut être capable de s'appuyer dessus tout en veillant à rester juste face aux autres élèves.

Enfin, la bienveillance et le climat scolaire font appel à un autre point essentiel : la sécurité. Pour pouvoir être en confiance et entrer dans les apprentissages, les élèves doivent se sentir en sécurité. Cette sécurité à deux dimensions : la sécurité physique et la sécurité psychologique (Masson 2019)⁹⁶. La première dimension est parfaitement illustrée par la narration n°6 où l'environnement entraîne une impression d'insécurité auprès des élèves. Lorsque les élèves ne se sentent pas en sécurité physique, leurs apprentissages sont mis à mal. Le fait que l'enseignante ait connu cette insécurité lui permet d'anticiper les obstacles des élèves et de mettre en place une préparation plus poussée avec de nombreuses discussions en classe et des lectures d'album pour mettre les élèves en

93 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. p.36

94 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. p.138

95 Narration n°9

96 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. p.138

confiance. La seconde dimension est illustrée par l'étudiante stagiaire⁹⁷ qui raconte : « *je voulais surtout que Léna se sente en confiance avec moi afin qu'elle puisse s'exprimer, au moins un peu.* ». Elle rapporte l'importance qu'a le sentiment de sécurité dans la prise de parole de l'élève devant le reste de la classe. Elle explique qu'il est important pour elle que l'élève comprenne qu'elle a sa place dans les discussions collectives et qu'elle a le droit de participer. Une seconde enseignante rapporte un sentiment de sécurité dans la prise de parole face à l'enseignant. Elle explique : « *il était important qu'elle comprenne que j'étais abordable et qu'elle sorte de l'image de l'enseignant « Tout puissant » pour oser venir vers moi.* »⁹⁸. Aussi, l'enseignant doit être accessible pour les élèves, ce qui n'est pas envisageable s'il dégage des émotions négatives dues à la confrontation à son passé. L'enseignant doit créer une relation de confiance avec ses élèves pour les inciter à venir vers lui. De ce fait, le sentiment d'insécurité vécu par certains élèves est connu par ces deux personnes, elles comprennent la nécessité de mettre l'élève dans une sensation de sécurité pour améliorer ses apprentissages. Ainsi, les narrations qui abordent la bienveillance rappellent les trois points essentiels définis par Rebecca Shankland, Nicolas Bressoud, Damien Tessier et Philippe Gay (2018)⁹⁹ qui sont le soutien de l'autonomie, le besoin de structure et l'investissement interpersonnel. Pour pouvoir accompagner un élève dans ses apprentissages, l'enseignant se doit de respecter ces trois points. Par exemple, lorsqu'on est troublé par un élève, il faut veiller à ne pas altérer la relation interpersonnelle avec ce dernier en le prenant en pitié ou au contraire en le laissant de son côté. Il faut essayer de rester neutre face à ce dernier en lui apportant l'attention nécessaire pour qu'il puisse s'épanouir dans la classe et dans ses apprentissages. Ainsi, dans le cas des enseignantes citées, se reconnaître dans le vécu de leur élève a été une plus-value dans la construction de leur posture professionnelle et dans les apprentissages de l'élève. C'est d'autant plus marquant avec l'exemple de l'étudiante qui en moins de deux semaines est parvenue à mettre en place un climat de confiance avec l'élève qui l'a touché et a pu voir une évolution dans ses apprentissages.

Nous avons vu que la bienveillance et le sentiment de sécurité ont une place fondamentale lorsque nous nous retrouvons face à un élève qui nous touche personnellement. Nous allons voir qu'une relation enseignant-élève doit se mettre en place

97 Narration n°4

98 Narration n°10

99 Shankland, R. Bressoud, N. Tessier, D. Gay, P. (2018) *La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?* Question vives (n°29).

pour pouvoir comprendre les besoins spécifiques de l'élève et parvenir au mieux à lui venir en aide.

b) La relation enseignant-élève

La relation enseignant-élève est essentielle dans la construction de la posture professionnelle. Une relation positive est bénéfique aux apprentissages des élèves. On l'observe tout d'abord avec l'étudiante stagiaire qui explique : « *j'étais contente de voir qu'elle osait demander, sans vraiment le formuler, que je vienne l'aider* »¹⁰⁰. Lorsqu'un élève nous touche personnellement, il faut être en capacité de communiquer avec lui et de créer une relation élève-enseignant solide pour ne pas altérer ses apprentissages. Comme dit précédemment, on observe que l'enseignante stagiaire est parvenue en quelques jours à fonder un début de relation avec l'élève qui l'a touché personnellement. Elle comprend qu'il est indispensable que l'élève se sente à l'aise avec elle pour qu'elle soit amenée à progresser dans ses apprentissages. Au bout de deux semaines, cette stagiaire avait déjà observé des progrès avec cette enfant. Ainsi, « Les interactions entre enseignants et élèves sont fondamentales dans la motivation et la réussite de ces derniers » Leroy 2017¹⁰¹. Une autre enseignante parle de cette relation quand elle nous dit : « *je les connais et nous partageons tellement de moments ensemble* »¹⁰². La relation qu'elle a mise en place avec ses élèves est telle, que les plus peureux refusent d'aller dans l'eau si elle n'est pas avec eux. Diane Galbaud (2017) explique : « cette relation compte autant lors des premières années d'école que par la suite, lorsque les compétences attendues se complexifient »¹⁰³. Enfin, une troisième enseignante évoque cette relation bénéfique aux apprentissages de l'élève. Elle nous dit : « *J'ai beaucoup échangé avec elle pour dédramatiser les choses et j'ai essayé de lui trouver des adaptations en classe* »¹⁰⁴. En relativisant la situation avec l'élève, en discutant et en se montrant coopérative, elle a su l'amener à surmonter sa timidité ce qui a été bénéfique dans ses apprentissages en adaptant ses méthodes d'enseignement. De ce fait, contrairement à ce que nous pourrions penser, une relation enseignant-élève peut se créer très rapidement. On le voit avec l'étudiante qui a réussi en une petite dizaine de jours. Cette relation est une aide précieuse pour l'enseignant dans la

100 Narration n°4

101 Galbaud, D. & Leroy, C. (2017). La relation enseignant-élève, source de motivation. Dans Ouvrage collectif, *La motivation* (pp. 59-60). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.

102 Narration n°6

103 Galbaud, D. & Leroy, C. (2017). La relation enseignant-élève, source de motivation. Dans Ouvrage collectif, *La motivation* (pp. 59-60). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.

104 Narration n°13

construction de ses séquences en classe puisqu'elle permet de s'adapter aux besoins de l'élève, ce que nous verrons par la suite.

Ensuite, une troisième enseignante évoque cette relation quand elle dit : « *Nos rencontres régulières et le dialogue lui ont permis de s'épanouir et d'être bien à l'école* »¹⁰⁵. Cette narration apporte un autre type de relation entre l'enseignant et l'élève : la relation pédagogique. En effet, l'enseignante explique : « *Je m'entretenais avec lui pour lui expliquer que les règles étaient les mêmes pour tous* ». Selon Gaëlle Espinosa (2003) « La relation pédagogique est une rencontre entre deux partenaires aux droits et devoirs différents. Le contrat liant les partenaires de la relation pédagogique est oral et implicite. Il porte sur les tâches, les travaux et les responsabilités qui incombent à chaque membre de la relation. Si l'élève a des attitudes générales à adopter à l'égard de la vie et du travail scolaires, l'enseignant a également une attitude générale à avoir à l'égard de la profession. »¹⁰⁶. Ainsi, les élèves ont des devoirs envers l'enseignante mais la réciproque est vraie aussi. Dans le cas que je viens de citer, même si l'enseignante se reconnaît dans l'élève et comprend ce qu'il ressent, elle ne peut le laisser agir comme il le souhaite pour ne pas engendrer de l'injustice face aux autres élèves. À la fin de cette narration, elle explique qu'en discutant avec l'élève régulièrement, il a fini par s'épanouir à l'école. De même, on retrouve cette relation pédagogique dans la narration d'une autre enseignante qui explique « *prendre des temps avec l'élève pour lui demander son avis, s'il souhaitait faire ce changement et les raisons qui le motivait afin d'être sûre que ce dernier comprenait ce que cela engageait* »¹⁰⁷. L'enseignante a pour devoir de s'assurer qu'un passage anticipé d'une classe ne sera pas, à plus ou moins long terme, un obstacle aux apprentissages de l'élève. Elle est consciente de cet aspect puisqu'elle l'a elle-même vécu en temps qu'élève. Le passage anticipé, dans son cas, prenait en compte uniquement ses compétences scolaires et non son état psychologique. Aujourd'hui, dans le cas où un de ses élèves présente des possibilités pour un passage anticipé, elle prend le temps de s'intéresser à l'état psychologique de l'enfant en discutant avec lui. La relation pédagogique est un contrat qui lie l'enseignant à ses élèves. Elle est nécessaire pour entretenir un climat de confiance dans la classe. Lorsque l'enseignant est touché personnellement par un élève, il doit s'appuyer dessus pour se rappeler les devoirs qu'il a envers ses élèves.

À l'inverse, on aperçoit l'impact d'une mauvaise relation avec un élève sur ses apprentissages dans la narration n°10. L'enseignante explique : « *Je me souviens que la*

105 Narration n°9

106 Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école: L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. Chapitre 1

107 Narration n°14

relation à l'enseignant jouait beaucoup. En effet, je me suis souvenue que lorsqu'un enseignant usait de son « autorité » sur moi pour me faire parler, cela ne fonctionnait pas. En revanche lorsque je me sentais à l'aise avec des enseignants, je participais spontanément. J'en ai donc conclu que je devais créer une relation de confiance entre cette élève et moi si je voulais un jour avoir la chance de l'entendre parler. Mon hypersensibilité faisait que lorsqu'on me forçait à faire ou dire quelque chose que je ne voulais pas ou simplement ne comprenais pas, je me mettais à pleurer ce qui engendrait en moi un sentiment d'humiliation »¹⁰⁸. Une mauvaise relation entre un enseignant et son élève peut impacter les apprentissages des élèves mais aussi être un obstacle dans la construction de la posture enseignante. Il est donc important, lorsqu'on est touché par un élève personnellement, de créer avec lui une relation positive, de confiance, que ce soit pour son bien ou pour le notre.

Ainsi, une bonne relation élève-enseignant est favorable aux apprentissages. En outre, plus la relation est bonne, plus l'enseignant est en capacité de prendre du recul avec son vécu afin de reconnaître les besoins de l'élève pour l'accompagner.

Si la relation enseignant-élève doit être renforcée dans une situation qui trouble l'enseignant, la relation famille-enseignant est toute aussi importante.

c) Quelle relation avec les parents ?

L'implication des parents dans la scolarité des élèves est très importante, notamment quand l'enseignant se retrouve confronté à un élève qui le trouble. Quand on observe le recueil de données, on peut voir que presque tous les enseignants évoquent au moins une fois les parents des élèves qui les ont troublés. L'exemple le plus marquant est celui de la narration n°11 dans laquelle l'enseignante explique : *« En début d'année, son père avait tellement honte de son attitude qu'on avait dû lui reprocher maintes et maintes fois, qu'il attendait son fils caché derrière le mur pour que je ne puisse pas le voir ! Au fur et à mesure des semaines, j'ai pris le temps de m'approcher de lui, non pas pour lui dire ce que son fils avait fait de mal à l'école aujourd'hui mais au contraire le progrès qu'il faisait. A la fin de l'année ce papa attendait son fils devant la grille comme les autres. Je suis parvenue à créer une relation parent-enseignant saine avec lui ce qui a été bénéfique ensuite dans les apprentissages de son fils »*. Par cet extrait, on observe que la persévérance de l'enseignante dans sa volonté de créer une relation avec le père de cet

élève a été bénéfique pour les apprentissages de l'enfant. Dans ce sens, Julien Masson (2019) dit que « De très nombreuses fois, le fait qu'enseignants et parents tombent d'accord sur leur vision de l'enfant/élève, justement devant lui, a permis de débloquent des situations de difficultés scolaires ou de problèmes de comportement »¹⁰⁹. Ainsi, prendre le temps de rencontrer les parents de l'enfant qui nous trouble peut permettre d'améliorer les apprentissages de ce dernier. On observe aussi ce fait dans le récit d'une autre enseignante : « *je convoquais ses parents pour faire un point et je mettais en avant ses résultats scolaires, son travail sérieux et régulier. Je disais aussi que c'était un élève moteur, très pertinent mais que son comportement était trop souvent inadéquat. Ses parents étaient un peu perdus car son attitude leur posait problème à la maison et dans la vie en dehors de l'école. Nos rencontres régulières et le dialogue lui ont permis de s'épanouir et d'être bien à l'école* »¹¹⁰. Ainsi, une bonne relation avec la famille de l'élève permet d'en apprendre davantage sur ce dernier afin de pouvoir s'adapter à lui par la suite sans faire directement un transfert de notre vécu sur le sien.

Si la relation parents - enseignant est favorable aux apprentissages de l'élève, elle l'est aussi pour l'estime de soi de l'enseignant. En effet, dans trois narrations¹¹¹, on peut voir que la discussion avec la famille des élèves a permis à l'enseignant de comprendre que le problème était au-delà du cadre scolaire. Comme nous l'avons vu plus haut, trois enseignantes¹¹² évoquent le suivi psychologique de certains élèves. De même, l'enseignante débutante explique qu'elle a pris rendez-vous « *avec ses parents pour parler de son comportement, si sa timidité n'était qu'à l'école ou partout, s'il s'était déjà passé quelque chose qui aurait pu le traumatiser etc. Les parents nous ont confié qu'il était très timide peu importe où ils allaient et qu'il pouvait être très angoissé* »¹¹³. Suite à cette discussion, l'enseignante a compris que la timidité de l'enfant n'était pas un caprice dû à l'école mais bien une difficulté de l'élève, ce qui lui a permis de mettre en place des adaptations, telles que l'autorisation de garder son doudou, pour venir en aide à l'enfant. Ainsi, discuter avec les parents de l'élève qui nous trouble peut nous aider à prendre du recul sur la situation. Ce recul est nécessaire pour que la situation ne devienne pas un obstacle dans la construction de posture professionnelle.

109 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. p.132

110 Narration n°9

111 Narration n°10 / Narration n°12 / Narration n°14

112 Narration n°12 / Narration n°14 / Narration n°10

113 Narration n°5

À l'inverse, on a le récit d'une autre enseignante qui parle d'un contact difficile avec la famille¹¹⁴. Elle a dû se contenter de ses collègues et de l'avis du psychologue pour pouvoir adapter son enseignement à cette élève ce qui a été plus complexe pour elle.

Pour conclure, lorsqu'un enseignant se retrouve confronté à un élève qui le trouble par un vécu similaire, il doit veiller à ce que ça ne se ressente pas dans le climat scolaire. Il doit faire en sorte d'instaurer avec cet élève, comme avec les autres un climat de confiance. De plus, il doit veiller à ce que l'élève se sente en sécurité, qu'elle soit psychologique ou physique. Il doit aussi prendre garde à ne pas créer d'injustice de par son identification à un élève en particulier par rapport aux autres. Enfin, il doit veiller à créer une relation enseignant-élève et enseignant-famille propice aux apprentissages de l'enfant. De même, ces relations permettent à l'enseignant de se construire professionnellement en apprenant à prendre du recul sur certaines situations

2. S'avoir s'adapter pour accompagner les élèves

a) S'avoir s'adapter aux besoins de l'élève

Lorsqu'une situation le touche personnellement, l'enseignant doit être capable de faire preuve d'adaptation. Les narrations présentes dans le recueil de données exposent des thématiques différentes. La timidité¹¹⁵, le manque de confiance en soi¹¹⁶, la peur de l'eau¹¹⁷, l'hyperactivité¹¹⁸, la notion de tutorat¹¹⁹ le passage anticipé dans une classe supérieure¹²⁰, le mutisme¹²¹, la maladie¹²², ou encore la perte des parents¹²³, tant de situations diverses qui demandent une adaptation de l'enseignant. Nous avons dit pendant notre ERCAPP, qu'en tant qu'enseignant et pour le bien-être de l'élève, il est vital de mettre de côté le vécu de l'élève. Cela ne signifie pas rester indifférent mais plutôt cacher à l'élève notre empathie et nos inquiétudes. Beaucoup évoquaient la nécessité de faire de l'école une bulle pour l'élève, un lieu où les soucis s'envolent pour laisser place à l'insouciance. Il y a donc un double rôle de l'enseignant : celui de faire sentir l'élève

114 Narration n°10

115 Narration n°4 / Narration n°5/ Narration n°12/ Narration n°13

116 Narration n°1

117 Narration n°6

118 Narration n°9

119 Narration n°2 / Narration n°8

120 Narration n°14

121 Narration n°10

122 Narration n°3

123 Narration n°7

comme tous les autres mais aussi cacher physiquement ses inquiétudes, son empathie, ne rien laisser transparaître sans pour autant ne rien ressentir. Il peut y avoir quelques laissez-passer mais cela n'a pas besoin de se savoir dans la classe. Cela relève donc de la grande adaptabilité du rôle de professeur des écoles. Un enseignant doit être en mesure de s'adapter à ses différents élèves pour pouvoir les enrôler. Cette adaptation peut être mise à mal lorsque l'élève en question nous touche personnellement. Dans sa thèse, Sylvie Tricas Barrio (2019)¹²⁴ fait référence à Françoise Lantheaume et Christophe Hérou¹²⁵ qui disent que « L'hétérogénéité des élèves, relevant des singularités individuelles et des diversités culturelles et sociales, crée de la mouvance, de l'impermanence, de l'irrégularité ou encore de l'instabilité auxquelles il est nécessaire de s'adapter. Lantheaume et Hérou abordent la difficulté comme étant un processus d'adaptation nécessaire dans le champ de l'enseignement ». Selon eux, « L'ajustement, l'accommodation par rapport aux difficultés apparaissent comme la part centrale, bien qu'invisible, du travail des enseignants. L'ampleur des adaptations nécessaires est sans doute accrue ». Les narrations que nous avons à notre disposition montrent que les enseignants, bien que touchés par les élèves rencontrés pendant leur carrière, ont tenté de contourner cette difficulté pour s'adapter aux besoins des élèves, notamment définis par Abraham Maslow¹²⁶ et repris par William Glasser¹²⁷ dans lesquels se trouve le plaisir, besoin essentiel de l'élève. Pour que l'élève prenne plaisir dans ses apprentissages et ainsi réalise un travail de qualité, il faut que l'enseignant prenne plaisir à enseigner. Il se doit donc de mettre de côté toutes les émotions négatives qui peuvent être ressenties face à la situation qui fait écho pour se concentrer sur les besoins de ses élèves. Ce plaisir s'observe dans la narration n°5 quand Anthony demande lui-même à venir présenter ce qu'il a fait de son week-end en fin d'année. L'enseignante débutante explique alors cet événement comme « *notre grande victoire de l'année* ». Voir son élève prendre enfin plaisir à expliquer son week-end à ses camarades l'a automatiquement rendue heureuse. En s'adaptant à Anthony, en lui laissant plus de temps qu'aux autres élèves, l'enseignante est parvenue à le faire entrer en communication avec ses camarades. En tant qu'enseignant débutant, notre expérience est limitée. Bruno Hubert (2012)¹²⁸ parle d'une « idée de puiser dans son passé d'élève une expérience qui

124 Tricas Barrio, S. (2019). « *Souffrance d'enseigner* », « *avec ou contre* » les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale de l'enseignant [Thèse de doctorat]. HAL. p.43

125 « *La difficulté, c'est toujours un problème d'adaptation* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p.26)

126 Psychologue américain considéré comme le père de l'humanisme

127 Psychiatre américain. Sa notoriété vient du fait qu'il a su développer une théorie de cause à effet pour expliquer le comportement humain

128 Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écopier* (Pédagogie : crises, mémoires, repères) (French Edition) (HARMATTAN éd.). Editions L'Harmattan.

manque ». Lorsque nous débutons en tant qu'enseignant, la seule expérience que nous avons réside dans notre vécu d'élève. Elève de primaire, de collège, de lycée mais aussi étudiant en formation d'enseignant. Si nos stages nous ont permis d'acquérir une petite expérience en tant que professionnel, nous pouvons tout de même nous sentir livrés à nous même dans ce nouveau rôle qu'on ne connaît que par notre regard d'élève. Se rattacher à notre passé et notre vécu lorsque nous sommes face à des situations complexes nous rassurent. Ainsi, se retrouver confronté à un élève qui fait écho à notre passé d'élève peut s'avérer être une plus-value dans la construction de notre posture enseignante puisque cela nous permet de questionner à nouveau le « moi-élève » afin de trouver des adaptations à mettre en place pour l'élève.

Ainsi, pour nous adapter aux différents profils d'élèves présents dans la classe, l'enseignant va pratiquer la différenciation.

b) Adapter son contenu : la différenciation pédagogique

Si on se focalise sur le recueil de données, on observe que la différenciation apparaît dans 9 narrations sur 14. C'est donc un point essentiel de cette recherche. Pour pouvoir faire face aux élèves qui nous troublent et les aider dans leurs apprentissages, il faut pratiquer la différenciation. Selon Elisabeth Bautier (2005), « aider, c'est s'adapter et prendre en considération les difficultés des élèves »¹²⁹. Aussi, on peut voir que pour les enseignantes confrontées à des élèves timides, une aide par les pairs est mise en avant. Deux enseignantes¹³⁰ expliquent avoir proposé aux élèves timides un accompagnement par les pairs lorsqu'ils devaient présenter des travaux devant leurs camarades. L'une d'entre elles explique avoir mis son élève « à côté d'une camarade très gentille et bienveillante pour la rassurer. Cette camarade l'a prise littéralement en charge sans que je le lui demande »¹³¹. Une prise en compte de l'élève se fait ressentir, notamment quand cette même enseignante explique : « le temps passant, elle ne se sentait toujours pas prête à les prendre en charge seule. Je lui ai donc permis d'être accompagnée toute l'année »¹³². L'enseignante a pris en compte le fait que l'élève avait besoin de plus de temps que ses camarades pour prendre en charge les rituels, seule. Elle ne l'a pas forcée, connaissant elle-même ce sentiment de timidité. Cette méthode est mise en avant par une autre enseignante

129 Bautier, É. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ?. Dans : Laurent Talbot éd., *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 143-156). Toulouse, France: Érès. p.147

130 Narration n°5 et narration n°12

131 Narration n°12

132 Idem

qui explique s'être reconnue au travers d'une élève qui venait en aide à l'un de ses camarades. Elle raconte : « *Bien souvent, le tutorat consiste en la mise en place d'un binôme constitué d'un élève considéré comme ayant des facilités incontestées avec un élève en difficulté. Cette perspective me gênait, je la trouvais stigmatisante pour l'un comme pour l'autre. Aussi, décidais-je de procéder autrement et de transformer « tutorat » en « entraide » en impliquant les élèves eux-mêmes* »¹³³. Cette enseignante se trouve à la place opposée des élèves en difficultés et elle a pris conscience de ce que peut apporter une situation d'entraide à chacun des élèves et pas uniquement à celui qui est dit en difficulté. Ainsi, lorsqu'on est touché par la situation d'un élève, on peut essayer de le faire aider par l'un de ses camarades. Cela permet d'éviter une différenciation qui engendrerait des injustices vis-à-vis des autres élèves. Cependant, comme l'explique l'enseignante qui évoque le tutorat, il faut être conscient que cela ne fonctionne pas pour tous les élèves.

Ensuite, comme nous l'avons vu plus haut, une enseignante¹³⁴ autorise un de ses élèves à garder son doudou pendant un laps de temps plus long que ses camarades. En autorisant cet élève à garder son doudou, l'enseignante instaure avec lui une relation de confiance et lui laisse le temps de se sentir suffisamment en sécurité pour le ranger. Cependant, elle doit prendre garde à ce que les autres élèves ne voient pas d'un mauvais œil le fait que cet enfant ait le droit de garder son doudou. Après discussion avec l'enseignante, elle m'a expliqué que pour éviter ce genre de réaction, elle avait expliqué aux autres élèves de la classe pourquoi Anthony pouvait garder son doudou pendant les temps d'accueil. Ainsi, elle évite tout conflit ou sentiment d'injustice.

Ensuite, on observe une différenciation dans la manière d'évaluer les élèves sur la récitation de poésie¹³⁵. Elle nous explique : « *je lui proposais de réciter (les poésies, les exposés, oraux,...) devant moi seulement (pendant la récréation par exemple) ou devant ses copains-copines proches et moi* »¹³⁶. J'ai pu à ma grande surprise observer cela en stage (dans lequel ma MAT était l'enseignante de la narration n°11). Pour pouvoir mettre en place ce type de différenciation, il faut accepter de le faire pour l'élève qui nous trouble mais aussi pour les autres, toujours dans un souci d'équité. Ainsi, lors de ce stage, l'enseignante proposait aux élèves de réaliser leur poésie seul ou en binôme et devant la classe ou devant elle. De ce fait, tous les élèves avaient la même proposition ce qui évite la

133 Narration n°8

134 Narration n°5

135 Narration n°13

136 Narration n°13

stigmatisation de l'élève qui nous touche. Selon Elisabeth Bautier (2005), « les cadres de travail et les objets d'apprentissage proposés par les enseignants aux élèves sont eux-mêmes dépendants de la façon dont ils se représentent les difficultés potentielles des élèves ; cette anticipation, consciente ou non »¹³⁷. Ainsi, les narrations citées au-dessus et mes observations en stage concernent des enseignantes touchées par la timidité dans leur scolarité. En se retrouvant devant des enfants timides, elles ont su anticiper les difficultés des élèves notamment devant l'exercice de la récitation de la poésie en se remémorant l'effet de cette dernière sur elles-mêmes. La capacité d'adaptation est essentielle dans le métier d'enseignant. Tout au long de notre carrière, nous allons être confrontés à des élèves tous différents. Face à ces différences, notre vécu peut s'avérer être un atout et nous permettre de nous adapter plus facilement en réfléchissant à la manière dont on aurait aimé que l'enseignant agisse pour nous venir en aide. « L'hétérogénéité des élèves, relevant des singularités individuelles et des diversités culturelles et sociales, crée la mouvance, de l'impermanence, de l'irrégularité ou encore de l'instabilité auxquelles il est nécessaire de s'adapter »¹³⁸ (Tricas Barrio 2019). Cependant, il faut prendre en compte que notre vécu, bien que proche de celui de l'élève, n'est pas exactement le même. Une adaptation de mon enseignant qui m'a aidée peut ne pas convenir à un élève dans une situation similaire à la mienne. Une enseignante explique : « *J'ai compris que je devais accompagner chaque élève vers un but mais que chaque but dépendait de chaque élève* »¹³⁹. Ce point est essentiel dans cette recherche. En effet, lorsqu'un enseignant est touché personnellement par un enfant, il est essentiel qu'il garde à l'esprit que chaque enfant évolue à son rythme et que l'objectif n'est pas de les pousser à tous développer les mêmes compétences mais bien de développer et enrichir les compétences de chacun. On peut illustrer cela par la narration n°14. Ce n'est pas parce qu'un élève semble avoir de l'avance sur les autres qu'il doit automatiquement sauter une classe. Avoir vécu la situation d'un élève ne doit pas non plus nous inciter à le pousser pour qu'il surmonte la difficulté comme nous mais bien de s'adapter à lui pour l'aider dans son cheminement. Pour définir cela, Julien Masson (2019) parle de la pédagogie différenciée dont l'un des précurseurs est Célestin Freinet. Il explique que « La nécessité de s'adapter à chacun se fait vite sentir »¹⁴⁰. Il est important

137 Bautier, É. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ?. Dans : Laurent Talbot éd., *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 143-156). Toulouse, France: Érès. p.146

138 Tricas Barrio, S. (2019). « *Souffrance d'enseigner* », « *avec ou contre* » les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale de l'enseignant [Thèse de doctorat]. HAL p.43

139 Narration n°11

140 Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. p.136

qu'un enseignant puisse s'adapter à ses élèves pour les aider à avancer chacun à leur rythme et évoluer dans leurs apprentissages.

Enfin, ce corpus met en avant un choix différent formulé par deux enseignantes. Ces deux enseignantes se sont retrouvées face à des élèves qui les ont touchés mais pas par un vécu similaire au leur. La première, que j'ai déjà présentée dans cette étude s'est retrouvée face à une élève mutique. Elle explique : « *En classe je l'interrogeais autant que les autres. Si elle ne voulait pas répondre je ne lui reprochais pas, en revanche, je valorisais la moindre prise de parole* »¹⁴¹. Ici, la différenciation n'est pas dans un aménagement spécifique pour l'élève, l'enseignante s'adressait à elle comme aux autres élèves. Elle a pris soin de ne pas marquer la différence devant les autres élèves pour qu'ils ne stigmatisent plus l'élève. La différenciation s'observe dans le fait qu'elle n'insiste pas lorsque l'élève ne lui répond pas. Ensuite, nous avons une autre enseignante¹⁴², que je n'ai pas encore citée. Je l'avais rencontrée lors d'un de mes stages en première année et nous avons discuté du cas d'un élève en particulier que je trouvais très agité. Elle m'avait expliqué que cet élève avait perdu ses deux parents et venait d'être rapatrié du Canada dans sa famille en France ce qui expliquait le fait qu'il soit aussi troublé. Cependant, en classe, elle n'aménageait rien pour lui, partant du principe que c'était favorable pour cet élève de lui faire sentir qu'il était comme les autres élèves de la classe. Pour elle, l'école est une bulle coupée du monde extérieur dans laquelle l'élève peut se concentrer sur ses apprentissages pour oublier ses problèmes personnels. J'avais croisé le chemin d'une autre enseignante¹⁴³ pendant mon ERCAPP qui pensait le contraire. Pour elle, lorsqu'un élève rencontre une difficulté personnelle, l'école devait lui permettre de s'évader, même si cela induisait que ce dernier n'avance pas au même rythme que les autres.

Ainsi, on peut voir que les avis peuvent diverger concernant la différenciation à pratiquer avec les élèves en fonction de leur vécu. Cependant, en ce qui me concerne, je pense que prendre en compte la difficulté de l'élève et mettre en place des aides en classe pour lui permettre d'évoluer à son rythme est ce qui me semble le plus favorable dans ses apprentissages.

141 Narration n°10

142 Narration n°7

143 Narration n°15

c) Adapter sa posture

Pour terminer cette analyse, nous allons nous intéresser à la posture enseignante face à un élève qui nous touche personnellement. Lorsque nous avons réalisé notre ERCAP, nous avons dédié une focale de notre analyse à la posture d'un enseignant lorsqu'il se retrouvait face à la maladie. Nous nous demandions si le fait d'être touché personnellement par un enfant qui vivait la maladie impacterait notre posture enseignante. Nous avons alors au cours de nos lectures et de nos entretiens compris que l'enjeu était de faire sentir à l'élève qu'il est comme les autres, qu'il ne reçoit ni trop d'attentions, ni trop de faveurs. Mon sujet étant dans la continuité de l'ERCAP, cet enjeu est tout autant applicable pour les élèves qui nous touchent personnellement en dehors de la maladie. Si pour venir en aide à ces élèves, nous appliquons la différenciation, quelle soit pédagogique ou dans notre posture, nous devons prendre garde à ce que ce dernier ne se retrouve pas stigmatisé. Une première enseignante nous explique « *Ce qui m'a dès le départ questionné, c'est le choix de celui qui apporterait de l'aide. Bien souvent, le tutorat consiste en la mise en place d'un binôme constitué d'un élève considéré ayant des facilités incontestées avec un élève en difficultés. Cette perspective me gênait, je la trouvais stigmatisante pour l'un comme pour l'autre.* »¹⁴⁴. Si pendant sa scolarité elle était une élève avec des facilités, elle remet tout de même en cause ces pratiques. Dans le cas du tutorat, de l'entre-aide entre pairs, l'enseignant se retrouve dans une posture de retrait, d'observation. Il doit être en capacité de repérer les élèves pour qui cette méthode de travail ne convient pas pour pouvoir s'adapter à leur besoin.

Ensuite, on observe une posture enseignante rassurante dans une des narrations où il est dit : « *la maîtresse est une figure rassurante* »¹⁴⁵. Dans son cas, être parvenue à maîtriser sa peur de l'eau lui permet d'être à l'aise dans son milieu et de rassurer les élèves. En faisant un travail sur elle-même lors de sa formation pour être enseignante, elle a réussi à adopter une posture enseignante rassurante qui, à plus ou moins long terme, engage les élèves dans l'activité. Dans sa narration, elle nous informe aussi qu'elle est présente dans l'eau et montre l'exemple aux élèves ce qui n'est pas le cas de la majorité des enseignants. Ainsi, elle a pris conscience de l'importance qu'a la posture rassurante de l'enseignant dans l'apprentissage de ses élèves. Nous avons vu que les enfants, sont des éponges émotionnelles. Ils observent et analysent notre comportement. Souvent, ils connaissent notre humeur avant même que nous ayons parlé. Nous avons l'article d'Isabelle Jourdan

144 Narration n°8

145 Narration n°6

(2018)¹⁴⁶ qui se centrait sur cette posture corporelle de l'analyse et révélait trois grands paramètres qui forment notre posture physique en tant qu'enseignant. Cette dernière met en avant le regard, la voix et la posture corporelle, autrement dit la façon de nous tenir face aux élèves : « Il doit prendre conscience de lui-même, de ce qu'il est et de ce qu'il représente dans un même temps. Ces trois paramètres le définissent en tant qu'individu mais également en tant qu'enseignant ». En effet, la personne que l'on est, est l'outil de travail de l'enseignant et ses émotions ne doivent pas le submerger au point que les élèves le ressentent. Pourtant en tant qu'être humain, nous avons tous une identité héritée, autrement dit un passé qui nous a fait devenir ce que nous sommes en partie. C'est ce qu'explique aussi Claude Dubar (2015)¹⁴⁷, pour lui ce passé est présent dans la personne que nous sommes, il est vecteur de la construction identitaire.

Cependant, on peut observer dans deux narrations des enseignantes qui ont fait le choix de ne pas changer de posture face aux élèves qui les troublaient. Si on revient sur une enseignante¹⁴⁸ évoquée précédemment, elle nous avait expliqué qu'elle n'adaptait pas sa posture à Lucas, l'élève devenu orphelin. Elle explique : « *D'une manière générale, je pense qu'il ne faut pas changer de comportement face aux élèves dans des situations difficiles. Je ne sais pas si vous l'avez remarqué, mais Lucas est un élève assez turbulent. Il a connu de grandes difficultés dans sa vie. Il vivait au Canada avec ses parents mais ces derniers sont morts et il a été rapatrié en France chez des membres de sa famille. Cependant, je ne prends pas une attitude différente avec lui, quand il n'a pas envie de travailler je l'y contrains comme n'importe quel élève. L'école doit faire une coupure avec la vie personnelle de l'élève et je pense qu'il est important de garder la même attitude avec lui qu'avec les autres pour l'encourager dans ses apprentissages et le faire évoluer. C'est pour cette raison qu'il est souvent puni.* »¹⁴⁹. On observe une attitude similaire dans la narration n°10 où l'enseignante explique avoir adopté avec Léa la même attitude qu'avec les autres élèves. Elle explique : « *j'avais décidé de ne pas la brusquer mais de ne pas lui montrer que je connaissais son mutisme pour voir comment elle réagirait avec moi. Le premier jour, j'ai décidé de la traiter comme n'importe quel élève* »¹⁵⁰. Ainsi, on peut voir que le jour de la rentrée, elle lui a posé la même question qu'aux autres, en pensant qu'elle n'aurait pas de réponse ce qui à finalement était favorable puisqu'elle lui a répondu. Pour

146 Jourdan, I. (2018). *Présence de l'enseignant en classe*. Recherches & éducations. (Hors série).

147 Hedoux, J. Dubar, C. (2015) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. In: Revue française de pédagogie, volume 100. p. 117-121.

148 Narration n°8

149 Narration n°7

150 Narration n°10

ces deux enseignantes, agir avec ces élèves de la même manière qu’avec les autres permet d’éviter de franchir la limite entre l’empathie et la pitié. De plus, en agissant différemment avec ces élèves, il est possible que ces derniers finissent par être stigmatisés par leurs camarades, ce qu’on observe quand l’enseignante explique : *« Je l’avais déjà rencontrée lors d’une sortie scolaire pendant laquelle je lui avais posé une question. Avant même qu’elle ait eu l’occasion de me répondre, un de ses camarades l’avait fait à sa place. J’ai alors dit ce dernier que je posais la question à Léa. Il m’a répondu « Ah mais Léa elle ne vous répondra pas ! Elle ne parle pas aux maîtresses ! »¹⁵¹.*

Ainsi, lorsqu’un enseignant se trouve face à un élève qui le touche personnellement, il peut adapter sa posture face à cet élève. Cependant, dans certains cas, il peut estimer qu’il ne doit pas changer de posture pour ne pas risquer la stigmatisation, la prise en pitié de l’élève ou encore la frustration des camarades. Il est donc important, que ce soit dans la différenciation pédagogique ou dans l’adaptation de la posture, que l’enseignant fasse preuve de discrétion. De même, nous l’avions vu pendant notre ERCAPP, il est possible pour l’enseignant d’expliquer aux autres élèves la difficulté que rencontre l’élève (avec son accord préalable) pour éviter tout sentiment de frustration.

VI – Conclusion

Pour conclure, être touché personnellement par un élève peut-être à la fois une plus-value et un obstacle dans la construction d'une posture professionnelle propice aux apprentissages de l'élève.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés aux aspects psychologiques qui entrent en jeu dans ce type de situation. Nous avons vu que notre passé peut être à l'origine de certaines de nos fragilités. Il y a donc une nécessité de faire une rupture avec ce passé d'élève pour pouvoir l'analyser, le questionner et prendre du recul. Il est important de prendre en compte le fait que ce qui a fonctionné pour nous en tant qu'élève ne conviendra peut-être pas à nos élèves, même s'ils sont en train de vivre une situation similaire à la notre. Ensuite, nous avons vu qu'il est essentiel que l'enseignant maîtrise ses émotions pour pouvoir garder un contrôle sur la situation et ne pas impacter les apprentissages de l'élève. Ces émotions peuvent laisser place à de l'empathie pour cet élève en particulier ce qui est bénéfique si on ne franchit pas la frontière avec la pitié. Prendre en compte la difficulté de l'élève ne doit pas modifier radicalement notre comportement envers ce dernier pour éviter une stigmatisation et une injustice auprès de ses camarades. Enfin, nous nous sommes focalisés sur les aides que nous avons à notre disposition lorsqu'une situation nous touche. Nous avons évoqué la place des collègues de travail qui peuvent apporter une aide précieuse, et le fait que parfois, nous devons apprendre à relativiser la situation et prendre conscience que le problème dépasse notre cadre de compétences. Dans le référentiel de compétences des enseignants, il s'agit de « coopérer au sein d'une équipe »¹⁵².

En seconde partie, nous nous sommes intéressés aux aspects pédagogiques qui entrent en jeu lorsqu'on est touché personnellement par un élève. Tout d'abord, nous avons défini la place de la bienveillance, de la sécurité et des différentes relations dans le climat scolaire. Nous avons conclu que pour qu'un climat scolaire soit favorable aux apprentissages des élèves, il faut que l'enseignant pose un cadre délimitant des règles avec un souci de justice pour tous les élèves. Ensuite, il faut que les élèves se sentent aussi bien en sécurité psychologique que physique. Enfin, il est nécessaire que l'enseignant ait une bonne relation avec l'élève et ses parents. Là aussi, la coopération avec les parents d'élèves

152 Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. (2021, février). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

est présente dans le référentiel des compétences de l'enseignant¹⁵³. Nous nous sommes ensuite focalisés sur l'adaptabilité des enseignants, tant sur le contenu de leurs enseignements que sur leur posture. Nous avons vu qu'il existe des divergences d'opinions concernant le fait de s'adapter ou non à l'élève en situation de souffrance. Certains enseignants interrogés pensent qu'il est important de s'adapter à ces élèves pour favoriser leurs apprentissages tandis que d'autres pensent qu'il ne faut pas faire de différences avec ces élèves pour leur bien. Si on s'intéresse au référentiel de compétences¹⁵⁴, l'enseignant doit être en capacité de construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. Il est donc important que l'enseignant puisse aider l'élève dans ses apprentissages, qu'il se sente ou non touché par sa situation. Ainsi, lorsqu'on est touché par le vécu d'un élève, notre propre vécu peut devenir une plus-value dans la construction de notre posture professionnelle. En prenant du recul avec ce propre vécu, on peut rechercher ce qui, en tant qu'élève, nous a aidé dans nos apprentissages au moment où nous vivions ce trouble pour essayer d'appliquer avec les élèves la même chose. Cependant, comme dit précédemment, il faut, pour cela, être conscient que cela ne conviendra pas automatiquement à l'élève.

Concernant la méthodologie utilisée, je n'avais pas anticipé autant de refus d'enseignants ce qui a rendu mon travail de recueil de données plus difficile que je ne l'aurai pensé. Cependant, ceux qui ont accepté de partager leurs expériences avec moi se sont livrés au travail de la narration ce qui a été bénéfique pour le travail d'analyse.

Cet écrit, qui est la suite de mon ERCAPP, s'inscrit dans l'atelier « écriture de la personne et apprentissage » puisque je suis partie de mon propre vécu d'élève, de mes craintes, pour réaliser cette recherche dans le but de me professionnaliser. Mon recueil de données et les quelques discussions que j'ai pu avoir avec les enseignantes m'ont permis d'avancer dans mes questionnements et de comprendre que le métier dans lequel je m'engage aujourd'hui a des aspects imprévisibles que nous devons apprivoiser rapidement pour ne pas entraver les apprentissages des élèves tout en préservant notre bien-être. Un enseignant qui souffre, mais qui ne le reconnaît pas et ne se fait pas aider, peut entraîner une baisse de motivation des élèves et un apprentissage dégradé. Le bien-être de

153 Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. (2021, février). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

154 Idem

l'enseignant est indispensable dans la construction de la posture enseignante, favorable au bien-être des élèves.

Cet écrit m'a beaucoup apporté quant au processus de professionnalisation. Au travers des différents récits d'enseignants, j'ai pu prendre conscience que lorsqu'un élève nous trouble, il est important de mettre des mots sur la gêne occasionnée afin que l'apprentissage de l'élève n'en soit pas affecté. Ensuite, j'ai compris que l'enseignement est un métier de remise en question constant et qu'il n'est pas nécessaire de se retrouver face à notre propre vécu scolaire pour être troublé. Une enseignante expliquait cela en se rappelant avoir été une élève calme, ce qui ne l'a pas empêché de puiser dans ce vécu pour essayer de comprendre un élève très agité¹⁵⁵. Enfin, j'ai appris à relativiser sur le fait d'être perturbée par un élève puisque c'est quelque chose de fréquent dans le métier de l'enseignement. Il faut cependant être en capacité de le dissimuler aux élèves pour ne pas impacter leurs propres apprentissages.

Ce travail étant aujourd'hui achevé, il est intéressant de se questionner sur les refus que j'ai reçus de certains enseignants. On pourrait se demander si, à l'inverse, le fait d'occulter son vécu d'élève, est une plus-value ou un obstacle pour enseigner.

VII – Bibliographie

1. Livres :

- Blanchard-Laville, C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris. PUFF
- Boimare, S. (2019). *La peur d'enseigner*. Paris: Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.boima.2019.05>
 - Chapitres 2 / 4/ 5
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école: L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.espi.2003.01>
- Ferry. G. Abraham. A. (1985) *L'Enseignant est une personne*. In: Revue française de pédagogie, volume 73. p. 77-79
- Hedoux. J. Dubar. C. (2015) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. In: Revue française de pédagogie, volume 100. p. 117-121.
- Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écopier (Pédagogie : crises, mémoires, repères)*. Paris. L'Harmattan.
- Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes, France: Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.janne.2017.01>
- Lani-Bayle, M. (2019). *Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs*. Lyon : Chronique sociale.
- Lantheaume, F., Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lanth.2008.01>
 - Chapitre 1 et 7
- Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.masson.2019.01>
 - Chapitres 1 / 4 / 5

2. Chapitres d'ouvrage

- Bautier, É. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ?. Dans : Laurent Talbot éd., *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 143-156). Toulouse, France: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.talbo.2005.01.0143>
- Galbaud, D. & Leroy, C. (2017). La relation enseignant-élève, source de motivation. Dans Ouvrage collectif, *La motivation* (pp. 59-60). Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.
- Hubert, B. (2014). Rendre compte pour se rendre compte. Histoires de vie et analyse de la pratique professionnelle. Dans l'ouvrage Berton, J. & Millet, D. *Ecrire sa pratique professionnelle*. Seli Arslan, p. 29-45
- Hubert, B. (2014). « Quand l'enseignant adulte interroge son parcours en travaillant ses écrits d'école » in Ertus, S, Melchior, J-P, Lalive d'Epinay, C (dir). *Subjectivation et redéfinition identitaire. Parcours sociaux et affirmation du sujet*. P.U.R. p. 131 - 143

3. Articles :

- Ambroise, C. Toczec, M-C. Brunot, S. (2017). *Les enseignants débutants : vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier*. Education et socialisation, les Cahiers du CERFEE. (n°46). <https://journals.openedition.org/edso/2656>
- Jourdan, I. (2018). *Présence de l'enseignant en classe*. Recherches & éducations. (Hors série). <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/5958>
- Tomasella, S. (2010). *Conscience et fragilité. Le Coq-héron*, 4(4), 97-107. <https://doi.org/10.3917/cohe.203.0097>
- Shankland, R. Bressoud, N. Tessier, D. Gay, P. (2018) *La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?* Question vives (n°29). <https://journals.openedition.org/questionsvives/3601#article-3601>

4. Thèses :

- Tricas Barrio, S. (2019). « *Souffrance d'enseigner* », « avec ou contre » les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale de l'enseignant [Thèse de doctorat]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02056036/document>

5. Ecrit de recherche

- Mauduit A. Pringault A. (2020). « L'enseignant face à la maladie et son passé », ERCAP, sous la direction d'Hubert B. Inspé Alençon, Université de Caen Normandie.

VII - Sitographie :

- *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. (s. d.). CNTRL. Consulté le 15 janvier 2021, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/>
- *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. (2021, février). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

IX – Annexes

Table des annexes :

1 – Questions posées pendant les entretiens en direct -----	p. 69
2 – Narrations -----	p. 69-89
3 – Photographie de refus de la part d’enseignant pour participer à mon mémoire -----	p. 89
4 – Tableau d’analyse -----	p. 90-93

1) Questions posées pendant les entretiens en direct

1. Pouvez-vous me dire quel élève vous étiez ? Aviez-vous des difficultés ? Des facilités ? Un parcours scolaire difficile ?
2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
3. Vous est-il arrivé d'être touché personnellement par un ou plusieurs élève(s) ? Pourquoi ?
4. Comment avez-vous réagi face à cet élève ? (émotions, relation avec l'élève en question ...)
5. Avez-vous connu des moments d'échec avec cet (ces) élève(s) lorsque vous avez essayé de l'aider ?
6. Qu'avez-vous mis en place pour lui (ou leur) venir en aide ?
7. En quoi selon vous, votre vécu vous a-t-il aidé dans la mise en place d'aide pour ces élèves ?
8. Selon vous, votre vécu d'élève est-il un atout ou un obstacle dans votre façon d'enseigner ?
9. A l'inverse, si vous ne vous ne vous sentez pas concerné par ce sujet, pouvez-vous m'expliquer pourquoi le vécu d'élève n'influence pas l'identité professionnelle de l'enseignant ?

2) Narrations

Dans un souci de déontologie, tous les noms et prénoms ont été modifiés. Nous avons cependant gardé le cycle dans lequel ces différentes personnes exercent puisque cela nous semblait important pour certains points de notre analyse.

a) Narration n°1 : Introduction

« Jeudi 9 Octobre 2020, j'arrive sur mon lieu de stage et je suis contente de voir que cette fois, la classe est au complet. La petite Aria est de retour. De ce que j'avais constaté pendant la journée d'observations, il s'agit d'une enfant qui participe beaucoup. La classe commence et mes idées se confirment quand je regarde Aria qui participe sans hésiter aux rituels dans le coin regroupement. L'enseignante lance alors l'activité et les élèves se retrouvent à leur table pour une séance d'écriture. Ils doivent faire des lignes de P. L'activité se déroule sans encombre et je passe de table en table pour observer quand tout à coup, je remarque qu'Aria pleure. Je me dirige vers elle et lui demande ce qui lui arrive. Elle me répond « Je sais pas ». Je me retourne alors vers l'ATSEM qui me dit sur un ton

désinvolte « oh c'est normal elle fait ça souvent ». Je me retrouve alors bien ennuyée face à cette situation. Je décide de rester un moment avec elle afin de l'accompagner dans son travail et de la réconforter. Lorsque je lui explique à nouveau l'activité et que je prends le temps de commencer avec elle, je remarque qu'elle se calme et entre dans l'activité sans difficultés. »

« Vendredi 17 Octobre 2020, ma dernière journée de stage commence et je sais qu'une épreuve m'attend : les rituels du matin avec Aria. Depuis le début de la semaine, c'est Aria qui a été désignée par la MAT pour faire les rituels du matin. Cependant, pour le moment, c'est un échec, elle refuse de parler, elle dit qu'elle ne sait pas alors que quand ce n'est pas son tour, elle n'hésite pas à répondre à la place de ses camarades. On commence par la date, et comme je le présentais, Aria n'a qu'une phrase à la bouche « Je sais pas ». Pourtant je sais qu'elle connaît la date et je ne sais pas comment faire pour la mettre en confiance afin qu'elle réponde aux questions sans se mettre à pleurer. Je décide alors de demander à une autre élève de l'aider pour les rituels mais l'enseignante perd patience ... Elle interrompt le rituel et demande sur un ton ferme à Aria de donner la date. Cette dernière annonce d'une voix tremblante au bord des larmes « Vendredi 17 Octobre » et j'ai de la peine pour elle. Les rituels se terminent et je reste perplexe face à ce qui vient de se passer »

b) Narration n° 2 : Alyah, une enfant en rémission

« Dès le premier jour de stage à l'école maternelle des Vallées, notre MAT nous a expliqué l'histoire d'une des enfants de la classe, Alyah. Cette petite est accompagnée d'une AESH puisque lorsqu'elle était plus petite, elle a vécu la maladie : une leucémie qui l'a placée en huit clos avec sa maman pendant 2 ans. Elle nous explique alors qu'elle est très attentive à cette enfant puisqu'avec son hospitalisation, Alyah n'a pas appris la vie en communauté et elle a tendance à se mettre en danger facilement. Automatiquement, je m'identifie à elle. Lorsque je suis retournée à l'école, je n'avais pas conscience de ma fragilité physique et même si tout le monde me répétait en permanence que je ne devais faire très attention à ma tête, dès que les adultes avaient le dos tourné, je ne faisais plus attention et je pouvais me retrouver à faire des figures de gymnastique sur l'enrobé de la cour. Ainsi, à partir du moment où j'ai su ce qui était arrivé à cette élève, je n'ai pas pu m'empêcher de toujours garder un œil sur elle pour vérifier qu'elle ne se mettait pas en danger. »

c) Narration n° 3 : Kelly, un retour 12 ans en arrière

« Sortons du cadre dans lequel je suis officiellement une stagiaire pour aller vers celui où je suis une étudiante avec pour objectif d'être enseignante. Pour la fin de notre stage, avec ma binôme, nous avons voulu offrir quelque chose de personnalisé à notre MAT. En faisant des recherches, j'ai trouvé une dame qui réalisait des cadeaux personnalisés à domicile. Ce que je ne savais pas au premier abord, c'est qu'elle faisait cela dans le but de récupérer de l'argent pour l'association de sa fille, atteinte de deux tumeurs cérébrales. Une fois de plus, **mon passé me rattrape !** En arrivant là-bas, je discute avec sa maman et indéniablement, la discussion s'est déportée sur la scolarité de cette enfant. En discutant avec la maman, j'ai appris que l'enseignante traitait sa fille comme les autres enfants, **au point de ne pas adapter les contenus.** Arrivant au moment des leçons, j'ai pu observer sur son agenda qu'elle avait plus de leçons que sa grande sœur en CM2. Elle devait apprendre une poésie et une dictée et faire des exercices de mathématiques. Si on peut dire sans exagération que ce type de devoirs pour un seul soir est difficile pour un enfant « lambda » sans difficultés scolaire. Alors pour cette enfant malade qui fatigue bien plus rapidement que d'autres enfants et qui doit jongler avec une dysorthographe et une dyslexie, **cela m'a paru aberrant !** En discutant avec la maman, elle m'a appris que cette enseignante posait certains problèmes à l'AESH présente pour aider Kelly en disant que, et je cite les paroles rapportées par la maman, « Si Kelly n'écrit pas, ce n'est pas qu'elle ne peut pas mais bien qu'elle ne veut pas ! ». **Abasourdie par ses paroles, je n'ai pu, dans un premier temps, qu'haïr cette enseignante !** Comment pouvait-elle traiter cette enfant de la sorte ? Puis, à l'aide de mes recherches et au fur et à mesure de mes discussions avec les différents enseignants pour mon recueil de données, je me suis dit que finalement, peut-être que cette enseignante n'avait pas toutes les informations nécessaires pour comprendre l'histoire de Kelly. En partant de cette maison, je me suis imaginée enseignante avec cette élève dans ma classe. **Moi qui étais déjà bien bouleversée par cette enfant, comment aurais-je fait si elle se trouvait dans ma classe ?**

d) Narration n°4 : Une étudiante en M2

« Lors de mon dernier stage en maternelle, dès la journée d'observation, j'ai pu aider une petite fille, Léna pour l'un de ses exercices. J'ai tout de suite remarqué que cette élève n'était pas très expressive. Au contraire, alors qu'elle était en difficulté, elle n'a pas osé demander à un adulte, alors que nous étions cinq dans la classe. Durant les quelques minutes durant lesquelles j'étais près d'elle, elle n'a pas beaucoup parlé, à peine quelques mots murmurés. A la récréation, j'ai demandé à l'enseignante, qui a validé mon hypothèse

: Léna est une élève très timide qui ne s'exprime presque pas. Etant moi-même assez timide, et en faisant un mémoire sur la timidité, je me suis tout de suite projetée sur le vécu de cette élève. Durant les deux semaines de stage, j'ai essayé de parler avec Léna.

Durant les ateliers, je regardais ce qu'elle faisait, en l'aidant – d'autant plus qu'elle avait des difficultés, notamment en langage – et en parlant avec elle. Lors de mes séances en collectif, je l'interrogeais presque en priorité quand elle levait la main, en insistant pour qu'elle soit entendue, afin de lui faire comprendre qu'elle pouvait parler en sécurité. J'essayais d'agir de la même manière avec les autres élèves, mais je voulais surtout que Léna se sente en confiance avec moi afin qu'elle puisse s'exprimer, au moins un peu.

A la fin de mon stage, si Léna était toujours un peu plus distante, moins tactile et moins en demande d'attention que d'autres petites filles de la classe, j'étais contente de voir qu'elle osait demander, sans vraiment le formuler, que je vienne l'aider. J'ai pu repérer notamment quelques fois que dans un exercice, elle me regardait avec insistance, ou venait vers moi avec sa feuille. C'était le cas par exemple lors des ateliers d'écriture. J'ai repéré qu'elle avait quelques difficultés dans la reconnaissance des lettres notamment, et dans leur transposition. Dans ces moments, elle me demandait de l'aide, mais elle était contente de voir qu'elle y arrivait quand même, et je prenais bien soin de l'encourager. Réussir à aider cette petite fille est très gratifiant pour moi, parce que je me suis rapidement reconnue dans son comportement. Je voulais qu'elle puisse se sentir suffisamment en confiance afin d'exprimer ses difficultés, et peut-être moins s'effacer face aux autres élèves plus extravertis. »

e) Narration n°5 : Se reconnaître dans un élève dès sa première année d'enseignement

« Anthony :

Lors de mon année de PES j'étais dans une classe de MS-GS. Je me suis retrouvée face à un MS qui avait peur de s'exprimer devant les autres ou d'interagir avec les autres. Il était très réservé. En début d'année, à la récréation, il restait uniquement avec les adultes et allait peut jouer.

Nous avons un rituel le matin c'était de dire bonjour lors de l'appel de son prénom. Au début de l'année, plusieurs enfants ne voulaient pas dire bonjour par timidité ou par manque d'envie. Nous avons laissé les premières semaines passer puis nous avons commencé à inciter les élèves que nous connaissions mieux à dire bonjour (les « faux timides »). Seul Anthony ne disait toujours pas bonjour. Si nous passions un peu trop de temps à attendre qu'il le fasse, il se mettait à pleurer.

Je ne savais pas trop quoi penser, s'il était très têtue ou s'il ressentait un véritable malaise. En tout cas, ce petit garçon me faisait penser à moi quand j'étais plus petite car j'avais des difficultés à m'exprimer devant les autres car j'étais timide, pas autant que lui mais je connaissais la sensation désagréable de devoir s'exprimer devant les camarades alors qu'on est timide.

Nous en avons discuté toutes les deux, (les deux enseignantes). Ma collègue qui partait à la retraite en fin d'année avait de l'expérience et avait déjà croisé des enfants aussi timides. C'est pourquoi elle m'a dit qu'on devait mettre des choses en place pour le rassurer. C'est pourquoi nous avons pris rendez-vous avec ses parents pour parler de son comportement, si sa timidité n'était qu'à l'école ou partout, s'il s'était déjà passé quelque chose qui aurait pu le traumatiser etc.

Les parents nous ont confié qu'il était très timide peu importe où ils allaient et qu'il pouvait être très angoissé. Rien que d'aller à l'école avec le changement de maîtresse était une angoisse. Nous avons donc décidé de trouver quelques éléments pour le rassurer.

A partir de ce rendez-vous, Anthony a eu le droit de garder son doudou dans la classe de son arrivée aux ateliers. Quand il sentait qu'il pouvait aller poser son doudou dans le cartable, il y allait. En début d'année, il ne posait son doudou qu'à la récréation puis au fil de l'année il allait le poser pendant un atelier ou juste après le regroupement.

Durant l'année, je prenais des productions d'élèves pour les valoriser. Je le faisais également avec Anthony, je montrais aux autres ce qu'il avait pu faire lors d'un regroupement. Au début de l'année, lors de sa production il cachait sa tête dans ses bras puis il est devenu fier mais toujours timide et à la fin de l'année, il ne baissait plus la tête et souriait.

Durant les rituels, chaque semaine des élèves présentaient ce qu'ils avaient fait chez eux pendant un week-end ou les vacances grâce à des photos dans le cahier ou des dessins. Seul Anthony n'avait pas présenté. Nous en avons donc discuté avec la maman en disant que notre objectif de l'année était qu'il réussisse à présenter au groupe classe quelque chose qu'il avait pu faire avec eux pour le valoriser. Sa mère a donc tenté de coller des choses avec lui dans le cahier mais lors de la présentation de son cahier la première fois, il n'a pas voulu se lever et a caché la tête dans ses bras. Plus tard, pour la seconde fois, nous l'avons autorisé à venir nous présenter avec un copain de son choix, il est venu debout devant les autres et j'ai lu ce que sa maman avait écrit car il n'a pas voulu parler.

Enfin en période 5, l'objectif fut réalisé puisque sa famille avait visité une biscuiterie et sa mère avait apporté un sachet avec des biscuits pour tous ses copains. Il m'a demandé de venir présenter et a expliqué ce qu'il avait fait. Il a même ensuite donné à tous ses camarades un biscuit. **C'était notre grande victoire de l'année.**

Le fait de l'avoir valorisé lui a permis de prendre confiance en lui ce qui était primordial à son âge pour lui donner envie d'aller à l'école mais aussi pour qu'il puisse s'épanouir avec ses pairs.

La prise de parole orale a toujours été compliquée. Je ne parlais que si j'étais interrogée. Même si j'avais la réponse je la gardais pour moi même si personne ne trouvait parce que je ne voulais pas qu'on me remarque. Je voulais rester invisible et ne pas attirer l'attention sur moi.

En savoirs professionnels je dirais que ça m'a permis d'adapter pour les élèves timides. J'essaie de les **valoriser un maximum et de les interroger des qu'ils demandent la parole ce qui renforce leur estime d'eux mêmes** et grâce à cette confiance ils sont plus à l'aise et prennent confiance en eux et du coup participent davantage à l'oral. En maternelle je fais aussi des groupes souvent en fonction de la parole (groupe de parole) pour laisser la place aux petits parleurs car je sais bien que c'est difficile de s'exprimer et de prendre sa place face à des camarades qui parlent constamment. »

f) Narration n°6 : La peur de l'eau

« Mon vécu d'élève :

En tant qu'élève les séances étaient très difficiles. J'ai **tenté d'apprendre à nager avec un maître-nageur qui m'a lancée dans les 2 mètres. J'ai coulé, il m'a laissé couler puis ensuite il m'a tendu la perche. Les séances à l'école étaient pleines de stress avant et pendant.** Je dormais très mal avant, j'essayais le plus souvent d'avoir un mot d'excuse de mon père pour éviter d'y participer. Lorsque j'étais obligée je trainais dans les vestiaires. Ensuite il m'était très difficile de pénétrer dans l'eau et je n'allais plus dans les " grandes profondeurs".

Le jour où tu t'es reconnue au travers d'un élève :

J'étais dans la classe avec un groupe d'enfants (GS/CP) et j'évoquais les séances de piscine prévues pour la période à venir. Certains élèves étaient ravis, se rappelant les

moments passés avec leurs parents, d'autres parlaient de leur peur. « Je n'y vais jamais, maman n'aime pas l'eau ». Henri ne disait rien.

La semaine suivante, j'ai choisi de lire une histoire mettant en scène une séance de piscine à l'école. J'ai remarqué de nouveau le visage fermé de ce petit qui n'osait pas réagir face à cette narration. J'ai essayé de rassurer les enfants les plus peureux (souvent les GS, les CP ayant déjà pratiqués cette activité l'an passé) en leur expliquant qu'à leur 1ère séance je gardais les GS.

Les semaines passantes, la sortie piscine arriva. Tous les enfants étaient présents et excités à l'idée d'aller dans l'eau. Je sentais Henri stressé mais osant le dire. Il restait très proche de moi, ne participait pas en classe. Dans le bus, il restait immobile sans bavarder avec son camarade voisin. Au moment d'entrer dans le vestiaire et de retirer ses chaussures, il ne bougeait pas. J'ai donc aidé cet enfant et j'ai laissé mon atsem avec le groupe des filles. Nous sommes passés aux toilettesHenri a refusé d'y aller.

A l'approche de l'eau j'ai senti Henri se contracter. La première séance est une séance d'évaluation permettant de faire des groupes de travaux (4 groupes, 2 pris par les enseignants, 2 par les maîtres-nageurs) Henri est resté avec moi, se raccrochant sans cesse à moi.

Je me suis reconnue en lui. J'ai appris à nager avec un maître-nageur qui m'a lancée dans les 2 mètres pour voir si je flottais. J'ai coulé et ensuite j'ai eu une phobie de l'eau qu'il a fallu que je combatte pour devenir enseignante (il y avait une épreuve de natation au concours auparavant)

Des moments où tu as essayé de mettre en place des dispositifs pédagogiques pour aider l'élève :

Ayant eu une très mauvaise expérience avec l'eau, je comprends aisément la grosse peur que peuvent ressentir certains enfants.

A chaque séance je suis présente dans l'eau, ce qui me semble indispensable pour les enfants. La maîtresse est une figure rassurante, je les connais et nous partageons tellement de moments ensemble.

Je vais à l'encontre de ce que préconise les maîtres-nageurs. Je garde les enfants apeurés dans mon groupe, je leur mets une ceinture si besoin, les conserve un peu dans mes bras et leur accorde le temps nécessaire pour qu'ils se sentent à l'aise.

Je n'hésite pas même à m'isoler avec si nécessaire. J'ai la chance d'avoir souvent des parents accompagnateurs qui peuvent m'aider dans la gestion de mon groupe.

Avec la confiance les enfants réussissent généralement à se sentir à l'aise dans l'eau au bout de quelques séances.

Des moments d'échecs avec l'élève

La peur revient souvent lorsque nos séances sont séparées par des vacances. Dès que l'enfant a perdu l'habitude de venir à la piscine, le retour dans l'eau est difficile. Il faut du temps.

Les parents souvent n'ont pas pris le relai. On repart presque à zéro.

Je suis heureuse et fière de mon travail lorsque l'enfant change de classe et n'a plus besoin de venir dans mon groupe. Malheureusement pour certains je les garde jusqu'en CE2 .

L'impact que cela a eu sur toi

Ces enfants me renvoient à l'expérience négative que j'ai pu vivre avec l'eau. Mes parents ne m'accompagnaient pas à la piscine mais ils avaient économisé pour m'apprendre à nager. Ce qui n'a pas suffi malheureusement à me sentir à l'aise. A cette époque les séances scolaires nautiques commençaient seulement au lycée. Ce qui était trop tardif. J'ai appris à nager lorsque j'étais adulte. J'ai donc tout fait pour que mes enfants ne vivent pas la même expérience.

La construction de compétences pro :

A travers mon vécu j'ai compris la nécessité de parler de cet enseignement en classe. J'évoque très rapidement avec mes élèves ces séances dans l'eau et j'essaie de repérer les enfants craintifs. Je lis des histoires en relation avec la piscine. Lors de la préparation de mes séances, je fais des séances où je garde les enfants stressés et je rentre dans l'eau avec eux (très peu d'enseignants vont dans l'eau). Les expérimentés vont avec le maître nageur. Ce qui n'est pas toujours préconisé dans les piscines. Une seule année j'ai fait le sens

contraire et mes élèves peureux ne voulaient plus y retourner. Le côté psychologique est pour moi primordial dans ces séances.

Ce vécu m'a donc permis d'anticiper d'avantage les problèmes des élèves face cette activité sportive qu'est la natation. De plus, je communique beaucoup avec mes élèves pour les rassurer et je vais moi-même dans l'eau ce qui les rassure davantage. Enfin une compétence professionnelle que j'ai développé et qui selon moi est primordiale est la patience. Ne pas brusquer, forcer l'enfant, lui laisser le temps d'y aller à son rythme. »

g) Narration n°7 : Reprise de l'ERCAPP

« D'une manière générale, je pense qu'il ne faut pas changer de comportement face aux élèves dans des situations difficiles. Je ne sais pas si vous l'avez remarqué, mais Lucas est un élève assez turbulent. Il a connu de grandes difficultés dans sa vie. Il vivait au Canada avec ses parents mais ces derniers sont morts et il a été rapatrié en France chez des membres de sa famille. Cependant, je ne prends pas une attitude différente avec lui, quand il n'a pas envie de travailler je l'y contrains comme n'importe quel élève. L'école doit faire une coupure avec la vie personnelle de l'élève et je pense qu'il est important de garder la même attitude avec lui qu'avec les autres pour l'encourager dans ses apprentissages et le faire évoluer. C'est pour cette raison qu'il est souvent puni. »

h) Narration n°8 : Les travaux de groupes

- 1) Le jour où tu t'es reconnue au travers d'un élève
- « Marie, peux-tu cesser de bavarder s'il te plaît ? »

Marie releva la tête et me regarda avec des yeux ronds :

- « Mais je ne bavarde pas Maîtresse ! J'explique à Alex ce qu'il faut faire parce qu'il n'a pas compris. »

Cette scène s'est déroulée il y a maintenant un certain nombre d'années. Je n'ai pas su immédiatement que répondre à Marie et me rappelle vaguement lui avoir demandé de parler dans ce cas plus doucement pour ne pas gêner la classe.

Nous étions en MS-GS. Marie était une élève consciencieuse, curieuse et généreuse. Passionnée par les dinosaures, elle arrivait chaque matin et me donnait la fiche détaillée de dinosaures qu'elle avait étudiés : taille, nourriture, degré de dangerosité etc. Elle

s'était liée d'amitié avec Alex, âgé de 4 ans qui était un élève calme et quelque peu timide. Ils étaient tous deux en MS.

A voir Marie attentive à aider Alex, cela me ramena des années en arrière lorsque j'étais en cinquième, au collège. Une de mes amies me demanda un jour de lui expliquer un cours de mathématiques que nous avions eu et qu'elle n'avait pas compris.

Nous nous étions installées dans le hall du collège sur un banc. J'avais pris le temps de lui expliquer avec mes propres mots ce cours qui lui posait problème. Je me rappelle que, tout en lui donnant des explications, le cours devenait d'autant plus limpide à mes yeux. Je m'en étais fait la remarque intérieurement et m'en étais étonnée tout à la fois.

Ce souvenir revint à cet instant avec une intensité qui se transforma en une évidence : il fallait permettre aux élèves de s'entre-aider.

2) Des moments où tu as essayé de mettre en place des choses pédagogiques pour aider l'élève

C'est ainsi que je me suis penchée sur la notion de « tutorat ». Le sujet est vaste et je vais tenter de synthétiser ma démarche qui s'est échelonnée sur l'ensemble de ma carrière, jusqu'à aujourd'hui.

*Ce qui m'a **dès le départ questionné** c'est le choix de celui qui apporterait l'aide. Bien souvent, le tutorat consiste en la mise en place d'un binôme constitué d'un élève considéré ayant des facilités incontestées avec un élève en difficulté. Cette perspective me gênait, je la trouvais stigmatisante pour l'un comme pour l'autre. Aussi, décidais-je de procéder autrement et de transformer « tutorat » en « entraide » en impliquant les élèves eux-mêmes.*

*Ainsi, au fil des années, **la constitution des binômes a pris plusieurs formes** :*

- a- Sur un temps donné de deux semaines, des binômes se font puis se défont pour de nouvelles constitutions de binômes.*
- b- Les élèves choisissent eux-mêmes auprès de qui ils s'assoient pour former un binôme permanent.*
- c- Actuellement, mise en place d'une carte joker : un élève lève sa carte et choisit celui qui vient l'aider.*

En parallèle, nous menons une réflexion sur la signification de l'aide à apporter :

- *Aider n'est pas recopier*
- *Aider n'est pas montrer et donner la solution*
- *Aider consiste en un échange accepté où ensemble on pose et se pose des questions entre pairs afin de parvenir à la compréhension du problème.*

3) Des moments d'échecs avec l'élève

Les échecs de cette stratégie d'entraide apparaissent en révélant la personnalité propre à chacun des élèves. En effet, les comportements décrits ci-dessous ont demandé des réajustements et un travail parallèle en EMC (Education Morale et Civique) :

- *Certains élèves désirent travailler seuls et refusent d'être aidés, de la même manière, ils ne voient pas l'utilité d'aider.*
- *Certains élèves se referment dans une image négative d'eux-mêmes et, deviennent « tyrans » face à celui qui aide. S'installe alors une attitude de refus face au travail à exécuter et une lassitude chez l'élève aidant.*
- *Certains élèves aidant se vouent à la tâche généreuse de l'aide et en négligent leur propre activité. Cela apparaît clairement dans le système du « joker » où les mêmes élèves se lèvent et/ou sont choisis pour apporter leur aide.*

4) L'impact que cela a eu sur toi

L'expérience que j'ai vécue en tant que collégienne m'a prouvé que l'aide n'est jamais à sens unique. Une recherche, une explication, un échange effectué entre pairs pour comprendre un problème bénéficient aux deux protagonistes. Pour expliquer et trouver les mots, l'aidant va devoir démontrer sa propre compréhension. Pour cela, il lui faut analyser l'incompréhension de son camarade et reformuler de manière claire afin de débrouiller le problème et de permettre l'accessibilité de la solution à l'autre. De même celui qui a besoin d'aide va pouvoir s'exprimer librement, sur un pied d'égalité.

Dans la vision globale de cette entraide, il m'a néanmoins fallu réaliser que « le facteur humain » reste au cœur de l'échange. La part psychologique ne peut pas être écartée.

Il s'en est suivi un enrichissement personnel dans la compréhension du « vivre ensemble » qui, dans cette démarche, prend tout son sens. »

i) Narration n° 9 : Un élève agité

« Je n'ai pas une situation particulière à présenter mais dans plusieurs situations de gestion d'un élève rapide et perturbant mon côté "turbulent " m'a aidé.

En effet, j'étais une élève très active et ne rentrant pas vraiment dans le moule. J'étais qualifiée de " pitre de la classe " en sixième.

J'avais un élève, en CE2 qui était assez brillant mais très actif, voire hyperactif. Dans de nombreuses situations en classe mais surtout sur la cour de récréation, ses camarades se plaignaient de lui car il était brutal, violent, il prenait la parole, sans lever la main ou en la levant mais sans attendre mon autorisation. Je suis très exigeante sur le respect des règles de vie, sur la tolérance, sur l'écoute. Cet élève en était incapable même s'il avait envie et s'il faisait des efforts. Je le comprenais vraiment et me mettais à sa place ce qui me permettait d'être plus indulgente. Très régulièrement, je m'entretenais avec lui pour lui expliquer que les règles étaient les mêmes pour tous et qu'il devait les appliquer. J'étais obligée de prendre des sanctions mais je les aménageais. D'autre part, je convoquais ses parents pour faire un point et je mettais en avant ses résultats scolaires, son travail sérieux et régulier. Je disais aussi que c'était un élève moteur, très pertinent mais que son comportement était trop souvent inadéquat. Ses parents étaient un peu perdus car son attitude leur posait problème à la maison et dans la vie en dehors de l'école. Nos rencontres régulières et le dialogue lui ont permis de s'épanouir et d'être bien à l'école. Je suis persuadée qu'un enseignant calme et tranquille aurait eu plus de mal à comprendre cet élève et à lui permettre de canaliser son énergie. »

j) Narration n°10 : Le mutisme d'un élève

« J'étais une élève sage, scolaire qui avait des facilités. J'avais une hypersensibilité prononcée, je pleurais à la moindre contrariété. Il est possible que cette dernière soit due à mon immaturité pendant cette période. En effet, étant l'aînée de mes cousins et cousines, je n'avais pas de modèle à suivre, pas de repères.

Il y a quelques années j'ai été touchée par une élève. Nous l'appellerons Léa. Je savais par le biais de mes collègues qu'elle ne disait pas un mot aux enseignants depuis son entrée en maternelle. Je sais que cette élève est arrivée en milieu de maternelle dans notre circonscription et que mes collègues ont tout essayé : la patience, l'autorité, l'ignorance et même le chantage affectif ! Je me souviens de l'une d'entre-elle qui évoquait que démunie face à Léa, elle lui avait dit « Tu dis merci toute seule sinon tu n'as pas de goûté ! »

Le seule biais qu’avaient trouvé mes collègues pour pouvoir avoir ses paroles était qu’elle chuchote à sa camarade ses paroles pour que la camarade les rapporte ensuite à l’enseignante. Je l’avais déjà rencontrée lors d’une sortie scolaire pendant laquelle je lui avais posé une question. Avant même qu’elle ait eu l’occasion de me répondre, un de ses camarades l’avait fait à sa place. J’ai alors dit ce dernier que je posais la question à Léa. Il m’a répondu « Ah mais Léa elle ne vous répondra pas ! Elle ne parle pas aux maîtresses ! ». Cette élève avait été diagnostiquée de mutisme par la psychologue scolaire. En plus de ce diagnostic, le contact avec la famille était difficile. Si le psychologue ne comprenait pas d’où venait ce mutisme, il affirmait que cela devait demander beaucoup d’énergie à la petite. Le mutisme de cet enfant était tel que même ses camarades l’avait stigmatisé.

Quand j’ai su que cette élève arrivait dans ma classe de CE2, j’ai passé tout mon été à réfléchir comment j’allais m’y prendre avec elle. Je savais qu’elle arrivait ici pour 3 ans et je me suis dit que si je loupais la première semaine, cela impacterait tout le reste de sa scolarité. Ayant été une élève timide et ultra sensible, j’avais décidé de ne pas la brusquer mais de ne pas lui montrer que je connaissais son mutisme pour voir comment elle réagirait avec moi. Le premier jour, j’ai décidé de la traiter comme n’importe quelle élève. Nous faisons une activité en art plastique et comme pour les autres élèves je lui ai demandé quelle couleur elle voulait sans attendre réellement de réponse de sa part. Cependant, à ma grande surprise, l’élève m’a répondu « bleu ». J’ai essayé de cacher ma surprise et j’ai répondu à sa demande. Mais juste après je me rappelle avoir été chercher ma collègue pour lui dire « Elle a parlé !!!! ». Il semblait que cette élève qui avait développé un mutisme envers les enseignants était peut-être à l’aise avec moi finalement. Cependant, cet événement fut le seul moment pendant la semaine de la rentrée où j’ai entendu sa voix. La semaine suivante, pendant la récréation, j’ai eu le droit à une nouvelle surprise ! Léa s’est dirigée vers moi et m’a demandé accompagnée de son grand frère « est-ce que je peux aller chercher le ballon ? ». Malgré ma surprise, j’ai là aussi décidé de faire comme si de rien n’était face à l’élève et je l’ai autorisée à aller chercher le ballon. J’ai ensuite été voir son frère pour lui demander si il l’avait forcée à me parler. Il m’a répondu que non mais que quand Léa lui a dit qu’elle m’avait déjà parlé, « je lui ai dit de me le prouver » et c’est ce qu’elle a fait. Au fur et à mesure du temps, à force de patience, d’écoute et de bienveillance, j’ai eu d’autres petites victoires. Cependant, je mettais une attention particulière à ne pas tomber dans un sentiment de pitié face à cette élève. La frontière entre l’empathie et la pitié étant fragile, je prenais garde de prendre en compte ses difficultés tout en la traitant au maximum comme les autres élèves. En classe je

l'interrogeais autant que les autres. Si elle ne voulait pas répondre je ne lui reprochais pas, en revanche, je valorisais la moindre prise de parole. J'ai tenté par ce biais d'instaurer un climat de confiance entre elle et moi dans lequel elle pourrait se sentir suffisamment à l'aise pour oser prendre la parole devant moi. Il était important qu'elle comprenne que j'étais abordable et qu'elle sorte de l'image de l'enseignant « Tout puissant » pour oser venir vers moi.

A force de persévérances, de bienveillance, je suis parvenue un matin, pendant un temps de lecture compréhension à ce qu'elle lise devant la classe 3 lignes. Ce matin là, on avait l'impression que la classe s'était vidée, le silence était de plomb pendant la lecture de Léa. A la fin de sa lecture, tous les élèves ont explosé de joie et se sont mit à l'applaudir ! Quand je t'en parle aujourd'hui, j'en ai encore les larmes aux yeux ! Pour beaucoup, cet évènement peut paraître insignifiant, mais pour moi, pour elle et pour les élèves, c'était une grande victoire. A partir de ce moment là, je n'ai plus eu à faire au mutisme de Léa et ce dernier n'est pas réapparu avec ma collègue pendant son année de CM2.

Je ne peux pas dire que mon vécu est la raison de cette victoire. Je ne le saurais jamais. Mais ce que je peux dire, c'est que l'été précédent son arrivée, j'ai réfléchi à tout ce que je pouvais mettre en place au niveau pédagogique pour l'aider. Je me suis demandé quelle posture j'allais devoir adopter avec elle, comment la mettre en confiance. Et sur ce point, je me souviens avoir réfléchi à mes propres réactions lorsque j'étais élève. Je me suis demandé dans quelles situations je me trouvais le plus à l'aise, étant timide, la prise de parole était difficile pour moi. Tout au long de mon vécu scolaire, j'ai été confrontée à différents enseignants et professeurs. Je me souviens que la relation à l'enseignant jouait beaucoup. En effet, je me suis souvenue que lorsqu'un enseignant usait de son « autorité » sur moi pour me faire parler, cela ne fonctionnait pas. En revanche lorsque je me sentais à l'aise avec des enseignants, je participais spontanément. J'en ai donc conclu que je devais créer une relation de confiance entre cette élève et moi si je voulais un jour avoir la chance de l'entendre parler. Mon hypersensibilité faisait que lorsqu'on me forçait à faire ou dire quelque chose que je ne voulais pas ou simplement ne comprenais pas, je me mettais à pleurer ce qui engendrait en moi un sentiment d'humiliation. Je n'ai pas pu m'empêcher de penser que cette élève ressentait la même chose lorsqu'elle se retrouvait face à un enseignant qui, démuni face à son mutisme, la forçait, sans prendre garde au regard des autres élèves dans la classe. »

k) Narration n°11 : La bienveillance

« J'étais une élève sage et scolaire avec des facilités. J'étais réservée et timide. Les facilités que j'avais en tant qu'élève ont fait que je réalisais les tâches demandées mécaniquement, sans me poser de questions et sans essayer de comprendre. Cela m'a posé problème quand j'ai dû à mon tour enseigner. En effet, me retrouvant en classe de CM2, je devais comprendre pour pouvoir transmettre et expliquer aux élèves.

Je ne dirais pas que j'ai un élève qui m'a particulièrement touchée au point que nous raconte Sylvie mais de nombreuses fois je me suis retrouvée face à des enfants qui m'ont rappelé mon propre vécu d'élève.

De même, il faut savoir que j'ai été élevée avec un papa qui avait un esprit de compétition extrêmement développé. Il ne comprenait pas que ce ne soit pas mon cas ! Cette situation a engagé entre nous de nombreuses querelles, d'autant plus que si je n'étais pas compétitrice, j'étais pour le moins sportive ! J'adorais le sport mais gagner ou perdre m'importait peu ! Cette partie de ma vie peut sembler anodine. Cependant, je peux dire qu'elle a été un point essentiel dans la réflexion sur ma façon d'enseigner !

Au début de ma carrière, je me suis retrouvée face à des élèves timides qui ne prenaient pas souvent la parole. J'ai donc commencé par faire comme font beaucoup d'enseignants, noter dans leur cahier « Doit participer plus ». Cependant, je me suis vite rendu compte que cela ne changeait pas grand-chose et n'aidait pas l'élève à sortir de sa timidité pour participer davantage. J'ai pris conscience de cela très tôt dans ma carrière et mon vécu d'élève timide m'a aidé à prendre conscience que je reproduisais avec les élèves ce que je ne supportais pas quand j'étais moi-même élève. J'ai donc décidé de changer de tactique. On n'obligera jamais un élève timide à participer de manière automatique. Il faut s'armer de patience, instaurer un climat de confiance, être bienveillant et prendre le temps de comprendre le tempérament différent des enfants. A ce moment de ma carrière, j'ai fait un apprentissage de ce qu'est la différence. J'ai compris que je devais accompagner chaque élève vers un but mais que chaque but dépendait de chaque élève.

Je me souviens notamment d'un élève qui était très « border line », il bougeait tout le temps, ne tenait pas en place, était souvent debout, tout le contraire de l'élève que j'étais ! En début d'année, je me souviens avoir donné un contrôle sur les soustractions à mes élèves. Lorsque j'ai récupéré les copies, je me suis rendue compte que cet élève n'avait pas fait des soustractions mais des additions. Je me suis avancée vers lui pour lui dire et la

première réponse de sa part fut « oui bah tu vas me mettre zéro ! ». **Décontenancée**, je lui dis alors que non je ne vais pas lui mettre zéro, que je vais lui donner une nouvelle évaluation avec des soustractions pour qu'ils puissent la faire en ayant cette fois-ci bien compris la consigne. L'élève paraissait **extrêmement étonné** que je puisse prendre en compte son erreur et que je ne le sanctionne pas. J'ai appris par la suite qu'il avait été face à une enseignante qui ne laissait aucune place à l'erreur et que ça avait fait de lui un élève décrocheur. Avec cet élève, qui au premier abord, n'avait rien à voir avec mon vécu d'élève, j'ai pris le temps de réexpliquer la place de l'erreur, de créer une **relation de confiance avec lui** mais aussi avec ses parents. En début d'année, son père avait tellement honte de son attitude qu'on avait du lui reprocher maintes et maintes fois, qu'il attendait son fils caché derrière le mur pour que je ne puisse pas le voir ! Au fur et à mesure des semaines, j'ai pris le temps de m'approcher de lui, non pas pour lui dire ce que son fils avait fait de mal à l'école aujourd'hui mais au contraire le progrès qu'il faisait. A la fin de l'année ce papa attendait son fils devant la grille comme les autres. Je suis parvenue à créer une relation parent-enseignant saine avec lui ce qui à été bénéfique ensuite dans les apprentissages de son fils. La valorisation du comportement de l'élève devant ce dernier et devant ses parents est importante pour venir en aide aux élèves troublés dans leurs apprentissages.

La douleur de la situation que j'ai vécue avec mon père m'a fait comprendre qu'on est tous différents et que par conséquent, tous les élèves ont des besoins et des capacités différents. Lorsque je suis face au comportement d'un enfant qui me trouble notamment par des comportements violents, je me rappelle qu'un enfant violent est un enfant qui souffre ! Pour faciliter cette image, notamment dans l'esprit des mes enfants qui se retrouvent face à ce genre d'élèves dans leurs classes, je leur explique, en prenant l'exemple du film Kirikou¹⁵⁶ qu'ils connaissent bien, que la sorcière est méchante mais uniquement parce qu'elle souffre. Une fois la douleur enlevée, elle est plus douce. Avec les élèves, c'est la même chose ! On ne peut pas reprocher à un enfant d'être violent sans essayer de comprendre pourquoi il agit ainsi. **Passer son temps à le réprimander et réprimander ses parents ne fera pas avancer les choses.** Un jour je me suis retrouvée face à un élève qui ne parvenait pas à entrer dans les différentes activités que je lui proposais. J'ai fini par aller le voir pour lui demander ce qui n'allait pas. Il m'a répondu « je n'arrive pas à me déconcentrer ». Je me suis alors retrouvée dans une **situation**

156 Michel, O. (1998). *Kirikou et la sorcière*. Les Armateurs Odec Kid Cartoons Trans Europe Film Studio O.

inconfortable ! Cet élève souffrait à un point qu'il ne parvenait pas à mettre entre parenthèse ses soucis personnels pour pouvoir se concentrer sur son travail. »

l) Narration n°12 : Le recul d'une enseignante retraitée

« J'ai eu en 2018 une petite fille dans ma classe de CP qui s'appelait Chloé, elle était excessivement timide au point de ne pas oser demander à aller aux toilettes. Il lui arrivait même de faire pipi dans sa culotte plutôt qu'oser demander ce qui ne faisait que baisser l'estime d'elle-même. S'exprimer à l'oral lui était aussi très difficile, elle était pratiquement muette en classe. Son regard en disait long sur sa détresse intérieure. Cette petite m'a énormément touchée. Ayant été une élève timide, je retrouvais en elle la détresse que j'ai pu ressentir en tant qu'élève. Je devais faire quelque chose pour l'aider. J'ai donc commencé par la mettre à côté d'une camarade très gentille et bienveillante pour la rassurer. Cette camarade l'a prise littéralement en charge sans que je le lui demande. Elle l'accompagnait aux toilettes avant d'entrer en classe, elle l'aidait également dans la prise en charge de son matériel et l'encourageait quand elle devait prendre la parole. Si la situation s'arrangeait, Chloé n'était pas encore assez en confiance pour prendre la parole en classe ce qui s'avérait être problématique. J'ai donc pris la décision de donner des rendez-vous à ses parents. Je les ai vu plusieurs fois et ils ont pris la décision de l'emmener consulter un psychologue pour lui venir en aide. En classe, je faisais de la différenciation avec Chloé, par exemple au début de l'année, les rituels se faisaient par paires pour rassurer les élèves, puis, petit à petit, ils devaient les faire seuls. Cependant, le temps passant, elle ne se sentait toujours pas prête à les prendre en charge seule. Je lui ai donc permis d'être accompagnée toute l'année. Je tenté de la rassurer à chaque prise de parole, de la valoriser même si la prise de parole en question était très courte. Cela à été bénéfique pour elle puisque, même si elle était accompagnée, elle parvenait à faire le rituels presque toute seule. La présence de son binôme était uniquement pour la rassurer. J'ai mis en place ces différentes aides pédagogique pour Chloé pour l'aider car j'aurais aimé moi être aidée lorsque j'étais à sa place. »

m) Narration n°13 : La timidité

« Jusqu'en CM2, j'étais une élève très à l'aise en classe, avec des facilités, et un véritable engouement pour l'école. J'étais dans une toute petite école de campagne (avec 12-14 élèves par classe, et des classes de triple ou quadruple niveaux...). C'est ce qui me plaisait vraiment, et aujourd'hui, en tant que maîtresse, les petites structures avec classes multi-niveaux me motivent et me conviennent bien plus que les grosses écoles de plus de 10

classes. Mais en entrant au collège, je ne saurais pas trop dire pourquoi (à part que la puberté et l'acné n'ont sûrement pas aidé...), j'ai perdu confiance en moi. Je n'osais plus participer, je ne voulais jamais être interrogée, je séchais parfois le cours quand je savais que j'allais devoir réciter la poésie devant les camarades... J'étais pourtant bien entourée, avec la famille, des amis, et très joyeuse, mais je me mettais à rougir à la moindre prise de parole. Je n'ai pourtant pas le souvenir d'avoir été humiliée un jour en classe... Cette timidité m'a suivie jusqu'à la fac puis l'IUFM, puisque je me souviens ne jamais avoir osé passer un oral blanc du concours... Mais heureusement pour moi, cette timidité ne m'a pas porté préjudice et n'a pas vraiment eu d'impact sur mes résultats scolaires.

J'avais une année une élève de CM1 très timide, qui avait les larmes aux yeux et rougissait à la moindre prise de parole. J'ai beaucoup échangé avec elle pour dédramatiser les choses et j'ai essayé de lui trouver des adaptations en classe. Je lui proposais de réciter (les poésies, les exposés oraux, ...) devant moi seulement (pendant la récréation par exemple) ou devant ses copains-copines proches et moi. Petit à petit, elle a accepté de réciter devant la classe entière et ne semblait plus trouver cela compliqué et gênant. Mon vécu m'a peut-être permis de réagir assez rapidement face au comportement et au mal-être de cette élève et peut-être d'éviter une aggravation.

Je dirais qu'il est pour moi plutôt un atout. Ce qu'on a vécu dans notre jeunesse peut parfois nous aider à comprendre le comportement de certains de nos élèves, à réagir d'une manière plus appropriée, et à éviter des mots ou des réactions inadaptées. Je me souviens par exemple d'une annotation de mon professeur d'histoire-géographie sur une de mes évaluations en classe de seconde : « Travail médiocre ! ». Cette remarque a été très violente pour moi... Pour moi, qui n'en connaissais peut-être pas la vraie signification, le mot « médiocre » était très négatif et rabaissant, et cela m'est resté longtemps en tête, si bien que jamais je n'ai réutilisé ce mot ou un mot similaire pour mes élèves. »

o) Narration n°14 : Le passage anticipé

« Lorsque j'étais en CE2, mon instituteur m'a fait faire le CE2 et le CM1 en un an alors que ce n'était pas, à mon sens justifié. J'étais juste une bonne élève dans mon niveau. Par ce passage anticipé, je suis devenue élève moyenne et c'est en redoublant ma terminale, donc en revenant dans la classe de niveau adaptée à mon âge que j'ai de nouveau repris confiance en moi. Mon parcours n'a pas été difficile mais ce passage anticipé a nécessité un travail acharné et une perte de confiance en moi.

Tout au long de ma carrière, j'ai été confrontée à des élèves avec de grandes facilités. La question du passage anticipé se posait donc pour eux aussi. Cependant, la prise en compte des besoins de chacun me paraît essentielle. Et elle se doit d'être une prise en compte globale. Dans mon cas, même si le passage anticipé pouvait se discuter par rapport aux compétences, je n'étais pas prête affectivement. Ainsi, lorsque je me retrouve face à ses élèves, j'essaie d'évaluer au mieux leurs compétences et leurs capacités affectives. Mon vécu m'a permis de comprendre qu'un niveau de classe ne se résume pas à des compétences cognitives. Pour pouvoir sauter une classe, il faut être prêt psychologiquement, il faut le vouloir et savoir à quoi on s'engage. Ainsi, lorsque je me suis retrouvée face à des élèves qui semblaient avoir les compétences nécessaires pour faire un passage anticipé, j'ai pris le temps de contacter la famille, de prendre des temps avec l'élève pour lui demander son avis, s'il souhaitait faire ce changement et les raisons qui le motivait afin d'être sûre que ce dernier comprenait ce que cela engageait.

J'ai aussi été touchée par des élèves qui étaient complètement l'opposé de mon vécu scolaire, notamment ceux qui viennent d'un milieu culturel défavorisé qui ne permet pas à l'enfant de s'épanouir et d'apprendre comme il le devrait. Ou bien la situation familiale est telle que l'enfant n'est absolument pas disponible cognitivement. A l'école, on essaye de mettre des choses en place pour aider ces enfants mais nous restons démunis face à certaines situations. Face à cette situation pour laquelle je savais que le milieu familial ne pouvait pas ou peu apporter à l'enfant, j'ai réfléchi à ce qu'on pouvait faire à l'école pour aider cet enfant. Être triste pour l'enfant ne sert à rien, il faut rester positif et se dire qu'il peut progresser si on l'accompagne à son rythme. Pour aider ces élèves, j'ai mis en place un accompagnement avec du soutien en classe et des APC. J'ai aussi mis en place de projets spécifiques pour aider l'enfant : PPRE, PAP, PPS, adaptations pédagogiques nécessaires, différenciation pédagogique.... De plus, j'ai beaucoup échangé avec mes collègues et les familles pour les aider à faire les démarches nécessaires si besoin. Enfin, j'ai échangé avec d'autres professionnels s'il y avait des suivis en cours pour l'élève.

Je pense que notre vécu d'élève peut être à la fois un atout et un obstacle dans notre profession, tout dépend comment chacun a vécu sa scolarité. Pour moi, c'est un atout mais il ne faut pas rester sur ce qu'on a vécu, il faut vivre avec son temps, il est essentiel de continuer à se former tout au long de sa carrière, d'avoir une veille professionnelle ».

p) Témoignage de ma MAT pendant l'ERCAPP

« Je n'ai jamais été gravement malade mais j'ai connu la maladie par le biais de mes proches. Mais j'avais une santé fragile qui pouvait altérer à ma scolarité. Par exemple, je ne pouvais pas faire de cours d'EPS en extérieur puisque je risquais de tomber malade.

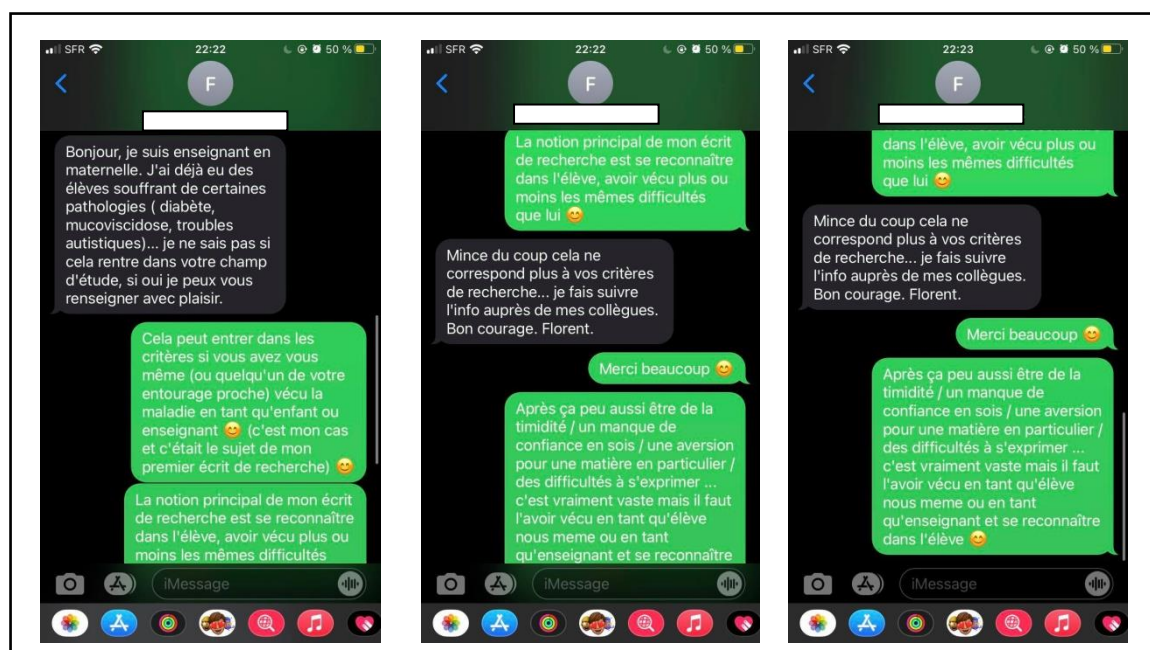
Lorsque j'étais au collège, je me suis trouvée face à une professeure qui ne comprenait pas mon souci de santé et qui m'obligeait à faire EPS dehors malgré mes certificats médicaux. Je connais donc le sentiment d'injustice que peuvent ressentir les enfants malades incompris. Je n'ai jamais eu d'enfant malade dans une de mes classes en tant qu'enseignante mais il y en a eu dans les écoles où j'ai travaillé. Je peux cependant imaginer ma réaction face à ce genre d'évènement. Je pense que l'école est un exutoire pour les enfants, je pense donc que lorsque l'enfant revient à l'école, il faut le laisser tranquille et comprendre qu'il peut ne pas être disposé à travailler de suite. Il faut lui proposer les mêmes activités qu'aux autres mais ne pas insister s'il ne souhaite pas participer. Concernant la classe je pense qu'il est important de prévenir les élèves avec les mots juste en leur expliquant pour éviter d'instaurer une peur de l'inconnu et un rejet de l'enfant malade par ses camarades. Pour moi, l'enfant est en capacité de comprendre, enjoliver les choses ne changera pas la situation, bien au contraire. La vérité finit toujours par se savoir et le moment où les enfants vont finir par comprendre peut s'avérer plus dure pour eux. Peu importe la difficulté dans laquelle se trouve un élève, j'ai toujours tendance à prendre les choses à cœur et à avoir un comportement maternel avec eux. Je suis proche de mes élèves et je les écoute même si j'ai conscience de ne pas être un professionnel de la santé, je fais tout ce que je peux pour aider mes élèves. Je peux par exemple vous parler de Florian, un de mes deux élèves autistes avec lequel je suis très attentive car je sais que c'est grâce à cette attention que j'observe des évolutions. Il en a donc besoin pour son développement. Je suis en général attentive et maternelle avec tous mes élèves puisqu'étant en classe ULIS, la majorité des élèves ont un parcours de vie difficile. J'estime que l'école est pour eux un moyen d'oublier les difficultés qu'ils peuvent vivre chez eux, il ne faut donc pas que la vie à la l'école soit aussi difficile que celle à la maison. Il est très difficile de séparer la vie professionnelle de la vie personnelle mais c'est quelque chose de nécessaire, surtout quand on a sa propre famille. Quand j'ai commencé à enseigner, je n'avais pas ma propre famille, je pouvais donc ramener mes problèmes professionnels à mon domicile. Cependant, aujourd'hui, je suis mariée et maman, mes problèmes professionnels ne doivent pas impacter mon mari et mes enfants. Je me suis imposée une règle, lorsque je rentre chez moi, je m'accorde le temps du trajet pour penser à mes problèmes professionnels, ensuite, une fois le seuil de la porte de ma maison franchit, je m'interdis d'y penser. Je pense que je pourrais dépasser le cadre de l'école pour aller donner des cours à un élève malade à domicile par exemple avec l'aval de la hiérarchie. Cependant, je ne pourrai pas dépasser le cadre professionnel pour emmener un élève en dehors de l'école et de son temps de travail dans des lieux publics. Je ne peux pas

dire que je suis sûre à 100% que ça n'arrivera pas puisque je n'ai jamais eu le cas mais je pense que je ne le ferai pas.

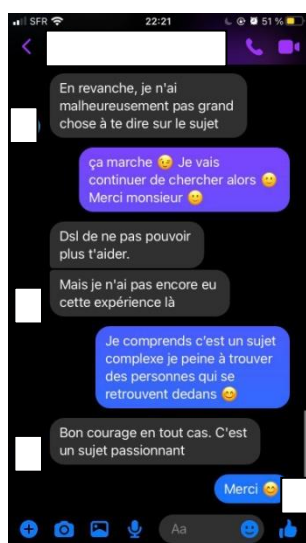
Concernant les moyens qui sont mis à notre disposition dans le cas de maladie d'un élève ou d'un proche d'élève, nous n'avons pas de médecine de travail mais nous avons des antennes de psychologues, une chaîne d'écoute à notre disposition et des cellules de crise pour les professeurs et les élèves.

Je dirai pour conclure que c'est l'école qui doit s'adapter aux enfants malades et pas l'inverse. Tous les enfants ont le droit à l'instruction et il est de notre devoir de tout faire pour les accompagner. »

3) Photographie de refus de la part d'enseignant pour participer à mon mémoire



Enseignant n°1



4) Tableau analyse

Narration	1	2	3	4	5
Relation	Avec l'enseignante et l'ATSEM Avec l'élève	Avec l'élève : (Protection / Attention particulière)	Rencontre hors cadre scolaire	Avec l'élève : Essaye de discuter avec elle pour la mettre en confiance et établir un lien. Avec l'enseignante	Avec l'élève Avec sa collègue Avec les parents
Bienveillance	Essaye de rassurer l'enfant en lui permettant de faire le rituel avec un camarade.			Encourage et valorise l'élève dans ses prises de paroles.	Valorisation de l'élève
Posture enseignante	Posture d'accompagnement			Posture d'accompagnement	Posture Rassurante Posture d'accompagnement
Sécurité	<u>Sécurité psychologique :</u> Pour la prise de parole seule devant la classe.	<u>Sécurité physique :</u> Prendre garde à ce que l'élève ne se mette pas en danger.		<u>Sécurité psychologique :</u> Essaye de faire comprendre à l'élève qu'elle peut parler en sécurité dans la classe.	<u>Sécurité physique :</u> Présence du Doudou <u>Sécurité psychologique :</u> Le faire accompagner par un camarade pour les prises de parole.
Compétence	Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves Coopérer au sein d'une équipe	Prendre en compte la diversité des élèves		Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	Coopérer au sein d'une équipe Coopérer avec les parents d'élèves Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
Vécu et questionnement	<u>Manque de confiance en soi :</u> Compréhension de ce qu'est la peur de parler devant tous ses camarades seul.	<u>Maladie :</u> Aucune prise de recul pendant le stage	<u>Maladie :</u> Questionnement sur la façon dont j'aurais accueillis cette élève dans ma classe	<u>Timidité :</u> Se reconnaît dans cette élève et comprends ses difficultés Pose des questions à la MAT pour définir le profil de l'élève	<u>Timidité</u> Même si elle a été une élève timide, elle n'a pas transféré directement son vécu sur l'élève. Elle prend le temps de s'assurer qu'il n'est pas seulement entêté. ➔ Se questionne sur l'attitude de son élève

Empathie	Je comprends ce que vit l'élève au travers de son propre vécu d'élève.	Je comprends le besoin de liberté de l'élève au détriment de sa sécurité physique	Je comprends les difficultés de la maladie puisque j'ai eu la même	Reconnaissance de la difficulté de l'élève du à sa timidité et anticipation d'aide à lui apporter pour qu'il s'épanouisse.	Se reconnait dans cette élève et comprends ses difficultés.
Différenciation	Autoriser le rituel avec un camarade pour mettre en confiance Valoriser	Aucune puisque cette élève avait une AESH	Hors cadre scolaire	Interroge l'élève dès qu'elle ose lever la main	Présence rassurante du doudou autorisée pour cet élève Présence d'un camarade pour les présentations orales
Emotions	Surprise Frustration	Inquiétude		Contente Gratification	Méfiance
Narration	6	7	8	9	10
Relation	Relation de confiance : Prend ses élèves dans ses bras ...	Pas une relation particulière avec l'élève en question	Pas mentionné	Avec les parents Avec l'élève	Avec l'élève Avec les parents (peu) Avec ses collègues
Bienveillance	Encourage Pas d'obligations	Cherche à faire en sorte que l'élève ne se sente pas différent des autres	Prend en compte les différences des élèves	Valorise les bons comportements de l'élève	Valorise Se comporte de la même manière qu'avec les autres
Posture enseignante	Posture rassurante Posture d'accompagnement			Posture de contrôle Posture d'accompagnement Place de l'autorité : Sanctionne le comportement	Posture rassurante
Sécurité	Enseignante dans l'eau			En sanctionnant l'élève, elle pose un cadre dans sa classe qui fait que les élèves se sentent en sécurité	Interroge comme les autres Valorise Rassure
Compétence	Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves		Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	Coopérer avec les parents d'élèves	Coopérer au sein d'une équipe Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

Vécu et questionnaire	<u>Peur de l'eau :</u> Comprend la peur que peuvent ressentir certains élèves dans les classes de natation	<u>Vécu élève positif :</u> Elève sans difficultés notables	<u>Vécu élève positif :</u> Elève sans difficultés notables	<u>Vécu d'élève complexe :</u> Elève qui ne rentrait pas dans le cadre, agité ... ➔ Pitre de la classe	<u>Timidité :</u> Hypersensible				
Empathie	Anticipation des réactions d'élèves face à l'environnement aquatique.		Pas précisé	Comprend que cet élève fait de son mieux	A réfléchi tout l'été avant la venue de l'élève à comment elle allait l'amener à lui parler				
Différenciation	Garde avec elle les élèves qui se sentent le moins à l'aise	Aucune	Prendre en compte le fait que le tutorat et les travaux de groupes ne conviennent pas à tous les élèves.	Adapte la sanction	aucune				
Emotions	Peur		Nostalgie		stresse surprise joie				
Narration		11		12		13		14	
Relation		Avec l'élève Avec les parents		Avec l'élève Avec les parents					
Bienveillance		Prise en compte de la différence de chaque enfant.		Valorise Accompagne					
Posture enseignante		Posture rassurante Posture de lâcher-prise		Posture rassurante		Posture rassurante		Posture de lâcher prise	
Sécurité				Camarade référent qui mettait en confiance l'élève Rituels à deux					

Compétence	Prendre en compte la diversité des élèves Coopérer avec les parents d'élèves Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	Coopérer avec les parents d'élèves Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	Coopérer avec les parents d'élèves Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
Vécu et questionnement	<u>Timidité :</u> En opposition avec un papa à l'esprit de compétition. Remet en cause sa façon de faire au début de sa carrière	<u>Timidité :</u> Prendre du recul : cette enseignante, en accord avec les parents, a su voir quand elle ne pouvait pas seule résoudre le problème de l'élève	<u>Timidité :</u> à partir du collège et jusqu'à la fin de ses études	<u>Passage anticipé :</u> Un saut de classe qui n'a pas pris en compte son état psychologique, ce qui a engendré des difficultés scolaires.
Empathie	Prend l'exemple de Kirikou pour expliquer à ses enfants ce que la souffrance peut engendrer comme comportement.	Comprend le malaise de l'enfant et essaye d'y remédier.	Comprend la difficulté de l'élève et met rapidement des choses en place pour lui venir en aide.	Prend en compte l'aspect psychologique lorsqu'un enfant est apte au niveau des compétences pour un passage anticipé.
Différenciation	Redonne la place de l'erreur à l'élève	Rituel par les pairs	Récitation de poésie aménagée	
Emotions	Surprise	Tristesse Joie		