



HAL
open science

Les gestes professionnels d'ajustement des enseignants experts et novices face à des élèves perturbant le déroulé d'une séance d'apprentissage et fragilisant leur autorité

Julie Subervie, Laura Willemyns

► To cite this version:

Julie Subervie, Laura Willemyns. Les gestes professionnels d'ajustement des enseignants experts et novices face à des élèves perturbant le déroulé d'une séance d'apprentissage et fragilisant leur autorité. Education. 2021. dumas-03461300

HAL Id: dumas-03461300

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03461300v1>

Submitted on 1 Dec 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021

TITRE DU MÉMOIRE

QUELS SONT LES GESTES PROFESSIONNELS D'AJUSTEMENT MOBILISÉS PAR DES
ENSEIGNANTS NOVICES ET EXPERTS CONFRONTÉS À UN OU DES ÉLÈVES
PERTURBANT LE DÉROULEMENT DU TRAVAIL PRÉSCRIT PAR L'ENSEIGNANT ET
FRAGILISANT SON AUTORITÉ ?

AUTEURS

Julie SUBERVIE

Laura WILLEMYNS

Directeur du mémoire : Alain Jean
Assesseur : Françoise Morel

Soutenu le 26/06/2021

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier, en premier lieu, les quatre enseignantes qui nous ont permis de réaliser les enregistrements vidéo au sein de leur classe et qui nous ont accordé du temps pour commenter leur pratique professionnelle dans un contexte sanitaire difficile.

Nous remercions également notre directeur de mémoire, Alain Jean, qui nous a aiguillées sur la méthodologie de recherche et sa disponibilité à répondre aux diverses questions lors de nos cours à distance, dans ce contexte particulier. Nous adressons également nos sincères remerciements à Françoise Morel, notre tutrice de mémoire, pour son accompagnement et son aide précieuse tout au long de notre travail de recherche ainsi que pour sa disponibilité et nos échanges.

En dernier lieu, nous remercions nos conjoints respectifs qui ont su se montrer patients et qui nous ont encouragées pendant cette année de reconversion professionnelle pendant laquelle nous avons été moins disponibles pour la gestion quotidienne.

RESUME

Notre mémoire porte sur les gestes professionnels d'ajustement et les postures d'autorité adoptés par les enseignants destinés à réguler la classe, obtenir un climat de classe serein. Notre recherche montre que ces gestes professionnels et postures d'autorité varient grandement selon les professeures que nous avons eu l'occasion d'observer au sein de leur classe et avec qui nous nous sommes entretenues sur leur pratique, selon qu'elles soient novices ou expertes. Les raisons permettant de donner des explications à ces différences constatées sont diverses et multiples. Elles permettront, nous l'espérons, d'apporter quelques éléments de réflexivité sur les pratiques enseignantes, et au moins, d'améliorer notre propre réflexion en tant que professeures des écoles stagiaires.

Mots clés : autorité, gestes professionnels, gestion de classe, élèves perturbateurs, professeur novice, professeur expert.

SOMMAIRE

ABRÉVIATIONS.....	2
INTRODUCTION	3
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE	6
I. Les concepts essentiels :	6
A. Les gestes professionnels d'ajustement :	6
B. Le concept d'autorité :	10
II. Les concepts secondaires :	14
A. Le travail prescrit :	14
B. Les élèves perturbateurs :	15
C. Les enseignants experts et novices :	16
PARTIE 2 : LES MODALITÉS DE RECUEIL DE DONNÉES.....	17
I. Le choix de démarchage :	17
II. La méthodologie de recueil des données :	17
A. Les modalités de recueils des données des situations de classe :	17
B. Les modalités de recueil de données des discours de l'acteur :	18
C. Les recueils de données :	19
PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	21
I. La réalisation des verbatim :	21
II. La création de grilles d'analyse :	21
A. La grille d'analyse concernant les gestes professionnels d'ajustement :	23
B. La grille d'analyse concernant les types d'autorité :	27
III. Les prélèvements de données statistiques :	31
A. L'analyse des données concernant les gestes professionnels et d'ajustement :	31
B. L'analyse des données concernant les types d'autorité :	32
PARTIE 4 : RÉSULTATS DES ANALYSES ET MISE EN DISCUSSION.....	33
I. Résultats des analyses de données :	33
A. L'enseignante de CP :	33
B. L'enseignante de CE1-CE2 :	39
C. L'enseignant de GS-CP :	44
D. L'enseignant de CE2-CM1 :	49
II. Mise en discussion :	53
A. Professeurs novices et expertes : les points communs :	54
B. Professeurs novices et expertes : les différences :	56
CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	62
BIBLIOGRAPHIE.....	64
SITOGRAFIE	64
ANNEXES.....	65

ABRÉVIATIONS

Anr	Geste d'Atmosphère Non-Réalisé
ATSEM	Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles
CE1	Cours Élémentaire 1 ^{ère} année
CE2	Cours Élémentaire 2 ^{ème} année
CM1	Cours Moyen 1 ^{ère} année
CP	Classe Préparatoire
Enr	Geste d'Étayage Non-Réalisé
GS	Grande Section
INSPE	Institut National Supérieur de Professorat et de l'Éducation
Pnr	Geste de Pilotage Non-Réalisé
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

INTRODUCTION

Lors d'une situation vécue en classe Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) dans une école élémentaire de huit élèves, nous avons été interpellées par le comportement de certains élèves. Ces comportements perturbateurs pouvaient être de plusieurs ordres : certains élèves pouvaient adopter une attitude de refus de mise au travail, ou jetaient volontairement des crayons par terre, faisaient du bruit intentionnellement ou bien encore interpelaient le professeur à haute voix.

L'ensemble de ces comportements obligeait le professeur à interrompre son enseignement. De nos jours, tous les enseignants, novices ou experts, sont amenés à rencontrer des élèves perturbant de diverses manières le déroulé d'une séance d'apprentissage. Même si cette situation a été vécue dans une classe ULIS, elle peut très bien se produire dans une classe ordinaire.

Dominique Bucheton déclare que « l'ajustement c'est la manière dont l'agir langagier et corporel se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon¹ » (2009, p.64). Ainsi, nous nous appuyerons sur ses recherches, pour dégager s'il y a des gestes précis permettant de réguler la gestion de classe de manière optimale.

L'autorité nous semble être un concept important à prendre en compte, car elle est parfois remise en cause mais elle est aussi souvent évoquée comme naturelle pour les enseignants, en leur permettant d'imposer un cadre propice aux apprentissages tout en ayant une relation de confiance avec les élèves. Or, Bruno Robbes l'expose comme un concept qui a évolué au fil du temps selon les époques historiques, et il apporte une nouvelle définition de l'autorité éducative.

Aujourd'hui, en tant que professeures des écoles, nous nous interrogeons sur la conduite à adopter afin de favoriser un climat serein, propice aux apprentissages dans nos futures classes en ayant une posture qui puisse répondre à ces perturbations.

¹ Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.

La situation vécue en classe ULIS nous amène à nous poser une question essentielle :

Quels sont les gestes professionnels d'ajustement mobilisés par des enseignants novices et experts confrontés à un ou des élève(s) perturbant le déroulé d'un travail prescrit par l'enseignant et fragilisant son autorité ?

Cette problématique à laquelle nous tenterons de répondre, permet de dégager d'autres questions sous-jacentes, à savoir :

- Qu'est-ce qu'un geste professionnel d'ajustement ?
- Quelles sont les réactions verbales et/ou non-verbales de l'enseignant ?
- Quelles sont les stratégies ou outils pédagogiques, didactiques, relationnelles mis en place pour rétablir son autorité ?
- Comment définir l'autorité de l'enseignant ?
- Est-ce une posture innée ou est-ce que l'autorité d'un enseignant s'acquiert par l'expérience professionnelle ?

En reprenant les différents concepts évoqués, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Un enseignant qui aurait créé au préalable des outils de gestion de classe, des outils individualisés ou qui aurait organisé différents temps de classe pourrait plus facilement obtenir l'attention et l'engagement de ses élèves dans la tâche prescrite.
- Les professeurs novices auraient plus de difficulté à gérer leur classe et leurs élèves. Ils auraient plus tendance à recourir aux gestes de pilotage.
- L'autorité de l'enseignant novice serait plus facilement perturbée qu'un enseignant expert qui aurait construit son autorité au fil de son expérience.
- Le risque pour le professeur d'entrer dans l'autoritarisme et la coercition pour affirmer son statut d'enseignant mettrait en échec l'obtention d'un climat de classe favorable aux apprentissages.

Pour nous permettre de répondre à notre problématique, nous avons effectué des observations participantes dans différentes classes d'école primaire, auprès d'enseignantes novices et expertes afin de confronter les différents gestes d'ajustement entre eux mais aussi les types d'autorité qui se dégagent. Suite à ces enregistrements vidéo, nous avons procédé à des entretiens d'auto-confrontation pour recueillir les points de vue des enseignantes par

rapport à leur pratique et leurs gestes d'ajustement en situation réelle. Ces recueils nous ont alors permis d'analyser les résultats obtenus.

Dans le cadre de notre mémoire de recherche, nous aimerions donc savoir si certains gestes professionnels s'acquièrent par l'expérience et si notre autorité évolue avec le temps.

Nous développerons, dans une première partie, le cadre théorique en éclairant les termes de gestes professionnels d'ajustement ainsi que les différents concepts d'autorité. Après avoir présenté ces notions, nous indiquerons notre méthodologie de recueil de données effectuée par le biais d'enregistrements vidéo des situations de classes et d'enregistrements audio des entretiens d'auto-confrontation. Puis nous préciserons, dans une autre partie, notre méthodologie d'analyse des données mise en place en liant les verbatim aux données scientifiques par la réalisation de grilles d'analyse. Finalement, nous vous exposerons les résultats obtenus pour chaque enseignante qui permettra d'aboutir à une mise en discussion de nos observations.

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

I. Les concepts essentiels :

Les deux concepts majeurs qui se dégagent du questionnement de recherche sont les gestes professionnels des enseignants ainsi que la notion d'autorité. Dans cette partie, ces deux concepts seront développés en s'appuyant sur des articles scientifiques afin de dégager les caractéristiques s'y référant et permettre d'analyser ensuite les données recueillies.

A. Les gestes professionnels d'ajustement :

Tout d'abord, le modèle théorique de l'agir enseignant et de ses ajustements permettra d'analyser en finesse la professionnalité des enseignants. Ce modèle est développé dans le chapitre 2 de l'ouvrage *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* paru en 2009, sous la direction de D.Bucheton. Ce travail de recherche qui a duré quatre ans et qui a rassemblé toute une équipe de chercheurs, a engendré l'élaboration d'une modélisation des gestes professionnels d'ajustement des enseignants.

Le chapitre 2 commence par une tentative de définition du concept de geste professionnel de l'enseignant, qui apparaît comme l'activité singulière, spécifique, professionnelle de l'enseignant confronté à une situation de classe concrète et authentique. Puis l'ouvrage met en avant la complexité de la notion de geste professionnel et propose de retenir quatre préoccupations principales dans la pratique des enseignants : le maintien d'une certaine atmosphère, l'étayage, le tissage et le pilotage spatio-temporel. Ces divers gestes professionnels définis sont imbriqués et font l'objet d'un ajustement constant de la part des enseignants, à la dynamique de la classe et à la réactivité des élèves.

Au départ, ces travaux ont germé autour de la question de ce qui se joue au niveau du langage dans les débuts de cours. Ce questionnement s'est élargi et la recherche a eu pour but de comprendre la pratique enseignante en situation réelle, et de dégager ce qui en fait sa professionnalité. Il s'agit de comprendre le travail réel des enseignants en classe face à la réception de leurs élèves au-delà des méthodes didactiques et pédagogiques utilisées ou préconisées, au-delà de l'expérience due à l'ancienneté des enseignants. Autrement dit, la recherche a pour but de comprendre quels sont les gestes professionnels des enseignants qui leur permettent de gérer leur classe dans un climat serein.

Afin de répondre à cette question, la recherche s'est appuyée sur les travaux d'Anne Jorro qui fait une première distinction entre le concept de geste de métier et le concept de geste professionnel. Selon elle, les gestes de métier forment des invariants du métier de professeur. Ils seraient comme les symboles du métier d'enseignant que l'on retrouve quel que soit la pratique de l'enseignant : écrire au tableau, corriger des copies, donner des consignes. Les gestes professionnels en revanche décrivent davantage l'ensemble des ajustements effectués en contexte par l'enseignant dans le feu de l'action. D.Bucheton va plus loin dans la théorisation du concept de geste professionnel.

Pour recueillir les données qui ont fait l'objet d'une analyse minutieuse permettant la caractérisation de la notion de geste professionnel, l'équipe de recherche s'est appuyée sur les travaux menés dans deux Classes Préparatoires (CP) par D.Bucheton, Brunet et Liria en 2005. Deux enseignants ont été observés et filmés, pendant deux leçons d'étude du code, utilisant le même manuel *Ratus*. Il s'agit de deux écoles différentes, dont l'une en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP). Ces séances filmées ont été suivies d'entretiens avec les enseignants et les élèves, et aussi d'auto-confrontations. A cela s'ajoutent des observations longues dans ces mêmes classes lors d'autres séances. Afin de conserver la neutralité essentielle dans ce type de recherche certaines précautions ont été prises : l'absence de contact entre les deux enseignants ainsi que des séances de classe filmées très ordinaires. L'analyse de ces données s'est faite par la confrontation, la comparaison des deux corpus. Cela a permis aux chercheurs d'identifier une soixantaine de gestes professionnels traduisant les préoccupations des enseignants pendant les séances.

L'identification de ces nombreux gestes professionnels a permis de comprendre qu'ils sont imbriqués entre eux, en relation, mis en dialogue et en résonance. Le concept de multi-agenda montre que les enseignants sont confrontés en classe à de multiples préoccupations de différentes natures qu'ils doivent gérer simultanément, comme par exemple les contenus enseignés et le temps. Le travail de recherche a permis également de déterminer les principales catégories dans lesquelles peuvent s'insérer l'ensemble des gestes professionnels caractérisant l'agir enseignant. Ces catégories, qui interagissent ensemble, sont au nombre de quatre.

Tout d'abord, la recherche distingue « le maintien d'une certaine **atmosphère** » qui prend une large place dans les interactions langagières de la classe. Il s'agit de créer, maintenir ou rétablir un climat de classe favorisant les apprentissages, un certain niveau d'activité des élèves,

une ambiance relationnelle sereine entre le maître et les élèves, ainsi qu'entre les élèves. Pour ce faire, il apparaît que l'enseignant peut utiliser divers modes de communication comme l'humour ou la théâtralisation, par exemple, qui vont avoir pour but sous-jacent la réalisation de la tâche proposée.

Ensuite, la deuxième préoccupation chez l'enseignant est « l'**étayage** » qui correspond à l'ensemble des gestes visant la compréhension par l'élève des contenus enseignés, et in fine, la réalisation des apprentissages. Le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage : il s'agit de tous les gestes d'explicitation, de guidage, de prise en charge de la lecture, de répétition. Cet étayage peut se transformer ou prendre la forme d'un sous-étayage ou d'un sur-étayage.

Puis, « la gestion du **pilotage** des tâches dans leurs dimensions spatiotemporelles », constitue la troisième préoccupation. Au niveau de la temporalité, il s'agit du contrôle de l'heure par exemple, mis en parallèle avec l'avancée des élèves dans la tâche. Au niveau spatial, il s'agit de la gestion des déplacements de l'enseignant et des élèves, contrôlée ou spontanée. Les gestes de pilotage peuvent aussi prendre la forme de réprimandes, de rappel des règles de vie en classe, ou d'expressions langagières en « ne...pas » adressées à un élève ou à l'ensemble de la classe.

La quatrième catégorie est celle qui est appelée « le **tissage** », geste qui consiste à créer du lien chez les élèves entre les différentes disciplines, entre les différents temps d'une séance. Le but de ces gestes de tissage est que la séance ne soit pas qu'une juxtaposition de différentes activités dénuées de sens pour les élèves mais, au contraire, que celles-ci soient articulées entre elles par une opération de liaison.

Selon D. Bucheton, l'ensemble de ces quatre gestes professionnels définis tourne autour d'une préoccupation centrale qui est la **préoccupation didactique**. Chacun de ces quatre gestes professionnels utilisés par les enseignants a pour but que les élèves construisent des savoirs à travers les différents contenus qu'ils proposent.

L'ensemble de ces gestes relevant de ces quatre catégories fonctionne ensemble tel un système. Ils interagissent la plupart du temps, ainsi un geste d'atmosphère du professeur peut être à la source d'un geste de tissage.

Ces travaux montrent également que l'enseignant, confronté sans cesse à une multitude d'imprévus qu'il soit expert ou novice, s'ajuste constamment à la situation vécue par sa classe et par les élèves. Chaque situation de classe est authentique et ne peut faire l'objet d'une anticipation figurant dans des documents de préparation. D.Bucheton définit **les gestes professionnels d'ajustement** comme :

Les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifiques des interactions de la classe, dans les situations toujours singulières auxquelles les enseignants ont à faire face². (2009, p.64)

Cette capacité à s'ajuster de façon immédiate est au cœur du métier d'enseignant. L'ouvrage tend à montrer que cet ajustement du geste professionnel est identifiable et par conséquent enseignable aux jeunes professeurs en formation.

La lecture de cet article suscite de nombreux questionnements à propos de nos propres gestes professionnels en tant que professeurs des écoles stagiaires.

Nous avons tendance à être dans un surcroît de gestes de pilotage qui vient peut-être se greffer au souci d'établir une autorité en construction et en recherche de style. Cet ouvrage vient aussi interroger les gestes professionnels d'ajustement des enseignants plus expérimentés dont l'autorité peut se trouver fragilisée par un ou des élèves.

On peut penser que pour favoriser un climat de classe serein les gestes d'atmosphère et les gestes de pilotage seront en nombre important tout au long d'une séance de classe. En effet, le professeur pourra avoir à cœur que la situation ne déborde pas et que les élèves entrent dans la tâche à réaliser, ou qu'un élève agité n'entraîne pas les autres élèves de sa classe.

De même, on peut faire l'hypothèse que ces gestes d'atmosphère et de pilotage seront mis en relation, sous-tendus par la préoccupation didactique. Le professeur souhaite que la classe évolue dans le calme et multiplie donc les gestes d'atmosphère et de pilotage, car c'est une condition pour que les élèves entrent et construisent les apprentissages qu'il a prévu.

D'autre part, une différence importante entre les professeurs novices et experts peut exister dans la capacité à s'ajuster à la situation réelle de la classe. Un professeur novice aurait sûrement plus de mal à s'ajuster dans le sens où son peu d'expérience ne lui permet pas de prendre du recul, de la distance en temps réel sur sa propre classe. De même, les gestes de pilotage sont sûrement plus nombreux chez un professeur novice que chez un professeur expert.

² Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.

En effet, ce dernier aura la capacité d'anticiper la réaction des élèves et aura moins besoin de recourir à des gestes d'atmosphère ou de pilotage.

Enfin, les préoccupations temporelles seront peut-être plus présentes chez des professeurs novices qui ont moins la capacité d'évaluer les temps réels de classe : retour de récréation, mise au travail, réalisation de la tâche. Ils sont sans doute davantage préoccupés par le traitement effectif des notions prévues dans leur travail prescrit et présentes dans les programmes de l'Éducation Nationale. Néanmoins, il est intéressant de retenir que ce chapitre élabore un modèle, un système qui peut donc faire l'objet d'un enseignement. Les gestes professionnels sont identifiés et classés. Ils sont, dès lors, visibles, objectivables et enseignables. La professionnalité de l'enseignant bénéficie d'une mise en lumière sur le vécu authentique de la classe qui parfois échappe aux professeurs novices. La formation des jeunes professeurs pourrait donc bénéficier grandement de cet apport, en plus de tous les savoirs didactiques enseignés. Cela favoriserait une entrée dans le métier plus facilement analysable par le professeur novice.

B. Le concept d'autorité :

Dans son ouvrage *L'autorité éducative dans la classe*, Bruno Robbes, maître de conférences, chercheur et pédagogue, présente un état des lieux avec des données historiques et sociologiques afin d'éclaircir le terme d'autorité. Cette étude a été réalisée entre 2001 et 2009.

L'ouvrage se décompose en quatre parties. Dans la première, il expose l'évolution du concept d'autorité à travers les périodes historiques, en se focalisant sur la société mais aussi sur l'autorité au sein de l'école. Cela lui permet dans la seconde partie de son œuvre, de dégager les différentes conceptions de l'autorité en approfondissant plus précisément les caractéristiques de l'autorité éducative, celle qui apparaît comme « la nouvelle autorité ». C'est ce chapitre qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre mémoire et sur lequel nous nous appuierons pour l'analyse de nos données. Dans la troisième partie, il présente et analyse des situations concrètes de classe d'enseignants de 1^{er} et 2nd degrés afin de permettre au lecteur de situer les problèmes d'autorité et de savoir comment les surmonter. Il s'appuie sur ces situations pour montrer que ces savoirs permettent de relativiser les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants, en particulier les jeunes enseignants, mais propose aussi des pistes pour les former dans la dernière partie de l'ouvrage.

Robbes dégagent trois conceptions de l'autorité :

L'autorité autoritariste : modèle qui date d'avant les années soixante, dont les discours politiques font souvent référence quand ils utilisent le terme d'« autorité ».

Dans ce concept, l'autorité est liée à la domination sur l'autre, dans le but d'obtenir l'obéissance des élèves sans leur consentement. L'enseignant a le pouvoir et s'en sert en ayant recours à des punitions, pour imposer ses choix sans échange ni discussion. La relation avec l'autre n'est pas privilégiée.

Cette autorité repose donc sur la domination de l'enseignant par son statut ou son savoir uniquement, et sur la soumission de l'élève. Cette conception renvoie au modèle patriarcal où celui qui exerce l'autorité a recours à différents moyens comme l'usage de la force physique, les pressions psychologiques en jouant sur la séduction, sur la culpabilisation ou sur le chantage.

L'autorité évacuée, contrairement à l'autorité autoritariste, repose sur l'absence de cadre. Ce modèle se développe dans les années soixante/soixante-dix et remet en question le modèle précédent. Il n'y a aucune limite précise, qui s'explique par la peur d'entrer en conflit et celle d'endosser le rôle de « policier » qui ne correspond pas au métier d'enseignant. Celui-ci est alors dans une posture de refus d'exercer l'autorité dans sa classe. En effet, par crainte de ne plus être aimé, il préfère éviter toute situation de conflit.

Ici, l'enseignant se décharge de cette autorité en la confiant à quelqu'un d'autre. De cette manière, cela conduit à la perte de statut de chacun.

Plusieurs effets pervers apparaissent sur l'enfant : le sentiment d'abandon du fait de ne plus être pris en charge et ignoré par l'enseignant qui n'assume pas sa responsabilité envers lui.

Robbes propose **l'autorité éducative** comme nouveau modèle qui s'est peu à peu diffusé dans notre société. Depuis 2015, apparaît pour la première fois le terme de « bienveillance », dans les programmes officiels de l'Éducation Nationale, suite à la loi de Refondation de l'école en 2013. Il la définit comme étant un intermédiaire entre les deux précédentes, dont l'une est trop abusive et l'autre inexistante. D'un côté, elle s'appuie sur l'obéissance (a contrario de l'autorité évacuée) mais sur une obéissance qui est consentie librement (ce qui n'est pas permis avec l'autorité autoritariste).

Il joint à cela la reconnaissance entre les protagonistes : élèves et enseignants. Pour lui, l'autorité est une construction nécessaire qui doit être partagée avec les élèves et non pas imposée par la force et le pouvoir. Cette autorité n'est pas un outil mais elle s'impose naturellement comme une nécessité, par la reconnaissance mutuelle.

Cette autorité éducative a donc une légitimité au regard de celui sur lequel elle s'exerce parce qu'elle vise l'adhésion des sujets d'où la notion d'autorité éducative.

Robbes présente la définition suivante :

L'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même³. (2006, p.112)

Cette autorité prend appui sur une triple signification indissociable :

- « **être autorité** » : en faisant référence au statut de l'enseignant qui incarne l'autorité institutionnelle.
- « **avoir de l'autorité** » : en s'autorisant et en faisant grandir l'autre.
- « **faire autorité** » : en prenant en compte les compétences et capacités de l'enseignant.

Robbes apporte alors cette nouvelle définition de l'autorité éducative en y dégagant trois caractéristiques principales :

La première, repose sur **la relation asymétrique/ symétrique** où les élèves reconnaissent naturellement l'enseignant comme figure d'autorité par son statut. La relation d'asymétrie repose donc sur les postures élèves/enseignants. Cependant pour que l'autorité éducative amène l'élève à être acteur et que l'autorité soit légitimée, il est nécessaire qu'une relation symétrique, dite horizontale, soit installée entre les protagonistes : en évoquant les termes de contrat, respect, reconnaissance et confiance.

La seconde caractéristique repose sur **l'influence du détenteur de l'autorité statutaire** : il s'agit ici de percevoir les moyens dont dispose l'enseignant pour influencer l'élève. L'enseignant doit utiliser des compétences pour s'adapter à chaque situation mais aussi avoir une capacité à endosser différents rôles pour répondre aux besoins du groupe classe. L'enseignant doit mettre en place des dispositifs et user de stratégies afin de prendre des

³ Robbes, B. (2016). *L'Autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer (Pédagogies)* (3e édition). ESF Editeur.

décisions rapidement dans des contextes singuliers de situations de classe pour favoriser l'adhésion des élèves et permettre un processus d'autonomisation.

Un modèle précis d'enseignant leader n'est pas privilégié mais il s'agit plutôt de prendre en compte la situation pour que l'enseignant fasse autorité.

La troisième caractéristique est basée sur la **reconnaissance de la légitimité** du détenteur de l'autorité statutaire par celui sur lequel elle s'exerce.

Ce chapitre permet de nous questionner sur nos pratiques professionnelles avec nos élèves. Dans quel type d'autorité nous retrouvons-nous désormais ? Quel cheminement et quelle évolution avons-nous eu depuis notre entrée dans le métier jusqu'à aujourd'hui ?

Il semble plutôt évident que lors des premières semaines en tant qu'enseignant, celui-ci se retrouve plutôt dans les deux premiers types d'autorité définies par Robbes : soit autoritariste pour s'imposer dans ses nouvelles fonctions en tant qu'enseignant, soit évacuée pour ne pas entrer en conflit avec les élèves et être un professeur « aimé ».

Durant nos stages au sein des classes de nos tuteurs terrains, mais aussi en échangeant avec nos collègues, nous avons perçu d'autres manières de fonctionner et d'imposer une autorité en tant qu'enseignant. Celle-ci a été une construction durant plusieurs semaines entre les enseignants et leurs élèves mais qui peut paraître évidente lorsque l'on entre dans une salle de classe. Il semble primordial d'asseoir cette autorité en la construisant avec les élèves dès le début de l'année afin de permettre à chacun d'évoluer dans un climat serein et en ayant une relation basée sur la confiance. Cela permet aux élèves de comprendre pourquoi les règles sont mises en place, sans pour autant accéder à toutes leurs demandes, et en gardant le statut d'enseignant, de référent pour les élèves.

Comme l'évoque Robbes, l'autorité éducative apparaît comme un long processus que chaque enseignant doit sans cesse remettre en cause et questionner afin de rendre autonomes les élèves et les accompagner au mieux dans leur vie future de citoyen. C'est une compétence non-négligeable des enseignants pour tous niveaux confondus, 1^{er} et 2nd degrés.

On pourrait penser que selon le type d'autorité exercé dans une classe par l'enseignant, les élèves sont dans des conditions plus ou moins favorables aux apprentissages. Leurs ressentis et leur bien-être en classe, l'attention que porte l'enseignant envers les élèves et les relations qu'ils peuvent avoir sont des facteurs qui induisent certains comportements. On peut imaginer que si les élèves ne sont pas en confiance, leur comportement peut aller à l'encontre de celui attendu par l'enseignant, du fait de leur incompréhension ou du mal-être des élèves.

On peut se questionner sur le fait que les comportements perturbateurs des élèves ne sont peut-être pas l'origine de la fragilité de l'autorité de l'enseignant mais sont peut-être des réponses face à un type d'autorité mis en place par l'enseignant dans sa classe.

Ainsi deux concepts majeurs définissant le cadre théorique de notre recherche seront retenus : celui de gestes professionnels d'ajustement théorisés par D.Bucheton, et déclinés en quatre catégories de gestes professionnels ainsi que celui d'autorité comprenant les trois types d'autorité, tels que définis par B.Robbès.

II. Les concepts secondaires :

D'autres concepts non-essentiels seront également pris en compte dans le cadre de cette recherche. Ils ne feront pas l'objet d'un développement conséquent mais nécessitent tout de même quelques éclaircissements afin de situer clairement les termes employés. Ils seront donc explicités dans cette partie.

A. Le travail prescrit :

Le travail prescrit d'un enseignant fait référence aux contenus à traiter, autrement dit les programmes, mais aussi aux apprentissages à favoriser chez les élèves, ce que l'on appelle les objectifs. Ce concept est développé dans l'article *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*, où les auteurs précisent que sous cette injonction institutionnelle, les enseignants sont libres de les interpréter dans leur transposition didactique.

Deux outils de préparation sont préconisés sur le site d'accompagnement pédagogique du ministère de l'éducation, EDUSCOL :

- **Le cahier journal** rend compte des activités menées dans la classe par l'enseignant et permet d'assurer une continuité. C'est un outil personnel, même s'il n'est pas obligatoire, il reste un outil de communication indispensable.

Ce document est préparé en amont et témoigne du déroulé quotidien. Il y est précisé différentes informations essentielles telles que les objectifs et compétences visés lorsqu'il n'y a pas de fiche de préparation de séance, mais aussi des commentaires, les

réponses attendues, des consignes et relances possibles, du matériel nécessaire, des formes de travail et de différenciation envisagées.

Les horaires prévus sont aussi précisés afin de visualiser le déroulé de la journée.

- **La fiche de préparation** vient en complément du cahier journal. Elle permet de renseigner de manière explicite le dispositif et sa mise en œuvre imaginée par l'enseignant pour atteindre les objectifs visés. Elle s'inscrit dans l'organisation des séquences entre elles, et des séances.

B. Les élèves perturbateurs :

En ce qui concerne le concept d'élève perturbateur, Jean-Claude Richoz propose une définition des élèves difficiles, en s'étant inspiré du ressenti des enseignants pour les catégoriser.

Il distingue donc trois types d'élèves difficiles pouvant rendre l'exercice du métier de professeur compliqué et atteindre le climat de travail d'une classe. Il précise que certains élèves sont une « combinaison de deux ou trois des caractéristiques⁴ » (2010, p.60). Le premier est **l'élève perturbateur** qui « bavarde souvent, dérange la classe, ne respecte pas les règles, chahute, attire l'attention de ses camarades⁵ » (2010, p.60). Puis, **l'élève agité** qui « ne reste pas tranquille sur sa chaise, se lève, se déplace, n'est pas attentif, se laisse facilement distraire⁶ » (2010, p.61). Ce type d'élève « prend spontanément la parole, peine à terminer son travail, oublie ses affaires⁷ ». Enfin Jean-Claude Richoz distingue **l'élève opposant** qui « refuse de travailler, ne fait pas ses devoirs, provoque, défie, menace l'enseignant, est grossier, fait des crises.⁸ » (2010, p.61)

Ce concept d'élève perturbateur peut être rattaché à celui d'imprévu. Ce dernier se définit comme « une action ou réaction d'un élève, de l'enseignant, d'un élément du monde extérieur ou intérieur à la classe, sortant de la planification de l'enseignant ⁹» (Jean, 2012, p.74). A.Jean évoque le triptyque imprévu, phénomène et événement, en précisant que l'imprévu devient soit

⁴ Richoz, J-C. (2010). *Gestion de classes et d'élèves difficiles (French Edition)* (FAVRE éd.). FAVRE.

⁵ ibidem

⁶ ibidem

⁷ ibidem

⁸ ibidem

⁹ Jean, A. (2012). L'analyse des imprévus et des événements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique. Dans : Julie Desjardins éd., *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 69-84). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezpum.biu-montpellier.fr/10.3917/dbu.altet.2012.01.0069>

phénomène soit périphénomène en fonction de comment l'enseignant l'utilise ou en fait abstraction pendant son activité. Il est alors caractérisé par une possible survenue mais non prévu par l'enseignant dans sa prescription, contrairement à l'événement qui est impossible à présager.

La notion d'imprévu ne fera pas l'objet d'une analyse dans notre recherche. Nous prendrons en considération une perturbation dans son sens global c'est-à-dire comme un imprévu ou un événement.

C. Les enseignants experts et novices :

A partir de quand peut-on dire qu'un enseignant devient « expert » ? Et jusqu'à quand un enseignant est novice ? Les réponses à ces questions ne peuvent être catégoriques en donnant des années précises d'expérience, dans la mesure où entre 5 et 6 ans l'écart est faible. Elles peuvent aussi être appréciées différemment selon les conceptions de chacun.

Dans le cadre de cette recherche, voici les définitions retenues pour ces deux types d'enseignants :

L'enseignant novice est un enseignant entrant dans le métier de professeur. C'est plus communément ce qu'on appelle un « professeur enseignant stagiaire », qui débute sa carrière d'enseignant à mi-temps depuis quelques mois, en alternance avec sa formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

L'enseignant expert a, lui, à son actif plus d'une quinzaine d'années d'enseignement. Il a enseigné dans plusieurs niveaux et a aussi eu l'expérience de travailler dans plusieurs écoles avec différentes équipes.

De cette manière, le travail prescrit concernera ce que l'enseignant a préparé et a prévu de faire en classe dans un temps imparti lors de la situation de classe. Les analyses du comportement des élèves et des imprévus ne seront pas prévues dans ce mémoire. Aussi, un élève sera considéré comme perturbateur à chaque fois que l'enseignant sera amené à réagir, à réajuster quel que soit la nature à l'origine de cette perturbation. De cette manière, les perturbations prises en compte seront celles provenant de tous types d'élèves et ébranlant l'organisation prévue dans le travail prescrit par l'enseignant.

Concernant, les deux catégories de professeurs, il a semblé pertinent de choisir des écarts importants d'années d'enseignement afin de pouvoir plus précisément les distinguer dans nos analyses et pouvoir les comparer de manière significative.

PARTIE 2 : LES MODALITÉS DE RECUEIL DE DONNÉES

I. Le choix de démarchage :

Le démarchage auprès des enseignants a permis de recueillir des données dans la classe de quatre professeures des écoles. Étant donné le contexte actuel et les restrictions liées à la crise sanitaire, nous avons priorisé des enseignants avec lesquels nous avons déjà des contacts afin de pouvoir mener nos enregistrements vidéo et nos entretiens avec plus de facilité. Les données ont été recueillies chez deux professeures novices, l'une en classe de CP, l'autre en double niveau en Cours Élémentaires 1^{er} et 2^{ème} année (CE1-CE2), et chez deux professeures expertes, l'une en Grande Section (GS)-CP, l'autre en CE2 et en Cours Moyen 1ère année (CM1).

Le choix de comparer les gestes professionnels des professeurs novices et experts est apparu pertinent dans la mesure où l'on peut penser que l'expérience développée par un enseignant expert confronté depuis le début de sa carrière à des élèves perturbant le déroulé de sa séance lui aura sans doute permis de construire des gestes professionnels pour gérer sa classe sereinement.

Établir une comparaison entre deux professeures novices et deux professeures expertes permet d'obtenir un équilibre dans le recueil de données. De plus, cette recherche bénéficie d'un panel relativement large de données, de la GS au CM1, permettant de recueillir un aperçu étendu des gestes professionnels des professeurs et des types d'autorité exercés.

II. La méthodologie de recueil des données :

A. Les modalités de recueils des données des situations de classe :

Lors de la rédaction du projet de mémoire, il était envisagé d'effectuer les recueils de données de chaque situation de classe par des observations non-participantes et indirectes, en évitant d'assister aux situations réelles. Ce choix résultait d'un souci de neutralité.

En effet, les élèves, et notamment ceux perturbant un cours, auraient pu être influencés par notre présence physique dans la classe et ne pas se comporter comme à leur habitude. De même que chez certains professeurs la présence d'un autre adulte dans la classe peut susciter un malaise et, par conséquent, biaiser là aussi le recueil de données.

Cependant, ce type d'observations n'a pas pu être réalisé pour tous les enseignants. En effet, selon les dispositions et les tailles des classes, il était compliqué de pouvoir filmer l'ensemble de la classe en même temps.

Pour les enregistrements vidéo en classe de GS-CP, une présence était indispensable pour filmer les moments opportuns. En effet, l'enseignante avait plusieurs modalités d'organisation en fonction du moment de la journée : regroupement dans un espace en début de journée, puis plusieurs espaces en fonction des niveaux et des activités réalisées par groupe. Il n'était donc pas possible pour l'enseignante de gérer le matériel à chacun de ses déplacements auprès des différents groupes. De même, pour les enregistrements vidéo en classe de CP, dans un souci d'organisation matérielle.

Pour les deux autres classes, un support caméra a été remis en main propre aux professeures qui l'ont positionné à un endroit de la classe en début de matinée. La présence d'un tiers et celle de la caméra a pu interroger les élèves en début de classe mais il semble que les élèves des quatre classes les aient vite oubliés.

Chacun des enregistrements a été effectué à la même période, à savoir lors des deux premières semaines du mois de Janvier. De plus, ils ont été tous les quatre réalisés en matinée. Les enregistrements vidéo ayant été filmés sur des durées assez longues, un visionnage minutieux de chaque enregistrement a été effectué afin de choisir quatre extraits vidéo (un extrait par professeure) révélateurs de gestes professionnels et de postures d'enseignant.

B. Les modalités de recueil de données des discours de l'acteur :

Ces données ont été recueillies sous la forme de quatre entretiens d'auto-confrontation simples. Chaque professeure a été confrontée à un extrait vidéo d'une ou deux minutes de son travail filmé en classe. Chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement audio mais une feuille d'observations a également été prévue afin de noter le langage non verbal de chaque professeure.

Certaines contraintes spatio-temporelles n'ont pas permis de procéder à ces entretiens dans un délai de quinze jours suivant l'enregistrement vidéo en classe. Il a été décidé d'introduire ces entretiens par une consigne claire et similaire pour chaque enseignante, dans le but de rappeler l'axe de l'entretien et d'instaurer un cadre de confiance avec l'auto-confrontée.

La consigne était la suivante :

« Nous allons procéder à un entretien d'auto-confrontation suite aux enregistrements effectués dans le cadre notre mémoire de recherche. Il porte sur les gestes professionnels mobilisés par l'enseignant confronté à un ou des élève(s) perturbant le déroulé d'une activité ou d'une séance et fragilisant son autorité. Dans un premier temps, la vidéo sera diffusée intégralement puis dans un second temps, je repasserai la vidéo que tu pourras arrêter quand tu veux pour me faire part de tes préoccupations, réactions ou non-réactions à ce moment précis. Ta parole est libre, je te laisserai réagir seule face à ce que tu vois dans la vidéo. Si besoin, je me permettrai de poser quelques questions pour approfondir ce que tu me dis. Est-ce que tu as des questions ou est-ce que tu veux des précisions sur la consigne ? »

La consigne évoque la problématique de recherche dans le souci d'orienter les observations et remarques de l'auto-confrontée vers les renseignements souhaités.

Chaque professeure pourra visionner l'extrait deux fois. La première fois, il sera visionné sans interruption dans le but de prendre connaissance de l'extrait vidéo et de se remémorer la séance de travail enregistrée quelques semaines auparavant. La deuxième fois pourra faire l'objet d'autant d'arrêts que l'auto-confrontée le souhaite. Il s'agit là, de laisser la main mise à l'auto-confrontée sur le choix des moments de ses interventions. Ainsi, le temps de parole de l'auto-confrontée reste libre.

Il a été précisé à l'auto-confrontée de faire part de « ses réactions » mais aussi des « non-réactions » car celles-ci peuvent passées complètement inaperçues aux yeux de l'observateur mais néanmoins être riches d'enseignement pour cette recherche.

Le recours aux questions d'approfondissement évoquées dans la consigne a permis de relancer l'auto-confrontée dont la parole est parfois restée vague ou imprécise. Ces questions sont restées globales, non directives, afin de laisser le plus de libertés aux professeures. Ces questions de relance ont été du type : *« quelle est ta préoccupation à ce moment-là ? Que cherches-tu à faire/obtenir ? Quel est ton souci ? »*

C. Les recueils de données :

Pour recueillir et pouvoir analyser les données, chaque enregistrement vidéo des situations de classe a été retranscrit ainsi que les entretiens sous forme de verbatim dans des tableaux. Ceux-ci se trouvent dans les annexes.

La méthodologie de recueil de données a permis d'obtenir quatre extraits vidéo pertinents parmi l'ensemble de chaque enregistrement pour chacune des enseignantes. L'entretien d'auto-confrontation s'est déroulé ensuite, selon des modalités les plus objectives possibles, et selon le principe de libre parole des auto-confrontées.

PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

I. La réalisation des verbatim :

Pour chacun des enregistrements vidéo et audio, des verbatim ont été réalisés sous forme de tableau. Chaque verbatim situation/entretien a été disposé face à face afin de réaliser des analyses conjointes. Cette organisation permet d'avoir une visibilité efficace entre les paroles de l'enseignant lors de l'entretien et la situation précise qu'il analyse.

Dans les verbatim de chaque situation de classe, la retranscription des paroles et gestes des différents acteurs mais aussi les déplacements des élèves ou de l'enseignant lors du déroulé de la vidéo apparaît pertinente. Ces informations verbales et non-verbales sont précieuses à analyser. Pour les distinguer, les dernières se présentent en italique et entre parenthèses.

Suite à ces deux colonnes concernant les verbatim, il a été choisi d'ajouter deux autres colonnes permettant d'analyser les verbatim et se présentant de la façon suivante :

- Les hypothèses de situation (Hyp sit) : concernant uniquement le verbatim de situation de classe. Cette colonne permet d'analyser certaines informations qui semblent importantes mais qui ne sont pas évoquées ou ne sont pas perçues de la même façon par l'enseignant lors de l'entretien d'auto-confrontation.
- Le point de vue de l'acteur (PdV acteur) : permet, ici, d'analyser le verbatim de l'entretien d'auto-confrontation lorsque l'enseignant exprime son ressenti lors du visionnage de l'enregistrement de la situation de classe.

II. La création de grilles d'analyse :

Ainsi, l'analyse des verbatim a été réalisée par rapport aux deux notions qui semblent essentielles et fondamentales dans cette recherche, à savoir les gestes professionnels d'ajustement et le concept d'autorité.

Pour que les analyses soient le plus objectives possibles, deux grilles d'analyse ont été élaborées. La première repose sur les quatre gestes professionnels d'ajustement définis par D.Bucheton.

La préoccupation didactique sous-tend l'ensemble de ces quatre gestes professionnels définis. Or, en ce qui concerne l'élaboration de la grille d'analyse des gestes professionnels, il a été décidé d'y insérer le geste de préoccupation didactique. En effet, il apparaît à la lecture

des verbatim des professeures novices, que la préoccupation didactique est pour elles un geste professionnel à acquérir. Il semble que cela soit une préoccupation constante. Les professeures novices expriment explicitement leur volonté de faire acquérir les compétences disciplinaires à leurs élèves.

La seconde grille d'analyse repose quant à elle sur les trois types d'autorité évoqués par Robbes.

Pour chacune des deux grilles un code couleur a été adopté. Ainsi, on trouvera le code couleur suivant :

Code couleur de la grille des gestes professionnels :

- Geste de maintien d'une certaine atmosphère : **A**
- Geste de pilotage : **P**
- Geste de tissage : **T**
- Geste d'étayage : **E**
- Geste de préoccupation didactique : **Pr**
- Geste de pilotage non-réalisé : **Pnr**
- Geste d'étayage non-réalisé : **Enr**
- Geste d'atmosphère non-réalisé : **Anr**

Code couleur de la grille des différents types d'autorité :

- Autorité autoritariste : **AA**
- Autorité évacuée : **AE**
- Autorité éducative : **AD**

Ces codes couleur facilitent l'analyse des données recueillies et permettent une mise en parallèle entre les éléments contenus dans les grilles élaborées et les verbatim.

A. La grille d'analyse concernant les gestes professionnels d'ajustement :

Pour l'élaboration de la grille, trois caractéristiques permettent de relever et classer les différents gestes professionnels utilisés dans chaque situation :

- **Les indicateurs langagiers :** les interactions langagières ou les prises de parole étant nombreuses en classe entre professeurs et élèves, celles-ci sont révélatrices de nombreux gestes professionnels chez les enseignants.
- **L'intention du geste :** l'intention mise derrière le geste nous permet de comprendre pourquoi celui-ci a été mis en place, quel est le but recherché par l'enseignant.
- **L'indicateur corporel :** La posture de l'enseignant, ses déplacements, son positionnement physique dans la classe sont aussi des gestes professionnels en ce sens qu'ils peuvent servir certaines préoccupations présentes chez l'enseignant.

La grille s'appuie sur les quatre gestes professionnels ainsi que le geste de préoccupation didactique.

	<u>Indicateurs langagiers</u>	<u>Intentions du geste</u>	<u>Indicateurs corporels</u>
<u>Geste de maintien d'une certaine atmosphère</u> A	Expressions de la motivation : « Allez », « alors, hop », « c'est parti ». Expressions de la valorisation des élèves : « bravo », « d'accord », « très bien ». Expressions d'une relation de respect : « je t'écoute » ; « s'il te plait » ; « oui ? » ; « c'est une bonne question » ; « oh pardon » Lancement dans l'activité : « les CE1... »	Mobiliser les élèves. Mettre en place la confiance. Mettre en place un climat de classe serein. Faire entrer les élèves dans la tâche.	Posture debout au centre.

<p>Geste de pilotage</p> <p>P</p>	<p>Expressions en « ne...pas » : « ne te balance pas » ; « vous ne parlez pas »</p> <p>Expressions injonctives : « vous arrêtez » , « tu mets », « il va falloir », « laisse-moi faire », « levez le doigt », « laisse », « excuse-moi », « assieds-toi », « range », regarde-moi »</p> <p>Expressions de la menace : « sinon », « je te mets en orange », « je te promets que la prochaine fois ».</p> <p>Expressions du rappel à la règle : « tout le monde se tait », « on lève le doigt, « chut », « les CE2 normalement, il y a un silence de mort », « si tu ne t’assois pas correctement comment veux-tu écouter ? », «je l’ai dit tout à l’heure ».</p> <p>Répétitions verbales : « Est-ce que tu es assis correctement ? Est-ce que là tu es assis correctement ? Et tout à l'heure tu étais assis correctement ? »</p> <p>Gestion du déplacement spontané des élèves : « toi ton bureau il est là », « Valentin arrête de te balancer sur ta chaise », « assieds-toi », « Enzo range tes jambes », « regarde-moi ».</p> <p>Gestion du matériel des élèves : « la feuille que je vous donne, c’est l’exercice à faire dans le cahier du jour », « celui qui se trouve dans la pochette à élastique », « et bien écoute, j’ai envie de te dire : je ne sais pas pourquoi elle tombe cette trousse ».</p> <p>Maintien du silence : « chut ».</p>	<p>Cadrer un élève ou l’ensemble du groupe classe.</p> <p>Réprimander, punir.</p> <p>Rappeler les règles de vie en classe.</p> <p>Rétablir son autorité.</p> <p>Obtenir, maintenir l’attention, la concentration, le calme des élèves.</p> <p>Gérer le temps.</p>	<p>Montre la grille de comportement du doigt de loin, puis se rapproche physiquement de la grille.</p> <p>Met le doigt sur le tableau des règles de vie en classe.</p> <p>Le PE réalise la tâche à la place de l’élève.</p> <p>La PE ramasse du matériel tombé par terre.</p> <p>La PE distribue le matériel.</p> <p>La PE hausse le ton, geste d’agacement.</p> <p>La PE se met à hauteur, en face des élèves perturbant le déroulé. Contact physique avec l’élève (main sur le menton).</p> <p>Observation silencieuse de la classe.</p>
---	---	---	--

<p>Geste de tissage T</p>	<p>Annonce du programme : « on va faire un petit entraînement », « Avec Marie vous avez un peu plus vu l'addition en colonne ».</p> <p>Expressions de la chronologie de la séance : « après », « prochain exercice », « alors »,</p> <p>Expressions de la cohérence des entre les séances : « Est-ce que tu peux me donner le chiffre des unités ? dizaines ? »</p>	<p>Donner du sens aux apprentissages.</p> <p>Réactiver les apprentissages</p>	
<p>Geste d'étayage E</p>	<p>Expressions de l'explication de la consigne : « alors va falloir me dire... », « Donc je vais vous en donner quatre, en mettre une au milieu et je veux vous voir faire la partie »</p> <p>Prise en charge d'une partie de la tâche : « Je dis la première phrase « le chat est à côté de la voiture... »</p> <p>Expressions d'une corrélation logique : « donc », « et »</p> <p>Illustration par un exemple : « si je vous dis par exemple... »</p> <p>Phrases interrogatives : « est ce que c'est vrai ou faux dans l'histoire ? », « qu'est-ce qu'ils disent au début ? », « Donc est ce qu'on est le jour de Noël ? »</p> <p>Demande de justification : « Et on explique pourquoi »</p> <p>Sollicitation des élèves : « Ensar ? », « Le chiffre des dizaines Kilian ? », « Et des centaines Nina ? », « Chloé, combien ? », « Yanis combien ? », « Les CE1 ? ».</p>	<p>Faire comprendre aux élèves la tâche qui leur sera dévolue.</p> <p>Vérifier la bonne compréhension des élèves.</p> <p>Guider les élèves dans la réalisation des apprentissages.</p> <p>Favoriser la participation active du ou des élèves.</p>	<p>La PE écrit au tableau.</p> <p>LA PE montre le tableau, indique au tableau le début de l'exercice ou la phrase qu'elle lit.</p> <p>Positionnement au centre afin de s'adresser à tous les élèves.</p> <p>Positionnement assis au sol avec un groupe d'élèves.</p>

<p style="text-align: center;">Geste de préoccupation didactique Pr</p>	<p>Choix du dispositif : « c'est un jeu en autonomie » ; « Je ne donne plus d'exercices en plus de façon magistrale » ; « le groupe B ».</p> <p>La place dévolue à l'élève : « il faut que ce soient les élèves qui dégagent les règles » ; « il y a un contrat ».</p> <p>Expressions d'un souci de clarté : « ma consigne pourrait être plus adaptée, ça pourrait être mieux dit » ; « ça pourrait être plus court et peut être plus graduel » ; « ce serait mieux de dire » ; « c'est un langage qui est plus adapté pour les enfants ».</p> <p>Gestion de l'avancée de la séance : « C'est de pouvoir continuer la leçon » ; « Mon souci principal c'est la leçon ».</p> <p>Recherche de participation des élèves : « Je veux en interroger un pour qu'il dise vrai ou faux et qu'il explique. »</p>	<p>Recherche de la construction des savoirs par les élèves.</p> <p>S'adapter et adapter les contenus aux besoins des élèves pour favoriser l'acquisition des apprentissages.</p> <p>Finir le travail prescrit.</p> <p>Vérifier l'acquisition des savoirs</p>	<p>La PE va chercher sa fiche de préparation au bureau.</p> <p>Posture debout au centre, ou assise, ou proche des élèves en fonction du dispositif choisi.</p>
---	--	--	--

Après la construction cette grille, il est important de préciser la définition de chaque geste professionnel retenue pour la suite de la recherche. Les gestes de maintien d'une certaine atmosphère visent, dans le cadre du mémoire, à créer un climat de classe serein, c'est-à-dire de bonnes relations de travail entre élèves ou entre l'enseignant et ses élèves. Seront considérés comme gestes de pilotage tous gestes dont le but est de mener la classe temporellement, matériellement, ainsi que ceux qui font le lien entre le comportement des élèves et le rappel des règles de vie en classe par l'enseignant. Les gestes de tissage seront les gestes de rappel des notions déjà abordées. Les gestes d'étayage seront ceux permettant la construction de la compréhension ainsi que la construction du sens, qu'ils s'agissent de savoirs disciplinaires ou transversaux. Enfin, les gestes de préoccupation didactique viseront l'acquisition des savoirs disciplinaires et des apprentissages des élèves par l'enseignant.

La notion d'ajustement correspond, ici, à l'ensemble des micro décisions prises de façon spontanée par l'enseignant dans l'espace vie qu'est la classe et destinées à favoriser un climat de classe serein.

B. La grille d'analyse concernant les types d'autorité :

Tout comme pour la grille précédente, trois caractéristiques permettent de relever des indicateurs de chaque type d'autorité défini par B.Robbes.

- **Les indicateurs verbaux :** consistent à prendre en compte uniquement les paroles de l'enseignant ainsi que l'intonation qui est mise.
- **Les indicateurs comportementaux :** reprennent ici autant la position physique de l'enseignant vis-à-vis de la classe ou des élèves, ses intentions et ses affects, ses actions ou non-actions face aux événements.
- **Les indicateurs organisationnels et environnementaux :** où il s'agit ici de prendre en compte l'organisation spatiale de vie de classe, les modalités pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant, l'ambiance générale qui règne.

La grille s'appuie sur les trois types d'autorités en cherchant des indicateurs pour chacun sur ces trois axes :

	Indicateurs verbaux	Indicateurs comportementaux	Indicateurs organisationnels et environnementaux
Autorité autoritariste AA	<p>- Phrases à l'impératif présent : « assieds-toi », « taisez-vous », « laisse-moi faire » « vous arrêtez de suite », « tout le monde se tait, il va falloir me répondre », « levez le doigt », « assieds-toi », « range tes jambes ! »</p> <p>- Injonctions : « tu fais .. », « tu mets ça et on passe à la suite.. », « arrêtez de me parler » « on lève le doigt », « vous ne parlez pas ».</p> <p>- Recherche d'humiliation par rapport aux autres : « c'est tout le temps comme ça », « regarde où tu es ! », « tu as perdu ton bravo alors que tu étais déjà absent hier ».</p>	<p>- Position de l'enseignant « supérieur », en hauteur par rapport aux élèves.</p> <p>- Haussement du ton de la voix, volonté d'être entendue par l'ensemble de la classe.</p> <p>- Éviter de perdre du temps, presser les élèves.</p> <p>- Affrontement, rapport de force : relation duelle ou frontale.</p>	<p>- Enseignement frontal en groupe classe entier.</p> <p>- Enseignant qui est positionné debout pour s'adresser à un élève.</p> <p>- Créer un rythme rapide pour que les élèves ne soient pas inactifs, donner des exercices en plus.</p> <p>- Utilisation d'un système de gestion du comportement rigide imposé par l'enseignant : dès le moindre fait/geste d'un élève,</p>

	<p>- Utiliser des menaces, le chantage pour arriver à ses fins : « si vous vous taisez, vous aurez ... » ; « si vous terminez votre exercice, on pourra... » ; « vous arrêtez sinon je... » ; « moi la leçon je la connais, c'est pour vous que je fais ça ».</p> <p>- Recherche de domination : « c'est moi qui... » ; « je t'interdis » ; « chut » ; « je te mets orange » ; « j'ai la voix qui porte, tout le monde m'entend » ; « je veux qu'ils m'écoutent tous » ; « si tu ne t'assois pas correctement, comment veux-tu m'écouter ? »</p> <p>- Questions fermées : « est ce que c'est vrai ou faux ? » ; « est ce que tu es assis correctement ? » ; « tu as regardé où tu es ? »</p>	<p>- Répressions, sanctions, punitions, moyens de pression utilisés : priver quelques minutes de récréation, informer les parents.</p> <p>- Manque de patience, exaspération, lassitude de l'enseignant par rapport aux comportements des élèves.</p> <p>- Faire à la place des élèves : tourner la page, mettre un point</p> <p>- Ne pas rentrer dans les explications agir sans expliquer.</p>	<p>l'enseignant s'en sert comme moyen de pression dans le but de calmer l'élève.</p> <p>- Volonté d'exiger le calme, que les élèves soient assis correctement.</p>
<p>Autorité évacuée</p> <p>AE</p>	<p>- Changement de discussion : « revenons à ce que nous disions... » ; « on passe à la suite ».</p> <p>- Évitement : « je ne vois pas ça » ; « lui je ne le vois pas du tout » ; « je n'ai pas envie de régler ce problème, ça ne me concerne pas » ; « je ne m'occupe pas d'eux » ; « je ne sais pas » ; « il n'y a pas de raison particulière ».</p> <p>- Sentiment de culpabilité : « je n'arrive pas à les mettre dans le jaune » ; « j'ai du mal à le faire car sinon ils se retrouveraient dans le noir à la fin de la journée ».</p>	<p>- Attitude de repli, faire abstraction de ce qui se passe en classe, être dans le déni.</p> <p>- L'enseignant voit ce qui se passe ou entend un élève l'interpeler mais fait comme s'il ne le voyait pas pour éviter d'intervenir et régler l'éventuel problème.</p> <p>- Posture d'enseignante effacée : Non intervention et non réaction de l'enseignant, qui laisse les élèves régler leur problème entre eux. L'enseignant manque de présence, ne s'impose pas.</p>	<p>- Non utilisation des outils élaborés pour éviter de sanctionner les élèves.</p> <p>- Réponse des élèves à l'enseignant sans règles précises, tous ensemble ou sans lever la main.</p> <p>- Élèves qui se lèvent ou discutent sans réaction de l'enseignant, classe bruyante.</p> <p>- Disposition spatiale qui ne permet pas de visualiser</p>

	<p>- Désintérêt de l'enseignant par rapport à des paroles ou des situations de classe non prises en compte : « je ne sais pas comment réagir » ; « ce sont des gamineries » ; « ce n'est pas important » ; « il ne se passe rien de grave » ; « je ne fais pas grand-chose pour régler le problème à la base. »</p>	<p>- Volonté de faire la séance, de parvenir à la fin de ce qui était prévu au détriment de la gestion de classe.</p> <p>- Déléguer l'autorité à un autre adulte : l'ATSEM ; AVS...</p> <p>- Habitude de certains comportements auxquels l'enseignant ne fait plus attention.</p> <p>- Fait preuve de patience, tolérance au bruit.</p>	<p>l'ensemble des élèves : « oublié » ou « élève caché ».</p>
<p>Autorité éducative AD</p>	<p>- Utilisation d'un ton ferme, non-négociable mais sans crier : « ne te balance pas sur la chaise » ; « ton bureau est là ».</p> <p>- Porter de l'attention à un élève particulier, une partie de la classe ou la classe entière : « oui je t'écoute » ; « oui ? » ; « les CE1 ».</p> <p>- l'enseignant s'adresse à l'élève directement : « tu », par son prénom.</p> <p>- Questionner les élèves pour les rendre acteurs et maintenir leur attention : « est-ce que tu peux me donner le chiffre des unités ? des dizaines ? » ; « je l'interroge parce qu'il ne suivait pas et quand je l'interroge il s'intéresse à ce que l'on fait » ; « bon moi je veux savoir comment on la pose (l'addition). »</p>	<p>- Observations, prise d'informations visuelles de la situation avant d'agir.</p> <p>- Recherche du contact visuel ou tactile avec un élève pour le « raccrocher » : passer derrière l'élève et lui toucher le dos, la main.</p> <p>- Éviter de regarder les élèves perturbateurs ciblés, en s'adressant à l'ensemble de la classe.</p> <p>- Utilisation d'outils pour renforcer son propos : montre du doigt une affiche, une photo.</p> <p>- Action de « va et vient » pour l'enseignant entre le groupe classe et un élève en particulier : surveillance</p>	<p>- Position en retrait par rapport au groupe classe.</p> <p>- Rapport symétrique : enseignant qui se trouve à la hauteur des élèves, accroupi.</p> <p>- Interaction de l'enseignant avec les élèves en passant dans les rangs, dans les groupes.</p> <p>- Autonomisation des élèves dans les activités réalisées : ateliers différenciés ou tournants. Mise en place d'activités libres pour les élèves qui ont terminé avant.</p>

<p>- Valorisation/ encouragements : « C'est bien, continue ! » ; « ah tu vois que tu réussis » ; « bravo ! » ; « très bien » ; « et bien c'est bien » ; « c'est parti ! ».</p> <p>- Explication de l'action réalisée par l'enseignante en même temps que le geste : « je vais vous en donner quatre, en mettre une au milieu ».</p> <p>- Expliciter les attendus, donner des exemples : « l'objectif de cette activité/séance est de... » ; « alors là on va faire un petit entraînement » ; « si je vous dis, par exemple... » ; « il va falloir dire... » ; « (à la dernière séance), vous avez vu.. » ; « je veux tout expliquer pour qu'ils comprennent » ; « je dis la première phrase ».</p> <p>- Reformulation : « alors si je veux additionner $124 + 234$ ».</p> <p>- Utilisation d'un langage simple, compréhensible : « ma consigne pourrait être plus claire ».</p> <p>- Volonté d'avoir la validation des élèves : « d'accord ? »</p> <p>Remise en cause de ses paroles « oh excuse-moi » ; « là, je me suis trompée de prénom ».</p>	<p>éloignée de l'avancement du travail effectué par l'élève.</p> <p>- Pas de réaction de l'enseignante par rapport aux élèves qui n'ont pas le regard fixé sur l'activité, ou qui font autre chose en même temps (découpage, coloriage).</p> <p>- Théâtralisation de l'activité, mise en scène de l'enseignant pour avoir l'attention des élèves et favoriser leur compréhension.</p> <p>- Réalisation de plusieurs tâches en même temps : écrire au tableau/ distribuer des cartes tout en regardant un élève ou le groupe classe.</p> <p>- Supervision de certains élèves : « je vérifie que l'élève soit au bon endroit » ; « je vérifie pour lui dire où il faut écrire, où se trouve l'exercice » ; « je regarde souvent ce que fait l'élève ».</p>	<p>- Responsabilités de certains élèves en déléguant certains pouvoirs.</p> <p>- Aménagement spatial de la classe.</p> <p>- Méthodes pédagogiques : alternance entre travail individuel, groupes, échanges, ritualisation des activités.</p> <p>- Construction d'un système de régulation des comportements avec les élèves et gradation dans le système.</p> <p>- S'adapter aux élèves : dans les activités proposées (donner moins d'exercices à certains qui ont des difficultés, complexifier certains exercices pour ceux qui ont des facilités.)</p> <p>- Utiliser des manières détournées pour que les élèves acceptent les règles et les respectent</p> <p>- Lien école/famille : espace de transition (coin regroupement), retour réalisé avec les parents, invitation des parents.</p>
--	--	--

Compte tenu de ces indicateurs et de l'élaboration de cette grille, il semble pertinent d'éclairer les différents types d'autorité :

L'autorité autoritariste sera considérée comme toute posture très directive de l'enseignant où le rapport de domination sera recherché par le langage utilisé mais aussi par la conduite tenue. Le dialogue ne sera pas envisagé et la parole de l'enseignant ne sera et/ou ne devra pas être remise en cause par les élèves sous peine de sanctions. L'élève n'aura d'autre choix que d'obéir.

L'autorité évacuée consistera à une absence d'implication de l'enseignant par rapport à la régulation de classe. Elle se manifestera par un manque de visibilité non-désiré ou un évitement souhaité sur ce qui se déroule dans la classe, dans le but de poursuivre l'activité réalisée. Les élèves agiront donc sans tenir compte de la présence ou des demandes de l'enseignant.

Enfin, sous les termes d'autorité éducative, l'enseignant sera perçu comme un réel accompagnateur des élèves dans leurs apprentissages. La relation enseignant-élève sera primordiale afin de permettre aux élèves de percevoir que leurs attentes et besoins seront pris en considération. L'enseignant ajustera ses gestes, ses paroles et son fonctionnement ; il s'adaptera sans cesse pour maintenir un climat serein et favoriser les apprentissages.

III. Les prélèvements de données statistiques :

Afin de procéder à l'analyse des données et à la comparaison entre les professeures expertes et novices, il a semblé pertinent de prélever les données statistiques des gestes professionnels réalisés par chaque enseignante et des types d'autorités constatés dans les situations de classe. Pour chaque notion, l'analyse des données a été opérée différemment et sera expliquée plus précisément ensuite.

A. L'analyse des données concernant les gestes professionnels et d'ajustement :

Concernant ces relevés statistiques, le choix initial prévu était de se limiter aux données relevant des situations de classe car il semblait difficile de réaliser cette extraction pendant l'entretien d'auto-confrontation. En effet, un même geste professionnel pouvait être expliqué sur plusieurs lignes par l'enseignant.

Ainsi, pour les gestes professionnels et d'ajustement relevés dans les verbatim des situations de classes, des graphiques en secteurs ont été réalisés. Cette disposition permet d'avoir une vision plus globale et efficace de la proportion que prend chaque geste parmi l'ensemble des gestes réalisés dans l'extrait analysé. Il a été décidé de présenter les résultats sous forme de diagramme avec le relevé en pourcentage et d'autre part un tableau avec le nombre de gestes relevés.

Néanmoins, après une lecture plus précise des verbatim, il est apparu que certains gestes professionnels mentionnés par les deux enseignantes novices lors des entretiens d'auto-confrontation n'étaient pas forcément des réponses ou des arguments justifiant les gestes réalisés dans la vidéo, mais des propositions de gestes qui auraient pu être réalisés en contexte après avoir vu le déroulé de la situation. Il a alors semblé nécessaire de procéder à une analyse plus poussée du recueil des données en distinguant les gestes réalisés et les gestes qui auraient pu être réalisés ou non réalisés. Ces données seront présentées sous forme d'histogramme. Les abréviations Pnr, Anr, Enr désigneront respectivement les gestes de pilotage non-réalisés, les gestes d'atmosphère non-réalisés et les gestes d'étayage non-réalisés en classe.

Les résultats des histogrammes permettront de comparer les gestes professionnels des enseignantes novices perçus lors de la séance et ceux évoqués par les enseignantes lors des entretiens, qu'ils soient réalisés ou non.

B. L'analyse des données concernant les types d'autorité :

Pour ce qui est des types d'autorité, les données prélevées pour les différents types d'autorité ont été comparées entre les deux verbatim réalisés pour chaque enseignant. En effet, certains indicateurs relevant un type d'autorité lors des situations de classe pouvaient être analysés et justifiés par l'enseignant lors de l'entretien d'auto-confrontation et relever d'un autre type d'autorité. Il a semblé judicieux de faire une comparaison entre ces deux recueils pour ensuite confronter les données obtenues et en faire une analyse plus pointue.

Pour cela, les données ont été exploitées sous forme de graphiques en secteurs.

Les résultats ainsi présentés et classés sous forme de graphiques permettent d'obtenir une visibilité objective et globale sur les gestes professionnels les plus utilisés par les enseignants et le type d'autorité qui s'y dégage.

PARTIE 4 : RÉSULTATS DES ANALYSES ET MISE EN DISCUSSION

Dans cette partie seront présentées les analyses réalisées pour chaque enseignante. Une mise en discussion clôturera l'ensemble des différents résultats analysés.

I. Résultats des analyses de données :

Pour chaque enseignante, le contexte de la situation de classe, les données relatives aux gestes professionnels et celles relatives aux postures d'autorité dans le cadre de la situation de classe et de l'entretien seront exposées. Puis, une troisième partie rendra compte de l'analyse de l'entretien d'auto-confrontation. Enfin, une synthèse permettra de rassembler les éléments pertinents qui seront mis en discussion.

A. L'enseignante de CP :

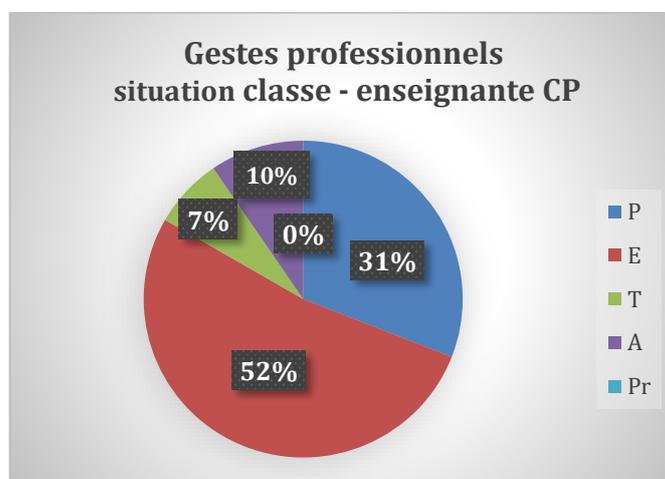
a. Contexte de la situation de classe :

Pour rappel, l'enseignante de la classe de CP est novice, et plus précisément professeure des écoles stagiaire dans une classe comptant vingt-quatre élèves. La situation de classe se déroule lors d'une séance d'entraînement en étude du code, animée par l'enseignante où il s'agit pour les élèves de lire les phrases, en rapport avec un texte lu lors d'une séance de lecture et de cocher dans la colonne vrai ou faux. C'est un exercice destiné à les préparer à celui qui leur sera proposé dans le fichier de lecture et que les élèves réaliseront individuellement en autonomie. Cet exercice est, ici, réalisé en collectif. L'entraînement se déroule en classe entière, selon les modalités d'un cours dialogué : l'enseignante pose des questions et les élèves répondent. Pendant tout le temps de l'enregistrement, l'enseignante reste devant le tableau face aux élèves. Précédemment à cette situation de classe, les élèves ont travaillé de façon individuelle sur le fichier de lecture. L'enseignante est passée dans les rangs pour aider les élèves en difficulté.

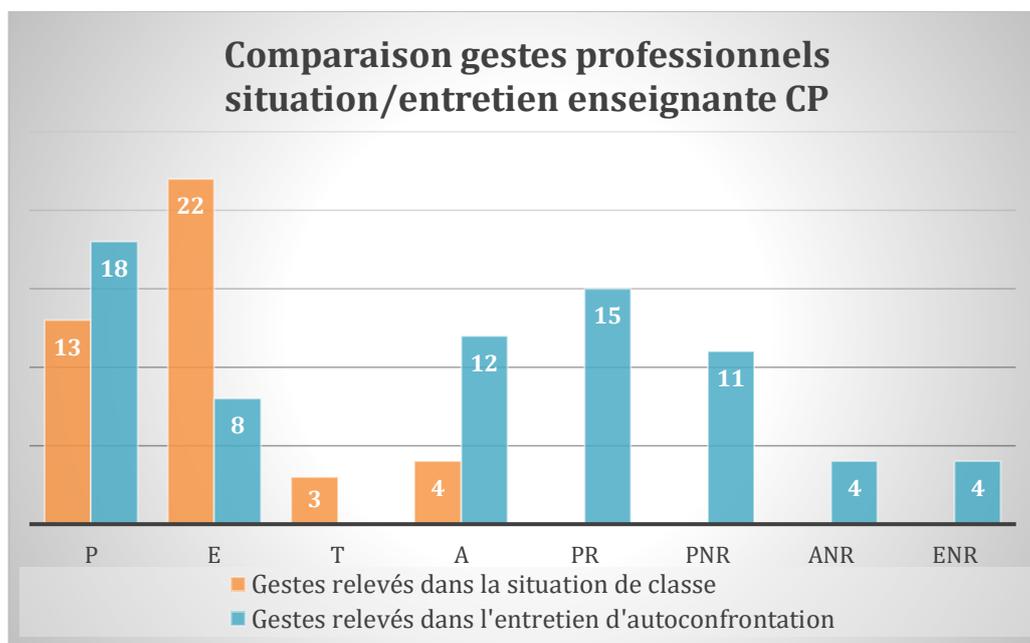
b. Les gestes professionnels relevés :

L'analyse du verbatim de la situation de classe et de l'entretien d'auto-confrontation, permet un relevé précis des gestes professionnels adoptés par l'enseignante de CP pendant l'extrait choisi.

Enseignante CP									
Gestes professionnels	P	E	T	A	Pr	Pnr	Anr	Enr	Total
Nombre situation	13	22	3	4	0	-	-	-	42
Nombre entretien	18	8	0	12	15	11	4	4	72



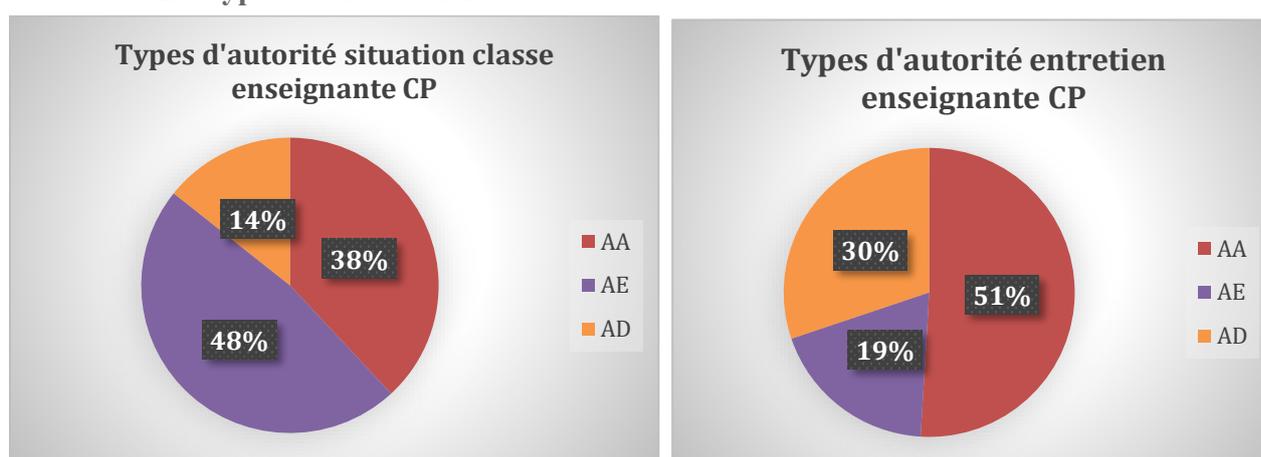
A la lecture du tableau et du diagramme, on remarque que la situation de classe recense 42 gestes professionnels. Les gestes d'étayage correspondent à un peu plus de la moitié de la totalité des gestes professionnels. On compte 22 gestes d'étayage, soit 52% des gestes professionnels. Suivent ensuite les gestes de pilotage qui sont au nombre de 13.



On peut remarquer que les gestes de pilotage évoqués par l'enseignante lors de l'entretien sont plus nombreux que ceux relevés dans la situation de classe. On en compte 18. Les gestes de pilotage non-réalisés (Pnr) sont au nombre de 11. Par contre, les gestes d'étayage évoqués lors de l'entretien sont au nombre de 8, avec 4 gestes d'étayage non-réalisés (Enr).

On peut constater aussi le nombre élevé de gestes de préoccupation didactique. Il est de 15, soit plus élevé que le nombre de gestes d'atmosphère et d'étayage. Enfin, les gestes d'atmosphère évoqués sont au nombre de 12 avec 4 gestes d'atmosphère non-réalisés (Anr).

c. Les types d'autorité relevés :



En regardant les données chiffrées, on remarque lors de l'analyse de la situation de classe que les indicateurs révèlent la présence significative de l'autorité évacuée à presque 50%, suivi de très près par l'autorité autoritariste à 40%.

Cependant, le graphique représentant les types d'autorités relevés lors de l'entretien d'auto-confrontation montre une réelle volonté d'avoir une posture d'enseignant autoritaire même si les indicateurs révèlent une intention de prise en compte des élèves par une augmentation des indicateurs de l'autorité éducative passant de 14% lors de la situation de classe à 30% pendant l'entretien d'auto-confrontation.

d. L'entretien d'auto-confrontation :

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante de CP fait référence aux **gestes de pilotage réalisés** dans la situation de classe. Son but est bien d'assurer un climat de classe où les élèves sont attentifs et calmes. Sa préoccupation est aussi de ne pas perdre de temps, sans doute par rapport à ce qu'elle a prévu de faire en classe. Aussi ses gestes de pilotage sont animés par le désir d'aller plus vite.

Elle explique utiliser un système de couleur du comportement. Ce système a fait l'objet, dans sa classe, d'une évolution. En effet, des gradations de couleurs ont été rajoutées. A chaque couleur vert, jaune, rouge ont été rajoutées trois stades de couleurs intermédiaires. Ainsi, l'étiquette d'un élève sera placée dans le jaune après être passée dans le vert très clair, puis dans le vert clair et enfin dans le vert foncé. Cette évolution de l'outil des couleurs du comportement semble avoir été mis en place afin de pallier aux difficultés qu'avait l'enseignante à se saisir de cet outil de pilotage générant chez elle de la culpabilité.

Mais alors que ce système existe et est connu des élèves, l'enseignante ne l'utilise pas lors de la situation de classe. Ce qui correspond pour nous à la catégorie des **gestes de pilotage non-réalisés**. En effet, elle dit « maintenant, dès qu'ils font un truc je les déplace » ou bien « c'est ceux que je reprends plusieurs fois qui finissent dans le jaune ». Or, à aucun moment, ces gestes de pilotage ne sont soutenus par les couleurs du comportement. Elle reste dans la menace : « sinon je vous passe dans le jaune ».

Toujours concernant les gestes de pilotage, l'enseignante exprime un agacement face à la gestion de situations redondantes. Elle explique aussi l'attitude des élèves en indiquant que la séance se déroule en fin de matinée, et sous-entend qu'ils sont fatigués et donc que leur attention, concentration est plus difficile à obtenir.

Ses propos lors de l'entretien d'auto-confrontation sont assez révélateurs de sa volonté de maintenir et d'asseoir une autorité autoritariste dans sa classe (représentée à 50% dans les données). Pour elle, les enfants doivent l'écouter et ne pas parler. Le système du comportement pourrait être un outil pour les élèves afin qu'ils se l'approprient et comprennent les attentes de l'enseignante, mais elle maintient son utilisation comme un moyen de pression « pour tenir » les élèves et sans aucune explication de sa part.

Sa posture d'enseignante se dessine comme extrêmement rigoureuse et intransigeante, même si elle évoque le fait qu'à cet âge-là certaines choses peuvent paraître importantes à leurs yeux. Ses actions et réactions ne permettent pas aux élèves de les accompagner dans le règlement des conflits car pour elle, ils n'ont pas lieu d'être.

Cette non-volonté d'interférer dans les différends entre élèves est représentée par les 19% d'autorité évacuée. Pour elle, son rôle d'enseignante ne consiste pas à gérer les problèmes entre élèves (qui d'après ses paroles sont déjà nombreux lors des temps de récréations) mais de leur apporter les savoirs.

« J'ai envie qu'ils sachent lire », « j'ai envie de tout leur expliquer pour qu'ils comprennent tout » : ces indicateurs langagiers révèlent de manière très explicite les préoccupations de l'enseignante liées à l'acquisition des savoirs disciplinaires. Ces préoccupations sont nombreuses et sont de trois ordres : la clarté de la consigne, le nombre d'exercice et le temps.

La consigne qu'elle a donné aux élèves fait l'objet d'une véritable analyse et remise en question : « ma consigne pourrait être plus adaptée », « cela pourrait être mieux dit », « ça pourrait être plus court et peut être plus graduel », « ce serait mieux de dire... ». De même que la quantité d'exercices donnée aux élèves lors des phases d'entraînement est aussi remise en question : « il vaut mieux faire moins mais mieux ».

Cette réflexion de l'enseignante sur ses pratiques et son questionnement sur la manière dont il serait plus judicieux d'adapter ses consignes a posteriori sont révélés par les 30% d'indicateurs relevant de l'autorité éducative dans l'analyse du verbatim de l'entretien d'auto-confrontation.

Enfin, certaines préoccupations didactiques expriment la volonté de clôturer le travail prescrit dans le temps imparti, ce qui renvoie ici à une autorité autoritariste, puisqu'elle ne cherche pas forcément à avancer au rythme des élèves mais en fonction de ce qu'elle avait prévu. La place à l'imprévu n'est pas permise et se traduit soit par des paroles autoritaires « laisse-moi faire », soit par un comportement de lassitude et un manque de patience.

En ce qui concerne l'étayage, l'enseignante a des préoccupations de deux sortes. D'abord, des préoccupations que l'on peut qualifier d'individuelles. L'enseignante sait qu'une élève en particulier éprouve des difficultés à suivre le rythme de la classe. Aussi, elle dit « vérifier que Hé. est sur le bon exercice ». On remarque que dans la situation de classe, l'enseignante dit explicitement à l'élève ce qui lui reste à faire et le fait à sa place. Ce qui apparaît comme un geste de pilotage dans la situation de classe est perçu comme un geste d'étayage par l'enseignante. Ensuite ces préoccupations sont collectives. L'enseignante s'adresse au groupe classe afin de leur expliquer ce qui est attendu d'eux : « Je voulais leur expliquer pour qu'après ils fassent l'exercice du fichier tout seul ».

Ces gestes d'étayage, au même titre que la préoccupation didactique, sont également remis en question lors de l'entretien. L'enseignante reformule la consigne telle qu'elle lui semble mieux adaptée que celle donnée aux élèves lors de la situation de classe : « Ce serait mieux de dire, regardez le tableau cette première phrase alors c'est « Noël arrive », est-ce

qu'elle se passe dans l'histoire ? Vrai ou faux ? ». Cela apparaît comme relevant de la catégorie **des gestes d'étayage non-réalisés en classe**.

Tous ces gestes expliqués et imaginés par cette enseignante novice sont signe d'une intention de changement pour s'adapter au mieux aux élèves. Ce qui explique l'évolution entre les chiffres relevés lors de la situation de classe (14%) et ceux lors de l'entretien de confrontation (30%).

On remarque aussi une préoccupation liée au maintien d'une certaine atmosphère. L'évolution des couleurs du comportement semble être aussi liée au désir d'être la plus objective possible dans sa relation avec les élèves : « il n'y avait pas assez de gradation pour moi. Je ne trouvais pas ça juste ». La catégorie des **gestes de maintien d'une certaine atmosphère non-réalisés** apparaît également lors de l'entretien. L'enseignante semble vouloir évoluer dans sa pratique en théâtralisant davantage sa posture.

Les gestes de tissage et les éventuels gestes de tissages non-réalisés ne sont pas analysés par l'enseignante.

e. Synthèse des données :

- **Les deux types d'autorité les plus représentatifs des analyses correspondent plutôt aux chiffres attendus pour une enseignante novice : un équilibre entre autorité évacuée et autoritariste. Néanmoins, le questionnement et la réflexion menée par l'enseignante lors de l'entretien d'auto-confrontation sont significatifs d'une remise en question et d'une intention d'amélioration.**
- **Les analyses des deux verbatim montrent une forte volonté de maintien d'une autorité autoritariste au sein de la classe, où la domination du statut de l'enseignant recherché. Celle-ci est mise en œuvre par les nombreux gestes de pilotage adoptés par l'enseignante.**
- **Le pilotage de la classe semble être une préoccupation importante d'après l'entretien d'auto-confrontation alors que ce sont les gestes d'étayage les plus nombreux lors de la situation de classe. De plus, les gestes de pilotage non-réalisés sont nombreux. On note que les outils mis en place pour réguler la classe ne sont pas utilisés par l'enseignante. L'ensemble de ces gestes de pilotage non-réalisés sont cependant remarqués par l'enseignante.**

- **La préoccupation didactique semble être très présente au sein de la séance et fait l'objet de nombreuses remises en question.**
- **L'enseignante semble vouloir mettre en place une relation la plus juste possible avec chacun de ses élèves. La modification de l'outil des couleurs du comportement montre le désir d'être dans une relation objective, égalitaire avec ses élèves. L'enseignante remarque des gestes de maintien d'une certaine atmosphère non-réalisés.**
- **Les gestes d'étayage sont les plus nombreux dans la situation de classe, devant les gestes de pilotage. L'enseignante perçoit aussi des gestes d'étayage non-réalisés.**

B. L'enseignante de CE1-CE2 :

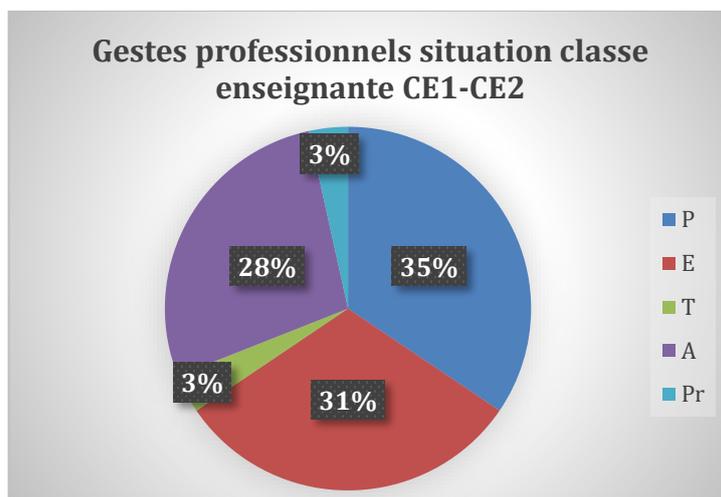
a. Contexte de la situation de classe :

L'enseignante de la classe de CE1-CE2 est aussi enseignante novice. La classe comporte un double niveau qui compte 12 élèves de CE1 et 10 élèves de CE2. Précédemment à la situation de classe qui fait l'objet de notre analyse, l'enseignante organise son dispositif : elle donne un travail individuel à faire aux CE2 qu'elle leur distribue et leur précise qu'une fois terminé ils pourront aller sur un jeu libre seul. Elle précise également qu'elle ne veut pas entendre de bruit et qu'elle va travailler avec les CE1. Pendant tout le temps de cette mise en route, les CE1 attendent de leur côté. Puis, l'enseignante s'adresse aux élèves de CE1 pour commencer une séance portant sur l'addition en colonne de nombre à trois chiffres en classe entière (CE1). Au moment de la situation, nous avons donc les CE2 qui travaillent individuellement en autonomie de leur côté et les CE1 en groupe classe avec l'enseignante.

b. Les gestes professionnels relevés :

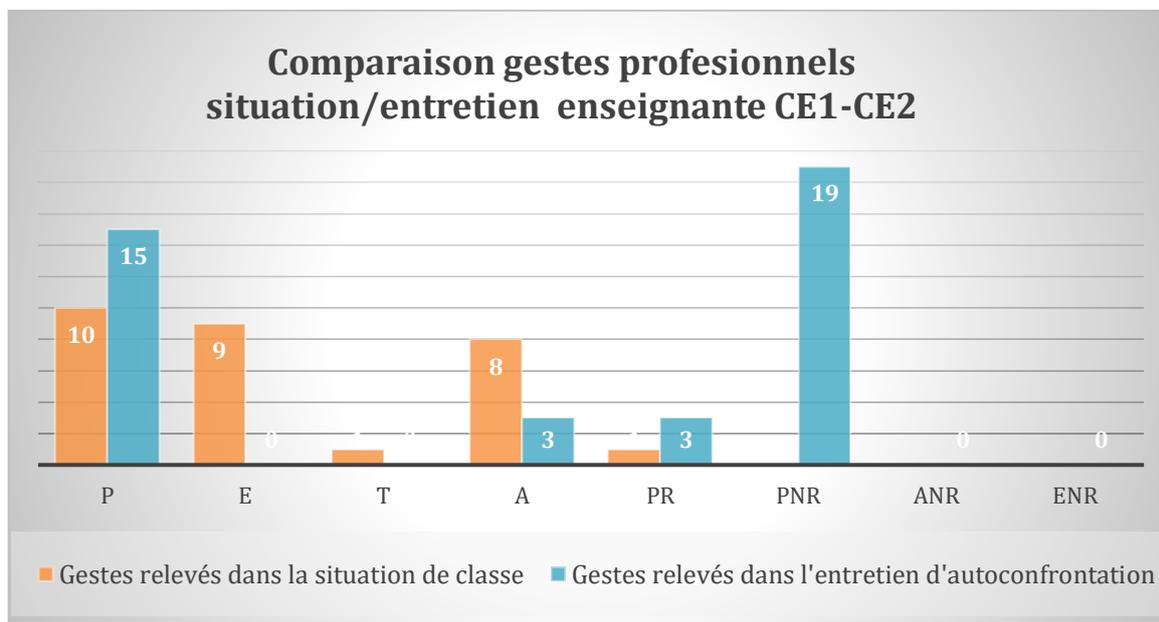
L'analyse du verbatim de la situation de classe et de l'entretien d'auto-confrontation permet un relevé précis des gestes professionnels adoptés par l'enseignante de CE1-CE2 pendant l'extrait choisi.

Enseignante CE1-CE2									
Gestes professionnels	P	E	T	A	Pr	Pnr	Anr	Enr	Total
Nombre situation	10	9	1	8	1	-	-	-	28
Nombre entretien	15	0	0	3	3	19	0	0	40



On compte au total 28 gestes professionnels dans la situation de classe. Là encore, les gestes d'étayage prennent une place importante dans la situation de classe bien qu'ils ne représentent pas la majorité des gestes professionnels. En effet, on compte 9 gestes d'étayage et 10 gestes de pilotage.

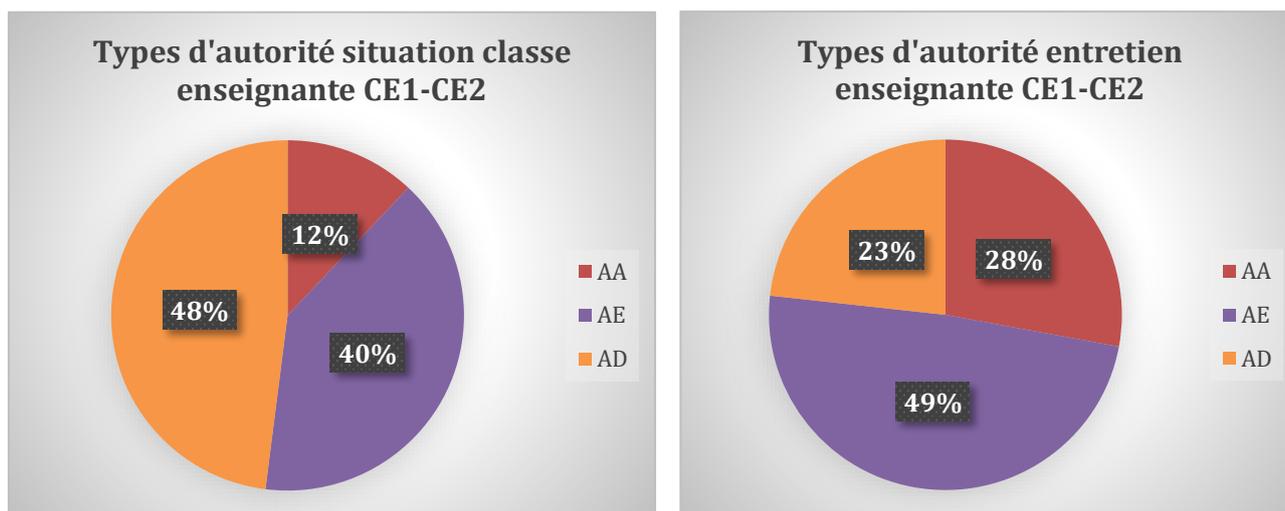
On remarque une répartition équilibrée entre les gestes de pilotage, d'étayage et d'atmosphère représentant environ 30% chacun.



Ce qui est notable dans cet histogramme est le nombre de gestes de pilotage non-réalisés par l'enseignante qui sont au nombre de 19. Ils représentent presque le double des gestes de pilotage mis en place lors de la situation de classe. On relève 15 gestes de pilotage réalisés et évoqués par l'enseignante dans l'entretien.

On remarque la présence de 3 gestes de préoccupation didactique lors de l'entretien. Les gestes d'étayage ne sont pas évoqués par l'enseignante.

c. Les types d'autorité relevés :



L'analyse du verbatim de la situation de classe fait apparaître la mise en œuvre d'une autorité éducative très présente, qui concerne presque la moitié des indicateurs relevés. L'autre type d'autorité apparent est l'autorité évacuée à 40% et laisse très peu de place finalement à une posture autoritaire pendant l'extrait choisi.

Les données présentent une prise en compte de l'enseignante des indicateurs de son autorité évacuée car elle les évoque à presque 50% durant le visionnage de la vidéo. Elle exprime à plusieurs reprises qu'elle ne voit pas certaines choses se déroulant sous ses yeux parce qu'elle « les zappe » dans l'entretien d'auto-confrontation. L'autre moitié se répartit équitablement à environ 25% chacun, entre autorité évacuée et autorité autoritariste, dans les remarques de l'enseignante sur sa posture.

d. L'entretien d'auto-confrontation :

Dans cette partie, comme évoqué précédemment, seront pris en considération la différence entre les gestes professionnels réalisés et les gestes professionnels non-réalisés chez cette enseignante novice.

En ce qui concerne les **gestes de pilotage réalisés** lors de la situation de classe, l'intention de l'enseignante est de maintenir ou d'obtenir l'attention des élèves : « je fais en sorte de réduire les perturbations pour qu'ils soient plus réceptifs ». Pour cela, elle interroge directement un élève car elle voyait « qu'il ne suivait pas ». Il s'agit aussi pour elle de gérer les déplacements de ces élèves pour obtenir le calme. Ses gestes de pilotage sont aussi collectifs. Elle s'adresse aux CE2 « pour qu'ils se taisent » car elle pense avoir entendu du bruit à ce

moment. Elle explique que son intervention vise à rappeler la règle établie en classe qui est le silence lors des phases de travail en autonomie.

Ces différents gestes traduisent la mise en œuvre d'une autorité éducative par la prise en compte de l'ensemble des élèves, tout en maintenant un cadre propice aux apprentissages. Son intonation reste ferme sans pour autant crier pour se faire entendre.

Elle reconnaît tout de même avoir dû lever la voix pour reprendre un groupe de quatre élèves de CE2 s'accusant les uns les autres de parler. Ce passage se traduit par la manifestation d'une autorité autoritaire mais qui reste très minime dans l'extrait de situation de classe (12%).

L'enseignante perçoit également des **gestes de pilotage non-réalisés** qu'elle manifeste par des expressions du type : « je ne la capte jamais » ; « je pense que je les zappe » ; « si je l'avais vu je l'aurais changé de couleur » ; « et je le vois pas forcément » ; « si je l'avais vu, je lui aurai dit qu'il se tienne correctement » ; « lui, il est tourné, je ne le vois pas du tout ». Ses paroles traduisent un réel manque d'autorité puisqu'elle énonce clairement ensuite : « je ne fais pas d'autre chose pour régler le problème à la base ». Elle se rend compte de ce qui se passe en classe lors du visionnage alors qu'elle ne le percevait pas forcément en situation réelle. De plus, lorsqu'elle déclare « je pense que ce que j'aurais dû faire, vu qu'ils ne sont pas concentrés, c'est que j'aurais dû leur dire « prenez votre cahier de brouillon et copiez ce que j'écris au tableau » exprime à nouveau une remise en cause de son fonctionnement et des modalités d'organisation lors de l'activité, en ayant toujours à l'esprit de chercher un moyen de s'adapter aux élèves. De même, lorsqu'elle explique avoir mis en place dans sa classe un système de couleur du comportement « pour bien travailler ».

Cependant, cet outil n'est pas utilisé lors de la situation de classe. L'enseignante n'y fait même à aucun moment référence : « il faut vraiment qu'ils me gonflent pour que je les change de couleur » montre une utilisation émotionnelle de cet outil par l'enseignante, qu'elle analyse comme tel.

Les préoccupations liées au maintien d'une certaine atmosphère sont évoquées lors de l'entretien d'auto-confrontation. Pour obtenir le calme dans sa classe, l'enseignante explique qu'il lui est arrivé de raconter une histoire à ses élèves. Elle utilise des images parlantes, « je leur dis qu'ils sont comme dans une maison hantée, que s'ils font du bruit ils se font bouffer par un fantôme », qui doivent entraîner la régulation du comportement des élèves. Elle cherche aussi à instaurer un climat de confiance dans sa classe. Les élèves sont invités à reconnaître leurs manquements à la posture d'élève attendue d'eux plutôt que de se réfugier dans la

dissimulation. Mais l'enseignante reconnaît que cela ne fonctionne pas toujours car il lui faut leur dire « mille fois ».

Les chiffres expriment bien cette prise en compte de l'autorité évacuée de la part de l'enseignante lors du visionnage de l'extrait, qui passent de 40% analysés en situation de classe à 49% d'autorité évacuée exprimés lors de l'entretien de confrontation. L'enseignante est frappée par l'évitement et son manque d'intérêt sur ce qui se passe sous ses yeux, ce qui explique pourquoi les indicateurs relevant une autorité évacuée prennent une place importante dans l'analyse de l'entretien.

L'enseignante est préoccupée par la réalisation effective du travail prescrit. Elle est en effet « obnubilée sur le fait de faire ma leçon » et a pour but d'achever sa séance prévue sur l'addition en colonne dans le temps projeté. Cela se traduit par une augmentation des chiffres concernant sa posture d'autorité autoritariste passant de 12% lors de la situation de classe à 28% dans l'entretien. Ils sont justifiés par des préoccupations didactiques très présentes chez l'enseignante et rendues explicites lors de l'entretien. Les gestes d'étayage de tissage ainsi que les éventuels Anr et Enr ne sont pas analysés par l'enseignante.

e. Synthèse des données :

- **Cette enseignante novice montre, à travers cet extrait, son réel désir de mettre en œuvre une autorité éducative par le maintien d'une atmosphère sereine et l'utilisation « d'histoires » pour une meilleure compréhension de la part des élèves. Elle met tout en œuvre pour répondre aux besoins institutionnels et aux besoins de ses élèves en adoptant de nombreux gestes d'étayage lors de la situation de classe sans en avoir réellement conscience.**
- **Elle proscrit presque totalement une posture autoritaire qu'elle n'envisage en aucun cas dans l'entretien d'auto-confrontation. Son intention est d'inclure ses élèves à son organisation et de les amener à prendre conscience de leurs actes sans avoir recours à la domination.**
- **Cette volonté de ne pas avoir une autorité autoritariste se traduit par un évitement de sa part représenté en abondance par les indicateurs d'une autorité évacuée. Ceux-ci peuvent se traduire par la présence des nombreux gestes de pilotages évoqués par l'enseignante mais non-réalisés, dont elle prend conscience lors de du visionnage de l'extrait.**

- Les gestes de pilotage préoccupent beaucoup l'enseignante lors de l'entretien. Pendant la situation de classe elle n'utilise pas les outils de pilotage, comme les couleurs du comportement, qui existent pourtant dans la classe. Elle s'aperçoit qu'elle n'a pas remarqué pendant la situation de classe l'agitation et le manque de concentration de ces élèves. Dans ce cas aussi, l'enseignante semble consciente de ces manquements. Ajoutons que les gestes de pilotage intéressent beaucoup l'enseignante comparativement aux gestes d'étayage qui tiennent une place pourtant presque aussi importante dans la situation de classe. Ils ne font l'objet d'aucune remarque lors de l'entretien.
- Les gestes de maintien d'une certaine atmosphère sont révélateurs de la volonté d'instaurer un climat de confiance au sein de la classe.
- On remarque que l'enseignante ne perçoit pas de gestes d'atmosphère non-réalisés. Il en est de même pour les gestes d'étayage non-réalisés.

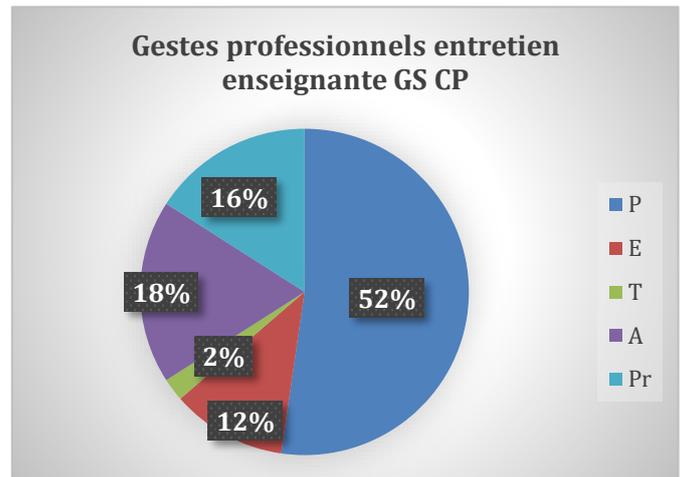
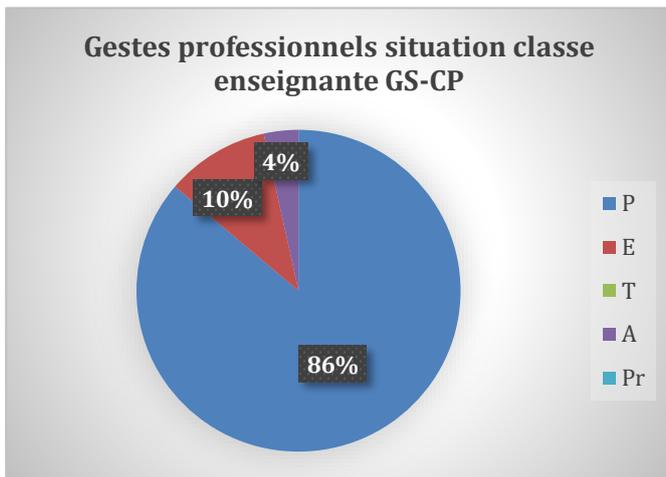
C. L'enseignant de GS-CP :

a. Contexte de la situation de classe :

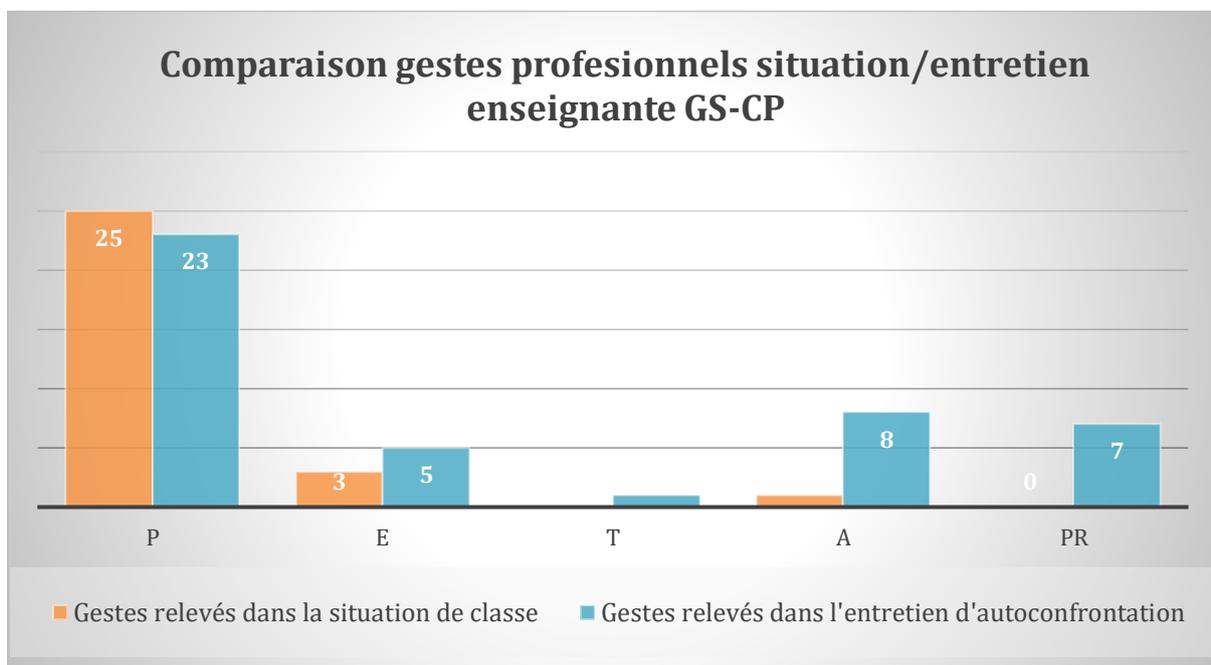
Cette situation de classe concerne, ici, une enseignante experte de presque vingt ans d'expérience. Lors de l'enregistrement vidéo, les élèves étaient répartis dans différentes activités par groupe. L'enregistrement réalisé est orienté vers le coin regroupement, uniquement sur un groupe de cinq élèves de GS avec l'enseignante présente. Un autre groupe de GS était en activité dirigé avec l'Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM) dans une petite salle à proximité et les CP étaient en autonomie sur une activité d'écriture dans le même espace classe. L'enseignante avait donc en visuel les élèves de CP si besoin. Sa présence avec les GS était nécessaire pour expliquer les règles du jeu de cartes qui n'avait jamais été réalisé auparavant. Avant l'extrait analysé, une première partie avait déjà été réalisée avec l'enseignante, il s'agissait ici, de laisser les élèves jouer seuls sous le regard de l'enseignante.

b. Les gestes professionnels relevés :

Enseignante GS-CP						
Gestes professionnels	P	E	T	A	Pr	Total
Nombre situation	25	3	0	1	0	29
Nombre entretien	23	5	1	8	7	44

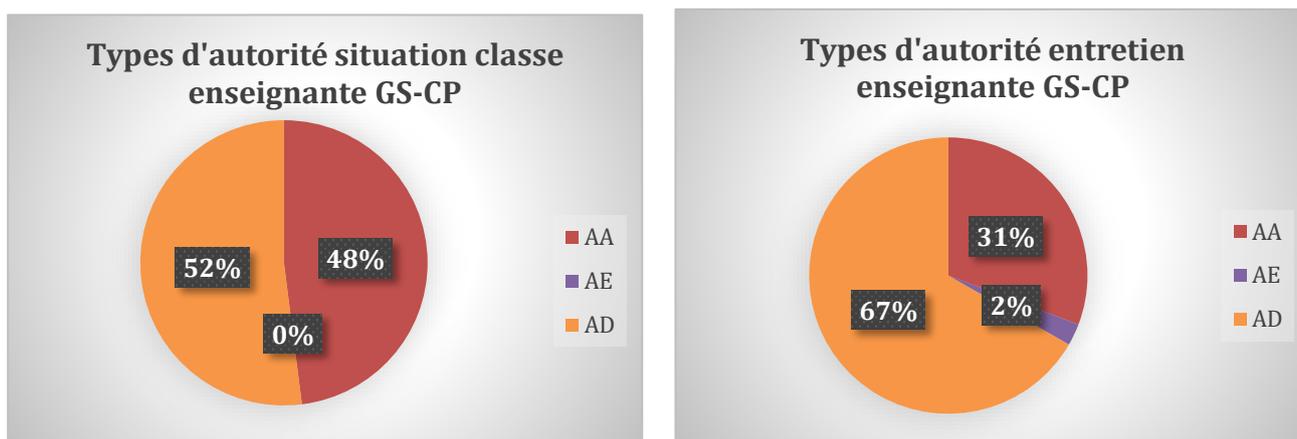


Ces données mettent en avant le nombre très élevé de gestes de pilotage utilisés par l'enseignante lors de la situation de classe. Sur 29 gestes professionnels, on recense 25 gestes de pilotage, soit 86% des gestes. Le deuxième geste le plus important concerne les gestes d'étayage avec 3 gestes sur 29.



Les gestes de pilotage évoqués par l'enseignante lors de l'entretien correspondent à un peu plus de la moitié des gestes professionnels évoqués. On peut recenser 23 gestes de pilotage sur 44 gestes professionnels. La préoccupation qui vient en deuxième position est le maintien d'une certaine atmosphère avec 8 gestes sur 44, soit 18% des gestes professionnels.

c. Les types d'autorité relevés :



Pour cette enseignante, on constate uniquement deux types d'autorités. Lors de l'analyse du verbatim, aucun indicateur relevant d'une autorité évacuée n'a été repéré. Le partage des indicateurs est presque équilibré entre 52% pour ce qui relève de l'autorité éducative et 48% pour l'autorité autoritariste, ce qui suppose que l'enseignante a une posture mi-autoritaire, mi-éducative.

En comparant les chiffres obtenus lors de l'analyse de la situation de classe et celle de l'entretien d'auto-confrontation, on note une différence non-négligeable où l'autorité autoritariste est indiquée à 30% alors que l'autorité éducative à presque 70%. Au regard de ces données, lors de l'entretien d'auto-confrontation l'enseignante met en avant davantage l'implication des élèves ou explique ses choix par la mise en place d'outils. Il est possible que l'enseignant ne perçoive pas certains indicateurs relevant d'une autorité autoritariste. Cependant, l'autorité évacuée est exprimée alors qu'elle n'était pas apparente lors de l'analyse de la situation de classe, mais elle peut s'expliquer par le contexte de la situation où une ATSEM est présente.

d. L'entretien d'auto-confrontation :

Les gestes professionnels de pilotage évoqués sont les plus nombreux. Pour cette enseignante experte, le pilotage de la classe passe par la connaissance et le respect des règles de vie de la classe qui fait l'objet d'une longue préparation en début d'année. En effet, pour elle « c'est vraiment ça (ndlr le respect des règles) qui est important ». Ce travail sur l'appropriation des règles, avec les élèves, a abouti à la mise en place d'un système de couleur du comportement. Cet outil de pilotage est utilisé par l'enseignante lors de la situation de classe

pour « recadrer le comportement d'En. par rapport à l'agitation ». Pour cela, l'enseignante explique avoir « élevé la voix » et rappelle la règle de façon non-explicite, elle considère que parfois son ton relève d'une autorité autoritariste.

Cependant, elle montre du doigt la photo « s'asseoir correctement ». Son geste relève d'une autorité éducative, en s'appuyant sur un outil élaboré et approprié par les élèves. Elle le justifie par le fait que les élèves n'ont plus besoin de verbalisation orale pour comprendre le comportement qu'ils doivent adopter en classe « à ce stade de l'année », alors que ce geste peut sembler relever d'une autorité autoritariste lors de l'analyse de la situation de classe.

Dès l'arrivée en classe le matin, les élèves sont amenés à mettre « leur étiquette à l'endroit même où il y a les règles de vie » pour qu'ils « se rappellent qu'il y a des règles de vie collective ». Ces rituels permettent aux élèves de s'accaparer l'espace de classe et d'entrer dans leur rôle d'élèves. C'est un moyen de les accompagner indirectement à prendre place et à se réapproprier les règles qui ont été adoptées par tous.

De plus, l'utilisation de cet outil ne reste pas limitée à l'espace de l'école mais inclut aussi les parents. Lorsque les élèves sont en rouge, l'enseignante écrit un mot aux parents pour leur expliquer ce qu'il s'est passé en classe. Cet outil sert de pilotage à tous moments de la journée, y compris pour des faits survenus pendant la récréation.

Ces gestes de pilotage sont accompagnés de gestes d'étayage destinés à ce que les élèves construisent du sens autour de la nécessité de ces règles de vie : « vous êtes nombreux, quelles sont les règles qu'on doit respecter pour que tout le monde puisse s'entendre, travailler ». Les règles sont co-construites avec les élèves. Ils sont questionnés sur les règles les plus importantes. L'enseignante leur fait jouer des saynètes dans lesquelles les élèves miment les bons et les mauvais comportements. Des photos sont prises et affichées en classe. Ainsi les règles sont concrètes et rendues visibles. Le système de couleur du vert au rouge est mis en parallèle avec le permis de conduire que les parents doivent respecter. Et enfin, ces règles sont explicitées aux parents lors de la réunion de rentrée. L'étayage ici est long, sur toute une période et vise l'appropriation des règles de vie de classe par les élèves.

Cette démarche de construction et d'appropriation avec et pour les élèves reflète son désir d'ancrer ses règles pour qu'ils deviennent « implicites » ensuite dans les classes futures. Elle exprime clairement que cette construction est nécessaire pour ces jeunes élèves de GS et CP, même si elle est parfois prenante pour l'enseignante, qui doit sans cesse répéter les choses.

D'où les résultats obtenus, qui présentent une autorité éducative à presque 70% et une autorité autoritariste à 30%.

Les gestes d'atmosphère évoqués par l'enseignante semblent eux aussi jouer un rôle dans le climat de classe. En effet, l'enseignante a placé les couleurs du comportement au coin regroupement, où se rassemblent les élèves tous les matins en arrivant en classe. Pour elle, c'est une façon de faire « la transition entre le moment de la maison et de l'école » et permet que l'enfant reprenne ses marques. On voit ici l'ambition d'assurer une transition douce entre l'univers familial des élèves, qui peut être exempt de règles, et l'école où l'on apprend à vivre ensemble. De plus, l'enseignante s'est appuyée sur un album de littérature jeunesse humoristique intitulé *Moi j'adore, la maîtresse déteste*, pour lister, avec les élèves, les règles de la classe. Enfin, le système des couleurs du comportement garde une certaine souplesse car les élèves ont toujours la possibilité de « revenir dans le vert » s'ils changent leur comportement dans la semaine.

La création d'un climat de classe favorable aux apprentissages est aussi source de préoccupation didactique. L'affichage des règles de vie de classe fait l'objet d'une réflexion didactique. L'enseignante parle de « contrat » avec l'élève. Le principe est que les règles soient construites avec les élèves afin qu'ils soient d'accord pour respecter leur part de devoirs. Cette construction est longue, l'enseignante y consacre du temps.

Ces gestes reflètent une posture relevant de l'autorité éducative, par la construction des outils et leur évolution tout au long de l'année. De plus, sa volonté de créer un climat serein où chaque enfant est pris en considération dans son statut d'élève est totalement exprimée tout au long de l'entretien.

e. Synthèse des données :

- **Cette enseignante met en place des dispositifs permettant aux élèves d'avoir une autonomie et qui changent en fonction des objectifs désirés pour les élèves et pour l'organisation de la vie de la classe. Les outils utilisés pour la régulation de gestion de classe sont créés avec les élèves et évoluent tout au long de l'année. La posture d'accompagnement des élèves est davantage perceptible en prenant en compte le contexte de la situation de classe, mais aussi lors des explications et interventions exprimées lors de l'entretien d'auto-confrontation.**

- **Malgré cette autorité éducative bien ancrée, on remarque toutefois que l'autorité autoritariste est tout de même présente, bien que l'enseignante l'évoque à moindre mesure, contrairement à l'analyse réalisée de la situation de classe.**
- **Les gestes de pilotage s'appuient sur le système des couleurs du comportement dont l'enseignante semble se servir dès qu'une règle a été enfreinte.**
- **L'enseignante ne perçoit pas ou n'envisage pas qu'elle ait pu manquer certains gestes professionnels. Ainsi aucun geste professionnel non-réalisé apparaît.**

D. L'enseignant de CE2-CM1 :

a. Contexte de la situation de classe :

Le dernier enregistrement vidéo a été réalisé dans une classe à double niveau avec 13 élèves de CM1 et 9 élèves de CE2. L'expérience professionnelle de cette enseignante est d'environ 16 ans, ce qui nous permet de la classer dans les enseignants dits experts.

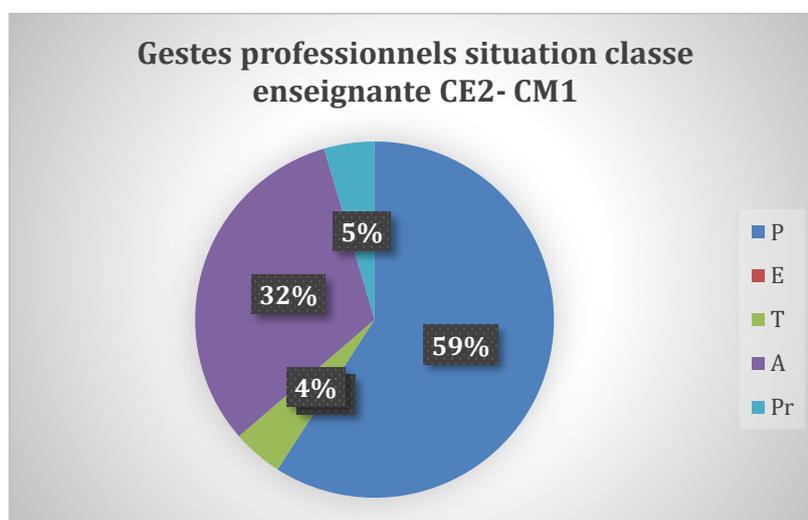
Lors de cet enregistrement vidéo, nous avons transmis la caméra à l'enseignante, ce qui ne permettait pas de voir certains angles de la classe. Elle était orientée dans une direction où seuls certains élèves étaient visibles dont un élève perturbateur. L'enseignante n'apparaît donc pas toujours dans le champ de la prise de vue. Il est donc parfois difficile de savoir quels sont réellement ses gestes ou déplacements, mais nous pouvons les deviner par les interactions et les déplacements perçus dans la vidéo.

Le début de l'extrait se déroule à la fin d'une activité en atelier dirigé par l'enseignante avec un groupe d'élèves de CE2. Cet atelier était un entraînement d'orthographe qui consistait à écrire le pluriel ou le singulier d'un groupe nominal sur ardoise. La correction était réalisée par les élèves à tour de rôle et engendrait ensuite une validation du groupe. A chaque bonne réponse, les élèves comptabilisaient un point en haut de leur ardoise. On aperçoit au début de l'extrait, l'enseignante demander à chaque élève le nombre total de points obtenus suite à cette activité. Les trois autres groupes d'élèves n'apparaissant pas forcément sur la vidéo sont en ateliers autonomes.

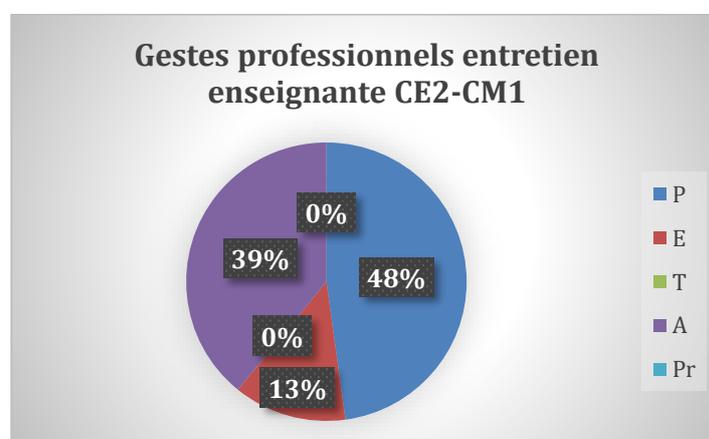
Pendant l'extrait vidéo, on voit clairement les élèves changer d'ateliers et plus précisément un groupe d'élèves se déplacer devant le tableau avec le matériel dont ils ont besoin pour l'atelier dirigé avec leur enseignante.

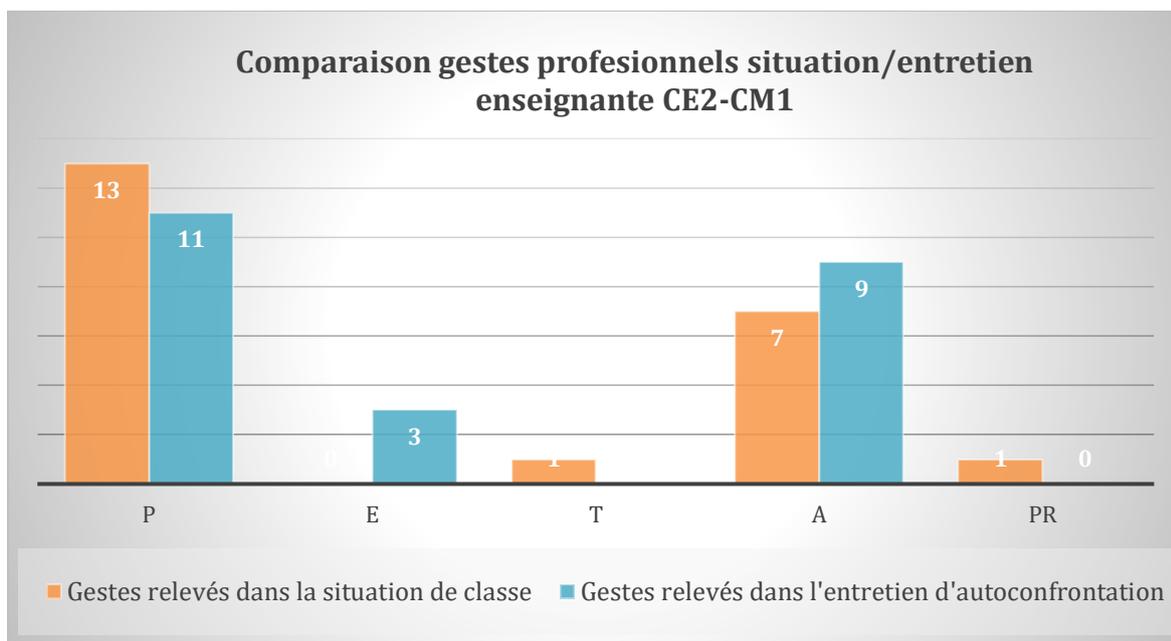
b. Les gestes professionnels relevés :

Enseignante CE2-CM1						
Gestes professionnels	P	E	T	A	Pr	Total
Nombre situation	13	0	1	7	1	22
Nombre entretien	11	3	0	9	0	23



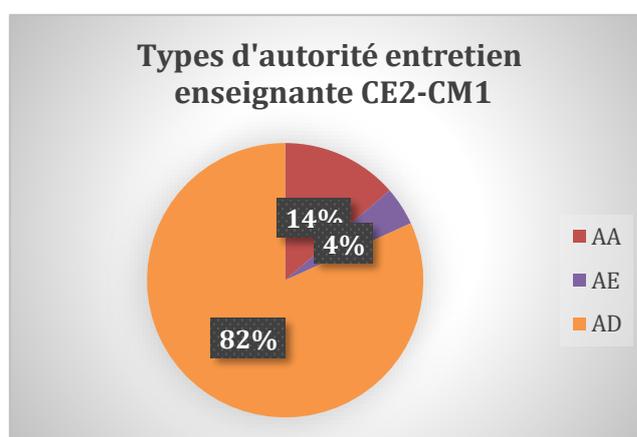
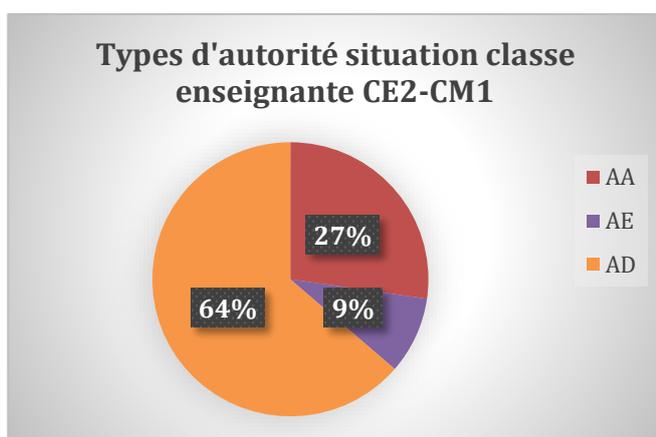
Ce tableau et ce diagramme montrent que le nombre des gestes de pilotage de cette enseignante experte est important : on relève 13 gestes de pilotage parmi 22 gestes professionnels au total, soit 59% des gestes. Ce qui correspond à plus de la moitié des gestes professionnels lors de la situation de classe. Ensuite, ce sont les gestes de maintien d'une certaine atmosphère qui sont les plus nombreux avec 7 gestes sur 22.





On peut clairement observer ici un nombre plus élevé de gestes de pilotage évoqués par l'enseignante dans l'entretien d'auto-confrontation parmi l'ensemble des gestes professionnels. On compte 11 gestes de pilotage sur 23 soit presque la moitié. Cela marque une cohérence avec les gestes de pilotage relevés dans la situation de classe. On remarque également la présence de 9 gestes d'atmosphère sur 23.

c. Les types d'autorité relevés :



Les résultats obtenus suite à l'analyse de la situation de classe montrent nettement l'existence incontestable et prégnante d'une autorité éducative, exprimée à presque 65% sur l'ensemble de l'enregistrement.

La posture autoritariste a été interprétée à un peu plus d'un quart de sa conduite de classe. On peut aussi observer que certains indicateurs de situation de classe révèlent une autorité

évacuée à hauteur de 9%, mais à interpréter avec précautions du fait que l'enregistrement vidéo n'est réalisé que sur une partie de l'ensemble de la classe et qu'il n'est pas possible de voir tous les gestes et comportements de l'enseignante à tous les moments.

d. L'entretien d'auto-confrontation :

Chez cette enseignante, les gestes professionnels de pilotage sont également les plus nombreux. Ils sont destinés à recentrer l'élève qui s'agite et sont de plusieurs sortes. Elle utilise des gestes de pilotage langagiers : « c'est pour ça que je lui dis la prochaine fois on compte pas les points ». Ces gestes sont aussi posturaux : « il a vraiment besoin que je sois face à lui ». Ils visent à établir un contact visuel avec l'élève. L'enseignante utilise également le toucher pour recentrer l'élève : « quelquefois, juste en lui mettant le bras sur l'épaule ou en posant la main sur son bureau, hop il ressent ma présence donc il se recentre sur son travail ».

L'enseignante adapte ses gestes à l'élève qui démontre bien sa préoccupation à avoir une posture relevant de l'autorité éducative, présente à plus de 82% dans les résultats d'analyse de l'entretien d'auto-confrontation. Cet élève a le droit d'apporter en classe des jouets, c'est une sorte de contrat qui a été mis en place avec lui afin qu'il puisse s'occuper et se décharger quand il a fini une tâche.

Toujours concernant les gestes de pilotage, cette enseignante évoque également des moments de non-réaction de sa part face aux provocations de l'élève. Ceux-ci semblent être en lien avec un geste d'atmosphère. Elle évoque le fragile équilibre qui existe dans sa relation avec l'élève : « si je réagis, il se braque, si je ne réagis pas, il va insister jusqu'à ce que j'ai réagi ». L'enseignante a aussi conscience que cet élève a besoin d'être valorisé, plus que les autres élèves.

Elle met en avant le fait que chaque geste réalisé avec un élève est le fruit d'une relation qui s'est installée avec l'élève, tel que le présente B.Robbes dans sa définition de l'autorité éducative. Elle agit de façon différente et singulière selon l'élève avec lequel elle interagit.

Ses gestes d'étayage, qui s'apparentent aux indicateurs autoritaires, visent aussi à calmer l'agitation de l'élève. Elle adapte la quantité de travail soit en fonction de la difficulté soit en fonction de l'état de l'élève : « Il a des fiches plus allégées en quantité d'écriture » ; « en fonction des jours aussi parce qu'il y a des jours où il a plus envie que d'autres. ». Cette adaptation de la part de l'enseignante est nécessaire en fonction des élèves, mais aussi selon qu'ils soient plus ou moins réceptifs.

e. Synthèse des données

- Ces données mettent en avant la variété des gestes de pilotage utilisés par cette enseignante. Ce qui traduit clairement son intention de mettre en place un climat favorable aux apprentissages pour tous les élèves. Ses gestes de pilotage individualisés et précis.
- L'absence de réaction dont parle l'enseignante apparaît comme une non-réaction volontaire qui résulte d'un choix : elle décide de ne pas réagir pour éviter que l'élève ne se braque. On voit bien que l'enseignante maîtrise la situation et ne réagit pas émotionnellement au comportement de l'élève. Aussi, il n'est pas possible, dans ce cas, de considérer ces gestes comme des gestes de pilotage non-réalisés qui relèveraient d'une autorité évacuée. A contrario des deux enseignantes novices.
- Ses gestes et la mise en place d'un fonctionnement en ateliers crée une dynamique favorable et motivante pour les élèves. Elle répond totalement aux caractéristiques relatives à l'autorité éducative.
- Quelques éléments langagiers précis et courts relevant de l'autorité autoritariste apparaissent dans la situation de classe pour recentrer l'élève perturbateur à des moments précis. Elle estime qu'il en a besoin pour se concentrer à nouveau sur l'activité demandée, et éviter de déranger ses camarades.
- Les gestes professionnels poursuivent le même but que les autres enseignantes, celui de la régulation de classe. Les gestes de pilotage, d'atmosphère et d'étayage visent à éviter que l'élève ne s'emporte complètement et perturbe le travail des autres élèves, tout en laissant ici un espace de liberté aux élèves qui en ont besoin pour permettre d'avoir un climat de classe serein.

II. Mise en discussion :

Il s'agit maintenant pour nous de reprendre les résultats, apparus à l'issue de notre étude de données, pour en dégager plusieurs constatations quant à la régulation de classe des enseignants à travers les gestes professionnels et les postures d'autorité. Elles visent à identifier et à qualifier les ressemblances et différences relevées entre les enseignantes novices et expertes afin de déterminer dans quelle mesure nous pouvons répondre à notre problématique.

A. Professeurs novices et expertes : les points communs :

a. L'utilisation d'outil de pilotage :

Dans trois des quatre classes, les gestes de pilotage des enseignantes s'appuient sur le système « des couleurs du comportement ». Les deux professeures novices y font référence, soit dans la situation de classe soit dans l'entretien d'auto-confrontation. La professeure experte de la classe de GS-CP s'en sert dans la situation de classe pour réguler le comportement d'un élève. Seule la professeure experte de la classe de CE2-CM1 n'y fait pas référence du tout. Cependant, nous savons que ce système existe au sein de sa classe.

Ce système, outil repose sur l'utilisation d'une échelle graduée de couleur allant du vert au rouge ou au noir dans certains cas. Il a pour but, par le cadre qu'il pose, de rendre visible à l'élève son comportement afin que celui-ci puisse le réajuster en classe. Il permet aussi de communiquer avec les parents sur le comportement de leur enfant en classe.

Dans les trois classes concernées, cet outil poursuit les mêmes buts à savoir :

- **rappeler les règles de vie en classe et réguler le comportement du ou des élèves.**
- **maintenir l'attention, la concentration des élèves.**

b. Un comportement perturbateur engendre un changement d'autorité :

On peut constater, dans les verbatim de situations de classe, que les changements d'autorités se succèdent parfois à un rythme assez rapide. Lorsqu'un élève perturbe la situation de classe, cela engendre un changement de type d'autorité des enseignants. Généralement, on repère un indicateur d'autorité autoritariste qui amène à un recadrage du ou des élèves concernés pour les quatre enseignantes.

On peut tout de même percevoir que les enseignantes novices ont davantage recours à une autorité évacuée lorsque les élèves perturbent l'activité. Celle-ci se justifie par leur persévérance à vouloir mener leur séance à terme, comme elles ont pu le préciser dans les entretiens d'auto-confrontation. De la même manière, on remarque chez les enseignantes expertes une succession de deux types d'autorité. Cette observation sera développée dans une autre partie.

On voit ici que les enseignants s'ajustent en temps réel à leur classe à travers le passage d'une posture autorité à l'autre selon le comportement des élèves. Ce changement d'autorité révèle clairement une intention de réorienter l'attention de l'élève ou les élèves vers la tâche prescrite.

c. L'autorité éducative : la nouvelle autorité enseignante

A travers les différents entretiens d'auto-confrontation, on remarque que les quatre enseignantes ont une réelle volonté d'inscrire leur autorité vers ce que qualifie Robbes d'autorité éducative. Cela se perçoit par la nette augmentation des indicateurs de cette autorité entre les analyses réalisées dans les situations de classe et dans les entretiens de confrontation pour chacune d'elles. Celle-ci relève de la prise en compte de la posture d'accompagnement et d'adaptation pour l'enseignant pendant le visionnage de la situation de classe.

Il est évident de souligner que les enseignantes expertes ont davantage cette posture dans les situations de classes étudiées qui peut s'expliquer par leurs années d'expérience. Ainsi, cette autorité représente une part plus conséquente que pour les enseignants novices. Cependant on remarque que ces dernières tendent à vouloir adopter cette autorité.

Les deux professeures expertes ayant recours à l'autorité éducative et les deux professeurs novices essayant d'en adopter la posture, nous pouvons penser que cette autorité éducative vise à être la nouvelle forme d'autorité de l'enseignant dans laquelle va s'inscrire progressivement l'ensemble du corps professoral.

d. L'évolution des pratiques :

Cette tendance à vouloir inscrire sa professionnalité dans le cadre de l'autorité éducative montre chez les enseignants, qu'ils soient novices ou experts, une inclination à faire évoluer sa pratique, un souci d'amélioration de son action professionnelle.

Cela est particulièrement parlant chez les deux professeures débutantes. En effet, celles-ci sont sensibles aux gestes professionnels non-réalisés qu'elles perçoivent dans la situation de classe. C'est l'occasion, pour elles, d'une véritable remise en question sur ce qu'elles auraient dû faire ou ce qu'elles projettent de mettre en place à l'avenir concernant les gestes de pilotage, les gestes d'atmosphère, des gestes d'étayage et la préoccupation didactique.

Nous pouvons estimer alors que, tout comme l'autorité, les gestes professionnels des professeurs évoluent et se construisent au fil de leur expérience, impactant de manière positive leur régulation de classe.

A l'inverse, les deux enseignantes expertes ne font pas preuve de remise en question. Chaque geste professionnel ou chaque absence de geste professionnel est justifié. Le bon fonctionnement de la classe peut, tout d'abord, expliquer cette absence de questionnement. Les professeurs experts n'ayant plus ou peu de difficultés à réguler leur classe, les gestes professionnels ne sont plus interrogés. De plus, la maturité professionnelle engendre nécessairement et légitimement une forme de confiance vis-à-vis de sa propre pratique. Ainsi, on peut penser que les enseignants novices acquièrent progressivement cette confiance dans leurs gestes professionnels et dans leur posture d'autorité. Cependant, si nous nous replaçons dans le contexte du mémoire, les deux enseignantes expertes se sont retrouvées face à deux enseignantes débutantes « chercheuses » lors de l'entretien d'auto-confrontation ce qui peut être influencé leur réflexion.

Les professeurs novices découvrent leur métier, modifient leur pratique, générant de nombreuses remises en question constructives. A l'inverse, l'expérience des professeurs éprouvés, ainsi que le bon fonctionnement de leur classe, ne rend plus nécessaire le questionnement. Cela peut expliquer la difficile évolution des pratiques pédagogiques chez les professeurs, malgré les avancées et les progrès de la recherche.

B. Professeurs novices et expertes : les différences :

a. L'anticipation et la connaissance du comportement des élèves en classe :

L'anticipation :

L'utilisation des « couleurs du comportement » ne va pas de soi pour les professeurs novices. Elles ne l'utilisent pas ou restent dans la menace de son utilisation. Il semble que les professeurs n'aient pas réussi à s'approprier cet outil malgré sa mise en place.

Ce sont des outils qui ont peut-être été calqués sur certaines pratiques de collègues présents dans leur école. Ils apparaissent alors comme un moyen de pression dénué de sens pour l'enseignante elle-même, préférant ne pas y avoir recours. Par conséquent, les élèves ne peuvent se l'approprier à leur tour et construire de manière cohérente la nécessité de respecter les règles de vie en classe.

De plus, leurs gestes de pilotage apparaissent être utilisés en réaction face au comportement des élèves sur l'instant t. Elles réagissent émotionnellement face aux perturbations des élèves. On peut dès lors penser, que les professeures novices ont moins tendance ou moins l'expérience leur permettant d'anticiper le comportement de leurs élèves et ont plus de difficulté à obtenir un climat de classe où les élèves restent attentifs aux enseignements proposés.

En ce qui concerne les professeures expertes, le système des couleurs du comportement fait l'objet d'une véritable élaboration et construction en début d'année avec les élèves. Ce dialogue en amont avec les élèves favorise la bonne efficacité de ces gestes de pilotage en ce sens qu'il permet aux élèves de s'approprier le cadre dans lequel ils peuvent évoluer au sein de la classe. En effet, cet outil prend du sens pour les élèves qui prennent conscience que ce cadre représente l'école, la règle ou la loi, et plus globalement la société. Les élèves le respectent d'autant plus, que ce cadre n'est pas incarné par la figure du professeur.

La professeure experte de la classe de CE2-CM1 n'évoque à aucun moment cet outil de pilotage, ni en classe ni lors de l'entretien d'auto-confrontation. Aussi, nous pouvons affirmer que les professeurs experts n'en ont pas autant besoin que les professeurs novices, ou même qu'ils n'en ont plus besoin. Le rappel des règles de vie de la classe n'est plus constamment nécessaire puisque celles-ci sont posées, intégrées et comprises par les élèves.

L'ensemble de cette construction avec l'élève des règles de vie de classe montre une véritable anticipation du comportement des élèves par les professeures expertes. Cette capacité d'anticipation, qui repose sur l'expérience, favoriserait un maintien de l'autorité optimal face à des élèves perturbateurs, rejoignant notre hypothèse de départ.

La connaissance des élèves :

Les enseignantes expérimentées ont une approche individuelle dans la gestion de leur classe. Nous avons pu remarquer que les gestes de pilotage sont adaptés, précis, variés en fonction des besoins particuliers de l'élève ou même de la période scolaire, tout en attachant de l'importance aux gestes d'atmosphère.

L'absence de réaction des enseignantes expertes face aux élèves, et notamment de l'enseignante de CE2-CM1, ne peut pas être interprétée comme des gestes professionnels non-réalisés. Effectivement, ces non-réactions sont la résultante d'un choix de l'enseignante de ne

pas réagir. Elles sont volontaires et témoignent donc d'une excellente connaissance et d'une observation fine des agissements de l'élève.

Leur expérience semble compter dans leur connaissance des élèves et permet ainsi une anticipation, une adaptation au plus près des besoins de l'élève ainsi que la création d'un équilibre entre pilotage et atmosphère. La relation maître-élève est prise en considération. Alors que l'approche apparaît plus globale chez les professeurs novices. En effet, les gestes de pilotage s'adressent le plus souvent à l'ensemble de la classe ou à un groupe d'élèves.

La connaissance de l'élève apparaît donc comme une véritable ressource sur laquelle s'appuient les professeures expérimentées pour cibler, choisir le geste professionnel le plus adapté à la situation.

b. Des gestes professionnels spécifiques :

Au regard des résultats de nos données, il semblerait qu'il existe des gestes professionnels propres aux enseignants novices ainsi que des gestes professionnels propres aux enseignants experts.

Contrairement à notre hypothèse de départ, les gestes de pilotage seraient donc l'apanage des enseignants experts et non des professeurs novices. Dans les deux extraits choisis, les enseignantes expertes sont effectivement confrontées à des perturbations provenant des élèves. Dans les deux cas, les enseignantes prennent le temps de réguler le comportement de l'élève en utilisant de nombreux gestes de pilotage.

Il est intéressant de comparer ces deux extraits au reste de l'enregistrement vidéo. En effet, on s'aperçoit que les professeures expertes ne sont pas constamment dans le pilotage parce que les élèves sont concentrés et respectent les règles de vie de classe. Par conséquent, nous pouvons affirmer que l'enseignant expert prend un vrai temps pour piloter sa classe lorsque cela est nécessaire.

Par opposition, les gestes de pilotage des enseignantes novices apparaissent plus dissouts. Ils sont mélangés aux autres gestes professionnels, l'enseignant ne prenant pas le temps nécessaire pour réguler sa classe.

Ce sont les gestes d'étayage qui sont les plus nombreux chez les deux enseignantes novices, ce qui est très surprenant par rapport à notre hypothèse de départ. Nous nous attendions à ce que les gestes de pilotage soient plus nombreux chez les enseignantes novices. On peut

donc penser qu'il s'agit de gestes professionnels propres aux débutants. Plusieurs éléments permettent de donner une explication.

D'abord, nous avons constaté que les enseignantes novices, pour des raisons différentes, ne réagissent pas car elles ne savent pas comment réagir, ou ne perçoivent pas le manquement aux règles de vie de classe de leurs élèves. Ce que nous avons qualifié de geste de pilotage non-réalisé. Cela peut se justifier par le manque d'expérience.

Ensuite, la préoccupation didactique très présente chez ces deux professeures semble engendrer un nombre plus important de gestes d'étayage. En effet, les professeures novices apparaissent focalisées sur l'avancée de la leçon. Il existe une volonté forte d'assurer la compréhension chez les élèves. Il semble important, pour elles, que les élèves acquièrent les apprentissages prévus dans le temps imparti. Aussi, cela peut expliquer un manque de temps consacré à la préparation et au travail, en début d'année, des règles de vie de classe au profit (ou au détriment) de la construction des savoirs disciplinaires. Ce lien que nous établissons entre la préoccupation didactique et les gestes d'étayage s'explique car les enseignants débutants ont à cœur de respecter les instructions officielles, l'avancée dans les programmes et de correspondre aux attendus réels ou supposés de leurs tuteurs.

Chez les professeurs experts, la maîtrise des savoirs disciplinaires à construire, la maîtrise du contenu des programmes, des programmations peut expliquer, a contrario, une place moins importante laissée à la préoccupation didactique, celle-ci étant en réalité intériorisée. Par conséquent, les gestes de pilotage peuvent avoir plus de place dans la gestion de la classe.

Les gestes de pilotage sont plus nombreux chez les professeurs experts car ils en font un usage fort mais ponctuel lorsque la situation le nécessite. Tandis que les professeurs débutants, préoccupés par l'avancée didactique, y ont recours de façon continue mais moins saillante. Leurs gestes d'étayage sont plus nombreux afin de faire avancer les élèves dans le travail prescrit.

c. Des types d'autorité spécifiques :

Un type d'autorité spécifique aux enseignantes novices :

Suite à nos analyses, nous avons remarqué que l'autorité évacuée s'inscrit de manière significative dans la posture des enseignantes novices alors que ce type d'autorité est inexistant chez les expertes. Cela suppose donc qu'en acquérant de l'expérience, les enseignants font

évoluer leur autorité. Cela répond à l'une de nos hypothèses, à savoir que l'autorité n'est pas innée. L'autorité enseignante, quelle qu'en soit son type, se développe et s'ajuste en fonction des expériences de terrain. Ainsi les enseignants novices font évoluer leur autorité pour délaisser la posture d'évitement relative à l'autorité évacuée. On remarque d'ailleurs, que l'enseignante de CE1-CE2 est assez surprise lors de l'entretien d'auto-confrontation par tous les événements qui se déroulent sous ses yeux et qu'elle ne voit pas.

On peut se demander si l'enseignement en classe collective dit « magistral » mis en œuvre par les enseignantes novices ne favorise pas cette non prise en compte de ce qui se passe dans la classe. Par cette disposition spatiale, les enseignantes doivent gérer plusieurs événements imprévus qu'elles ne voient pas forcément ou auxquels elles ne réagissent pas pour mener à bien la séance telle qu'elles l'avaient prévue. Alors que les enseignantes, ayant une organisation en ateliers donc par groupe, sont disponibles plus particulièrement pour un groupe d'élèves même si elles gardent un œil sur les groupes en autonomie.

Une alternance entre autorité éducative et autorité autoritariste spécifique aux enseignants experts :

Comme évoqué précédemment, les enseignantes expertes ont recours à une alternance entre deux types d'autorité tout au long de la situation de classe. En effet, tout en recadrant l'élève ou les élèves perturbateur(s), l'enseignant continue à gérer la séance d'apprentissage avec les autres élèves. Dans le verbatim de la situation de classe de l'enseignant de GS-CP, cette alternance est visible à plusieurs reprises : elle recadre l'élève qui n'a pas bien positionné ses jambes en utilisant divers gestes de pilotage, tout en continuant à distribuer les cartes du jeu, ou à compter les cartes distribuer et annoncer quel élève va débiter le jeu. De ce fait, cette succession entre autorité autoritariste et autorité éducative est très présente pour les deux enseignantes expertes.

Elles ont une capacité à jongler entre réajustement du comportement perturbateur d'un élève et maintien de la séance ou de l'activité qui est en train d'être réalisée avec l'ensemble ou une partie de la classe. Cette pratique qui paraît « naturelle » semble être le résultat d'un cheminement professionnel et d'une adaptation non-négligeable, dû aux années d'expériences des enseignantes.

L'autorité dite évacuée est prépondérante chez les enseignants novices. Le manque d'expérience ou bien encore les dispositifs de classe choisis favorisent l'évitement. Par contre, ce type d'autorité est inexistant chez les enseignants experts. Ceux-ci adoptent soit la posture autoritariste soit la posture éducative s'adaptant en fonction des besoins de l'élève ou de la situation vécue par la classe.

Finally, par rapport aux points abordés précédemment concernant les différences et ressemblances entre enseignants novices et experts, **il est intéressant de s'interroger sur le lien qui existe entre les gestes professionnels et l'autorité déagée par l'enseignant.** En effet, nous remarquons que l'autorité évacuée correspond à une absence de gestes de pilotage, en revanche ces gestes peuvent à la fois correspondre à une autorité autoritariste et à une autorité éducative. Ce qui va déterminer le type d'autorité est l'intention du geste de pilotage. Par exemple, quand l'enseignante de CP dit « on arrête de parler ! » en haussant le ton envers deux élèves qui bavardaient, elle exprime clairement son agacement et son impatience lors de l'entretien d'auto-confrontation. Tandis que, lorsque l'enseignante de CE2-CM1 dit « regarde-moi », lors de l'entretien d'auto-confrontation, elle manifeste son intention d'établir un contact visuel pour recentrer l'élève. Ces deux situations mettent en avant le lien qui existe entre l'intention du geste professionnel et le type d'autorité qui s'y rattache. Dans le premier cas, le geste de pilotage correspond à une autorité autoritariste, dans le second il correspond à une autorité éducative.

De cette manière, il serait possible d'affiner les gestes professionnels en établissant deux gestes de pilotage différents correspondant à un type d'autorité chacun : le geste de pilotage éducatif et le geste de pilotage autoritariste.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'ensemble de nos résultats montre une certaine limite car nous disposons de trop peu de données pour pouvoir généraliser à l'échelle de la profession ce que nous avons découvert. Pourquoi le système de pilotage des couleurs du comportement est-il aussi répandu dans les classes et quelles pourraient être les autres approches de la régulation de classe ? L'autorité éducative n'admettrait-elle pas certaines limites dans le cas où les perturbations seraient régulières et répétées par plusieurs élèves de la classe ? Ces deux questions sont apparues au fil de notre réflexion et pourraient être approfondies.

Notre recherche avait pour objet d'observer les gestes professionnels des enseignants ainsi que leur posture d'autorité dans les moments où le climat de classe est perturbé par le comportement d'un ou de plusieurs élèves. Les éléments recueillis dans l'analyse de données et présentés dans notre discussion font apparaître plusieurs constats et nous permettent, en tant que professeurs des écoles stagiaires, de prendre du recul sur notre pratique et de trouver, grâce à ce mémoire, des réponses à nos questions, nos inquiétudes nous permettant d'améliorer notre pratique.

Quel professeur des écoles stagiaire ne s'est pas un jour posé la question de sa capacité à « gérer sa classe », ou à « favoriser l'écoute de ses élèves » ? « Ne pas pouvoir tenir sa classe » est une des craintes les plus fréquentes chez les jeunes enseignants et se faire chahuter est perçu comme un aveu de faiblesse.

Nous pouvons maintenant savoir que le mythe de l'autorité innée, naturelle ou charismatique n'existe pas. Bien au contraire, l'autorité et les gestes professionnels se construisent avec l'expérience. C'est notre capacité de réflexion, d'observation et de remise en question qui nous permettra tout au long de notre carrière d'ajuster et améliorer notre pratique ainsi que la relation maître-élève. Ces compétences professionnelles sont en cours d'acquisition mais nous pouvons, dès maintenant, retenir deux idées essentielles :

- L'instauration d'un climat de classe propice aux apprentissages est un projet global. Cet objectif nécessite une réflexion, des essais et des erreurs. Nos gestes professionnels et notre posture d'autorité sont un ensemble et doivent être en cohérence. Le but étant de construire une véritable architecture de la régulation de classe.

- Mettre en place une ambiance sereine de travail avant de mettre en œuvre des situations d'apprentissage. La relation aux savoirs est primordiale certes, mais se fera d'autant mieux que le climat de classe le permettra. Prendre le temps de travailler sur les règles de vie en classe avec ses élèves tout au long de l'année favorisera une meilleure acquisition des savoirs par le cadre serein installé.

En faisant un bilan sur notre évolution professionnelle, depuis la rentrée scolaire de septembre, nous remarquons d'ores et déjà que nos pratiques et nos postures ont évolué. Durant cette année de stage et de professionnalisation, nous avons à plusieurs reprises remis en question notre fonctionnement, l'organisation de notre classe mais aussi retravaillé la mise en œuvre de nos séances. Nos observations auprès de nos tuteurs, des enseignants formateurs et la réalisation des enregistrements vidéo dans le cadre de notre mémoire de recherche, nous ont permis de nous éclairer sur différents dispositifs à exploiter. C'est pourquoi, nous savons pertinemment que pour notre future rentrée scolaire, nous aurons une approche totalement différente de l'enseignement, de la classe et de nos élèves.

Ce qui nous semble le plus difficile dans ce métier est de concilier la gestion d'un ou plusieurs élèves perturbant nos situations d'apprentissage tout en ne perdant pas de vue l'ensemble de la classe. Comme le précisait l'enseignante de CE2-CM1, il est important de trouver « cet équilibre fragile » mais qui se doit d'être juste pour tous les élèves. La prise en compte du groupe classe est nécessaire mais ne peut se faire que si nous considérons chaque élève individuellement. Un des éléments fondamental est l'adhésion de tous les élèves à notre fonctionnement, en leur explicitant ce qui est autorisé ou non, et en les éclairant sur les intérêts sous-jacents.

La classe ne doit pas être apparentée à un espace de contraintes, mais doit permettre la mise en place d'un climat de classe serein avec des espaces de libertés mesurées où les élèves grandissent, s'épanouissent et évoluent en confiance avec leurs enseignants.

Notre préoccupation principale sera donc de trouver cet équilibre fragile en nous appuyant sur les différentes ressources que nous possédons et que nous allons continuer à construire.

L'enseignant est le chef d'orchestre de cet environnement de classe !

BIBLIOGRAPHIE

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.

Richoz, J-C. (2010). *Gestion de classes et d'élèves difficiles (French Edition)* (FAVRE éd.). FAVRE.

Robbes, B. (2016). *L'Autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer (Pédagogies)* (3e édition). ESF Editeur.

SITOGRAPHIE

Articles scientifiques :

Jean, A. (2012). L'analyse des imprévus et des événements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique. Dans : Julie Desjardins éd., *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 69-84). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezpum.biu-montpellier.fr/10.3917/dbu.altet.2012.01.0069>

Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R. & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezpum.biu-montpellier.fr/10.3917/dbu.paqua.2014.01>

Anne Jorro. (2006) L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM*, Paris, France. [{halshs-00195900}](#)

Sites internet :

Objectifs pédagogiques et déroulement de la séquence. (s. d.). EDUSCOL. Consulté le 14 décembre 2020, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/pedagogiques/10489/10489-sequence-2-eco-ampli.pdf>

Un exemple de cahier journal. (s. d.). EDUSCOL. Consulté le 13 décembre 2020, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/19/8/RA16_C2_FRA_langage-oral-ex-cahier-journal-dm_617198.pdf

ANNEXES

SOMMAIRE

L'enseignante de CP

Annexe 1 : Analyse des verbatim par rapport aux gestes professionnels p.66

Annexe 2 : Analyse des verbatim par rapport aux types d'autorité p.74

L'enseignante de CE1-CE2

Annexe 3 : Analyse des verbatim par rapport aux gestes professionnels p.82

Annexe 4 : Analyse des verbatim par rapport aux types d'autorité p.89

L'enseignante de GS-CP

Annexe 5 : Analyse des verbatim par rapport aux gestes professionnels p.94

Annexe 6 : Analyse des verbatim par rapport aux types d'autorité p.101

L'enseignante de CE2-CM1

Annexe 7 : Analyse des verbatim par rapport aux gestes professionnels p.107

Annexe 8 : Analyse des verbatim par rapport aux types d'autorité p. 113

Annexe 1 :

Analyse des verbatim par rapport aux gestes professionnels de l'enseignante de CP

<u>Discours de la situation de classe</u>	<u>Discours de l'acteur</u>	<u>Sit hyp</u>	<u>Pdv ac</u>
<p><i>La PE lance et anime une séance d'entraînement d'étude du code en collectif. Pendant tout le temps de la vidéo elle reste devant le groupe classe.</i></p> <p>PE : Allez prochain exercice.</p> <p><i>(Au premier rang, deux élèves parlent. L'un des deux lève la main).</i></p> <p>PE: Vous deux vous arrêtez maintenant sinon je vous passe dans le jaune. On arrête de parler ! On arrête de parler. C'est tout le temps comme ça avec vous. (Aux mêmes élèves) Tu mets un point, on passe à la suite. (La PE se rapproche et met le point).</p>	<p>Je pense qu'ils parlaient. Je sais pas à qui je m'adresse. Je crois que je m'adresse à Mo. et Am. . Je crois qu'ils étaient chiants ce jour-là. Ah non, c'est Hé. Elle levait le doigt pour se plaindre de Mo .</p> <p>Et je n'ai pas envie de gérer la situation, j'en ai ras le bol. Ça fait 15 fois que je la gère. Donc mais oui je pense qu'il est en train de la saouler. Après j'utilise la menace du jaune qui marche bien.</p> <p><i>Qu'est-ce que c'est que la menace du jaune ?</i></p> <p>C'est le tableau de comportement, à chaque fois que je les reprends, je peux les déplacer du vert au rouge en passant par le jaune. Pour chaque couleur, il y a 3 stades. Et il y a des conséquences. S'ils sont dans le jaune, ils sont punis de récré. Et puis après c'est aussi noté aux parents. Donc c'est un moyen de pression qui marche bien dans cette classe, enfin qui marche mieux... Enfin ça fonctionne mais bon le fait de les menacer je trouve que ça marche pas très bien. C'est pour ça que depuis que tu as pris la vidéo, je déplace directement les étiquettes. Ils le voient et ça calme tout de suite tout le monde. Je faisais pas beaucoup ça en début d'année. J'étais beaucoup dans la menace, je ne passais pas à l'action. J'arrivais pas à les mettre dans le jaune, je culpabilisais. Et puis en discutant avec</p>	<p align="center">A-T</p> <p align="center">P</p>	<p align="center">P</p> <p align="center">P</p> <p align="center">Pnr</p>

	<p>l'enseignante de proximité j'ai compris que s'ils sont en jaune, ils sont en jaune et ce n'est pas de ma faute. J'ai fait ce système progressif avec les différents stades il y a pas longtemps, pour qu'il y ait plus de transitions, qu'ils ne soient pas direct dans le jaune, comme ça je culpabilise moins et puis je me rends compte que quand ils passent du vert foncé au jaune je les aient déjà grondés 4 fois. Ça rend le fait de les mettre dans le jaune plus légitime. Car je me rends compte que j'ai bougé leur étiquette 3 fois.</p> <p><i>Vous avez une gradation des couleurs ?</i> Oui, avant on avait vert, jaune, rouge et j'arrivais pas à les déplacer dans le jaune. Il y avait pas assez de gradation pour moi. Je ne trouvais pas ça juste. J'étais pas à l'aise avec ce système. J'avais l'impression qu'il y avait des élèves que j'allais juste réprimander et d'autres que j'allais passer directement dans le jaune. Maintenant dès qu'ils font un truc je les déplace comme ça c'est plus juste. Tout le monde est déplacé quand il fait quelque chose. C'est ceux que je reprends plusieurs fois qui finissent dans le jaune. Ceux qui ont juste besoin d'une fois, par exemple Am., c'est une élève qui peut discuter des fois mais en général tu la déplaces une fois et ça suffit. Les vrais perturbateurs, comme Mo., sur le moment ça les arrête quoi, après...</p> <p><i>Que cherches tu à faire avec cet outil ?</i> C'est pour le calme et oui le fait qu'ils soient attentifs. Parfois je vois qu'ils sont en train de découper au lieu d'écouter voilà. Après je l'utilise moins pour ce genre de raisons car là j'estime qu'ils ont le droit d'être tête en l'air. Mais oui quand ils parlent là comme Hé. et Mo. Sur la vidéo, Hé. se plaint. Ils se chamaillent pour une broutille... "Il m'a</p>		<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>Pnr Anr</p> <p>Pnr</p> <p>A-P</p> <p>A</p> <p>Pnr</p>
--	---	--	---

	<p>dit ça”, “il me dit que mon coloriage n'est pas joli”. Je ne sais pas comment réagir à ça, pour moi ce sont des gamineries. Je peux comprendre que cela touche Hé. mais en même temps, c'est comme dans la cour, ils viennent pour tout et rien, c'est compliqué à gérer avec des petits. Cela te paraît pas important... “il m'a dit que c'était pas joli mon dessin”... t'as envie de dire mais on s'en fou, ton dessin tu le fais pour toi, tu le fais pas pour Mo.. Mais en même temps ils ont 6 ans et tu sais que eux cela les touche. Donc là entre Hé. et Mo., j'étais soulée, ça durait depuis un moment. Je leur dis d'arrêter de me parler mais c'est pas pour partir ou quoi c'est d'arrêter l'un l'autre de se plaindre à la maîtresse car je sais très bien qu'il ne se passe rien de grave et que au lieu d'écouter le cours ils préfèrent se chamailler. Je pense que c'est ça. Et là je suis en train de vérifier que Hé. est sur le bon exercice car en fait elle a du mal à écrire dans la bonne case, à trouver le bon exercice. C'est n'importe quoi... en fait elle est complètement à l'ouest, je sais pas comment dire. Elle a pas de repères spatiaux et elle comprend pas le sens. Je n'ai pas l'impression qu'elle saisisse pourquoi elle est là. Je dis pas qu'ils saisissent tous mais il y en a qui sont plus débrouillards. Elle, ne pas écrire la réponse sur la bonne page du fichier ça va pas lui paraître bizarre. Les autres ils vont quand même regarder sur le voisin si c'est la bonne page. Ils vont s'intéresser, vouloir être au bon endroit. Hé. non, elle est perdue. Du coup, je vérifie qu'elle est bon endroit... ou alors elle dessinait... enfin je regarde très souvent ce qu'elle fait.</p> <p>Ça je le fais plus. C'est le genre de truc que la CPC m'a reproché. Je rajoutais des exercices alors que le fichier Taoki est</p>	<p>Pnr</p> <p>Pnr</p> <p>P</p> <p>A-P</p> <p>A</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>Pr</p> <p>E</p>	
--	---	--	--

<p>(La PE revient devant le tableau, devant les élèves).</p> <p>PE : Alors là on va faire un petit entraînement. Il va falloir me... tout le monde se tait... va falloir me répondre... Manuel... Alors va falloir me dire si euh... Les phrases que je vais vous dire sont vraies ou fausses, si cela se passe bien dans l'histoire de Taoki. Si je vous dis par exemple « c'est Noël », est ce que c'est vrai ou faux dans l'histoire ?</p> <p>(Les élèves répondent sans lever la main).</p> <p>Elèves (à la cantonade) : c'est vrai. PE : C'est le jour de Noël ? Elèves (à la cantonade) : naaan. PE : Qu'est ce qu'ils disent au début ? « Noël arrive », donc est ce qu'on est le jour de Noël ? Elèves (à la cantonade) : naaaan</p>	<p>trop dense, je le fais plus. Je fais que les exercices du fichier et je simplifie. C'est lourd pour eux.</p> <p><i>Tu penses que ça joue dans le comportement des élèves ?</i></p> <p>Oui car moi je mets un rythme qui n'est pas agréable. J'ai envie qu'ils sachent lire mais je force le truc. Mais j'ai compris que ce n'est pas parce que tu en fais plus qu'ils se débrouillent mieux. C'est l'inverse il vaut mieux faire moins mais mieux. Plutôt que de vouloir faire plein de choses et au final perdre des élèves. A la limite je peux laisser des exercices supplémentaires pour les élèves qui se débrouillent. Je voulais leur expliquer pour qu'après ils fassent l'exercice du fichier tout seul. Mais je trouve pas ça adapté maintenant. Je ne donne plus d'exercices en plus de façon magistrale. Je donne des exercices en plus mais facultatifs aux élèves qui vont plus vite. Mais le groupe classe non.</p> <p>J'ai la voix qui porte, je suis contente. Je me fatigue pas avec la voix. Tout le monde m'entend. Je me rends compte que je n'ai pas besoin de crier.</p> <p><i>Quand tu dis « tout le monde se tait » quelle est ta préoccupation ?</i></p> <p>Qu'ils écoutent tous, qu'il y ait plus de calme. Ils sont en train de parler, pas de m'écouter. Après là je pense que c'était la fin de matinée. Ils sont pas horribles sur cet extrait je trouve. J'ai connu pire. Ma consigne pourrait être plus adaptée... ça pourrait être mieux dit. En plus c'était une des premières fois qu'ils faisaient cet exercice. Ils ont toujours un peu de mal avec cet exercice. C'est un peu compliqué. Il faut relire l'histoire, ils confondent l'image et l'histoire, ils regardent l'image alors qu'il faut bien lire le texte.</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>A-Pr</p> <p>E</p> <p>Pr</p> <p>E</p> <p>Pr</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>T</p> <p>P</p> <p>P-E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>A-Pr</p> <p>E</p> <p>Pr</p> <p>E</p> <p>Pr</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P-A</p> <p>P</p> <p>Pr</p> <p>Pr</p> <p>Pr</p>
--	--	--	---

<p>PE : non. On est avant ou après Noël ?</p> <p>Elie : maîtresse ?</p> <p>Elèves (à la cantonade) : on est avaaant.</p> <p>PE : donc c'est...</p>	<p><i>Tu dis « ma consigne pourrait être mieux », si la consigne était mieux qu'est ce que cela produirait chez les élèves ou chez toi ?</i></p> <p>Je sais pas si ils pigeraient mieux si j'expliquais plus simplement. Parfois je me prends la tête avec les consignes car j'ai l'impression de pas être claire mais je me rends compte qu'ils comprennent en faisant. On fait un premier exemple ensemble et ils pigent. Mais ça pourrait être plus court et peut être plus graduel : par exemple, regardez le texte, on le lit. Ne pas dire « je vais lire les phrases, et ensuite vous allez... », c'est ça que je ne trouve pas adapté mais que je fais quand même souvent. J'ai envie de tout leur expliquer pour qu'ils comprennent tout alors qu'en fait ils ont 6 ans et qu'on peut dire : regardez, on lit le texte, alors est ce que cela s'est passé dans l'histoire ? Oui ou non, vrai ou faux ? Et là comme ça je perdrais moins de temps en fait. Je les perds complètement quand je leur dis « je vais vous lire les phrases, etc... ». Même moi en regardant la vidéo j'attendais la suite pour savoir ce qu'il fallait faire. Ce serait mieux de dire « regardez le tableau cette première phrase alors c'est « Noël arrive », est ce qu'elle se passe dans l'histoire ? Vrai ou faux ? » C'est un langage qui est plus adapté pour les enfants.</p> <p><i>Tu penses que cela joue sur leur capacité d'attention ?</i></p> <p>Oui car c'est plus entraînant de procéder de cette façon. Je manque de théâtralisation. Ça viendra. Et puis c'est pas ma nature. J'ai une nature un peu militaire. J'essaie de changer ça car je vois que c'est plus efficace.</p> <p>Au final j'ai fait tout ce que je viens de dire, à quoi servait toute mon explication du début ?</p>	<p>A-E</p> <p>E</p>	<p>Pr</p> <p>Enr</p> <p>Pr</p> <p>Enr</p> <p>Pr</p> <p>Enr</p> <p>P</p> <p>Pr</p> <p>Enr</p> <p>Pr</p> <p>P</p> <p>Anr</p> <p>Anr</p> <p>Pr</p>
--	---	---------------------	---

<p><i>(Un élève soulève son fichier pour le montrer à la maîtresse).</i></p> <p>Elie : maîtresse ? c'est pas le même.</p> <p>PE : El. laisse-moi faire. C'est un entraînement. Oui c'est pas le même, après on fera celui du fichier, d'accord ? C'est pour vous montrer.</p> <p>PE : « C'est Noël » donc est ce que c'est vrai dans l'histoire ?</p> <p><i>(les élèves continuent de répondre sans lever la main à la cantonade).</i></p> <p>Elèves : non</p> <p>PE : c'est faux, donc on met une croix dans le faux avec le smiley pas content. <i>(La PE met la croix).</i> « Hu. mime un chant », est-ce c'est...</p> <p>Elèves : naaan</p> <p>PE : Chut, on lève le doigt, est-ce que c'est vrai ou faux ?</p> <p>Elèves : non</p> <p>PE : Hu.... levez le doigt ! Et on explique pourquoi. « Hu. mime un chant » euh, est ce que c'est vrai ou faux ? En. ?</p> <p>-Fin de l'extrait vidéo-</p>	<p>Là je pense qu'El. essaie de me dire « oui mais on a pas les mêmes phrases que sur le fichier ». Je lui explique que c'est normal, c'est un entraînement mais j'ai un ton un peu soulé car il fait tout le temps ça. Je trouve qu'il me fait pas confiance. En plus cela me fait perdre du temps alors que...</p> <p><i>Quelle est ta préoccupation quand tu lui dis « laisse-moi faire » ?</i></p> <p>Oui cela faisait plusieurs fois qu'il intervenait pour me dire par exemple « on a pas fait les rituels ». Mais c'est bien, ça montre qu'il est intéressé par la vie de classe et je suis très contente d'avoir El., heureusement qu'il est là. Il fait partie des bons élèves. Là je savais déjà pourquoi il allait intervenir. Pour éviter de perdre du temps, j'ai répondu.</p> <p>Oui parce qu'ils me disent « naaaan », « ouiiii » et je sais pas pourquoi ça m'a énervé. Je pense que j'étais stressée par rapport au fait que tu filmes déjà. Normalement cela ne me dérange pas (ndrl qu'ils disent naaan, ouiii) mais quand tu es à la fin de la deuxième semaine...</p> <p><i>Tu dis à deux reprises « levez le doigt », qu'est ce que tu essaies de faire ?</i></p> <p>Je veux en interroger un pour qu'il dise vrai ou faux et qu'il explique. En fait j'aurais dû attendre qu'ils finissent « noooooon », ça c'est quand tu es moins stressée et c'est vers ça que je veux tendre, tu perds quoi 5s et tu es juste chiante. Tu les laisses dire naaaaaan et après tu leur demande qui peut m'expliquer ? et ils vont lever le doigt naturellement. C'est ça que je voulais car ils peuvent pas tous m'expliquer en même temps. Il faut qu'ils lèvent le doigt.</p>	<p>P</p> <p>E-A</p> <p>T</p> <p>A-E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>P+P</p> <p>E</p> <p>E-P</p> <p>E</p> <p>E+E</p> <p>E</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>Pr</p> <p>Pnr</p> <p>Anr</p> <p>Pnr</p> <p>Pnr</p>
--	--	---	--

	<p><i>La vidéo s'arrête là. Est-ce que tu veux revoir la vidéo ?</i></p> <p>Non.</p> <p><i>Est-ce que tu veux rajouter des choses ? Il y a de nombreux moments où tu es obligée de t'interrompre... Par rapport à ces interruptions, que cherches-tu à faire ?</i></p> <p>J'essaie de me dépêcher car il y a beaucoup de choses à faire alors que si tu fais moins tu peux laisser l'espace à... C'est comme si j'avais un cheval au trot que je voulais faire partir au galop, c'est ça que j'essaie de faire car j'imagine que j'avais une journée bien remplie. Je pense que ce n'est pas une chose que font les enseignants expérimentés. Moi j'essaie de faire adapter la classe à mon rythme. Mais c'est pas faisable. C'est à l'enseignant de s'adapter. Cela n'empêche pas qu'il y en a qui parle. Et je les place dans le jaune, et il le faut. Mais parfois j'interviens sur le groupe pour les presser. Et ce n'est pas pertinent, ça me stresse, ça les stresse eux. L'intervention avec Elie oui, je connaissais sa question et c'était pas plus mal de lui dire tout de suite que c'était un entraînement. Pour l'intervention auprès de Mo. et Hé. ... Ils me fatiguaient... Je n'ai pas de réponse... je ne sais pas comment Ag. (cf l'enseignante de proximité) s'y prend quand elle a deux enfants qui se chamaillent pour rien.</p> <p><i>Qu'est ce que tu penses qu'un professeur expert ferait ?</i></p> <p>Je sais pas. Est-ce que c'est vraiment différent ? Oui là je ne m'occupe pas d'eux spécialement, j'aurais peut-être dû les passer dans le jaune tous les deux, ça les aurait calmés au lieu de leur dire d'arrêter de me parler. Après je leur dis ça car Mo. et Hé. vont pas faire attention à ce que tu es en train de faire, voir que</p>		<p>P-Pr</p> <p>Pr</p> <p>P</p> <p>Pnr</p> <p>A</p> <p>E</p> <p>Pnr</p>
--	---	--	--

	<p>tu es avec un autre élève. Ils sont tout le temps en train de me parler et ils regardent pas si je suis capable de pouvoir les écouter. C'est normal à 6 ans, Gu. il est comme ça. Il te parle alors que tu lui dis là je m'occupe de untel. Et Mo.et Hé. ils sont comme ça. Là ils perturbaient la classe. Je me demande si un prof expérimenté ne dis pas juste « là vous perturbez la classe, je vous mets dans le jaune ». Contrairement à avant, je ne rentre plus dans les explications des élèves. Tu parles, t'es dans le jaune. Mo. est beaucoup dans la justification. Je rentrais dans ses justifications avant. Maintenant non, je déplace son étiquette. Et je dois pas culpabiliser d'exiger le silence, peu importe la raison ou leur raison, ils ont pas à parler. Après quand il se passent quelque chose de grave ils le disent. C'est pas parce qu'ils sont dans le jaune qu'ils ne vont pas signaler un problème. Quand tu rentres dans la justification, tu perds du temps et tu perds en crédibilité. Sur cette vidéo j'étais fatiguée, je m'en rappelle tu es venue la deuxième semaine et tu es venue un jeudi ou un vendredi. Et puis c'était une période difficile aussi.</p> <p>-Fin de l'autoconfrontation-</p>		
--	--	--	--

Annexe 2 :

Analyse des verbatim par rapport aux types d'autorité de l'enseignante de CP

<u>Discours de la situation de classe</u>	<u>Discours de l'acteur</u>	<u>Sit hyp</u>	<u>Pdv ac</u>
<p><i>La PE lance et anime une séance d'entraînement d'étude du code en collectif :</i></p> <p>PE : Allez prochain exercice. <i>(Au premier rang, deux élèves parlent. L'un des deux lève la main).)</i></p> <p>PE: Vous deux vous arrêtez maintenant sinon je vous passe dans le jaune. On arrête de parler ! On arrête de parler. C'est tout le temps comme ça avec vous. <i>(Aux mêmes élèves)</i> Tu mets un point, on passe à la suite. <i>(La PE se lève et met le point).</i></p>	<p>Je pense qu'ils parlaient. Je sais pas à qui je m'adresse. Je crois que je m'adresse à Mo. et Am.. Je crois qu'ils étaient chiants ce jour-là. Ah non, c'est Hé.. Elle levait le doigt pour se plaindre de Mo. Et je n'ai pas envie de gérer la situation, j'en ai ras le bol. Ça fait 15 fois que je la gère. Donc mais oui je pense qu'il est en train de la saouler. Après j'utilise la menace du jaune qui marche bien.</p> <p><i>Qu'est-ce que c'est que la menace du jaune ?</i></p> <p>C'est le tableau de comportement, à chaque fois que je les reprends, je peux les déplacer du vert au rouge en passant par le jaune. Pour chaque couleur, il y a 3 stades. Et il y a des conséquences. S'ils sont dans le jaune, ils sont punis de récré. Et puis après c'est aussi noté aux parents. Donc c'est un moyen de pression qui marche bien dans cette classe, enfin qui marche mieux... Enfin ça fonctionne mais bon le fait de les menacer je trouve que ça marche pas très bien. C'est pour ça que depuis que tu as pris la vidéo, je déplace directement les étiquettes. Ils le voient et ça calme tout de suite tout</p>	<p>AE</p> <p>AA AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p>	<p></p> <p></p> <p>AE</p> <p></p> <p>AA</p> <p></p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p>

	<p>le monde. Je faisais pas beaucoup ça en début d'année. J'étais beaucoup dans la menace, je ne passais pas à l'action. J'arrivais pas à les mettre dans le jaune, je culpabilisais. Et puis en discutant avec l'enseignante de proximité j'ai compris que s'ils sont en jaune, ils sont en jaune et ce n'est pas de ma faute. J'ai fait ce système progressif avec les différents stades il y a pas longtemps, pour qu'il y ait plus de transitions, qu'ils ne soient pas direct dans le jaune, comme ça je culpabilise moins et puis je me rends compte que quand ils passent du vert clair au jaune je les aient déjà grondés 4 fois. Ça rend le fait de les mettre dans le jaune plus légitime. Car je me rends compte que j'ai bougé leur étiquette 3 fois.</p> <p><i>Vous avez une gradation des couleurs ?</i></p> <p>Oui, avant on avait vert, jaune, rouge et j'arrivais pas à les déplacer dans le jaune. Il y avait pas assez de gradation pour moi. Je ne trouvais pas ça juste. J'étais pas à l'aise avec ce système. J'avais l'impression qu'il y avait des élèves que j'allais juste réprimander et d'autres que j'allais passer directement dans le jaune. Maintenant dès qu'ils font un truc je les déplace comme ça c'est plus juste. Tout le monde est déplacé quand il fait quelque chose. C'est ceux que je reprends plusieurs fois qui finissent dans le jaune. Ceux qui ont juste besoin d'une fois, par exemple Am., c'est une élève qui peut discuter des fois mais en général tu la déplaces une fois et ça suffit. Les vrais perturbateurs, comme Mohammed, sur le moment ça les arrête quoi, après...</p> <p><i>Que cherches tu à faire avec cet outil ?</i></p>	AA	AE
		AA	AD
		AE	AD
		AE	AA

	<p>C'est pour le calme et oui le fait qu'ils soient attentifs. Parfois je vois qu'ils sont en train de découper au lieu d'écouter voilà. Après je l'utilise moins pour ce genre de raisons car là j'estime qu'ils ont le droit d'être tête en l'air. Mais oui quand ils parlent là comme Hé. et Mo. . Sur la vidéo, Hé. se plaint. Ils se chamaillent pour une broutille... "Il m'a dit ça", "il me dit que mon coloriage n'est pas joli". Je ne sais pas comment réagir à ça, pour moi ce sont des gamineries. Je peux comprendre que cela touche Hé. mais en même temps, c'est comme dans la cour, ils viennent pour tout et rien, c'est compliqué à gérer avec des petits. Cela te paraît pas important... "il m'a dit que c'était pas joli mon dessin"... t'as envie de dire mais on s'en fout, ton dessin tu le fais pour toi, tu le fais pas pour Mo.. Mais en même temps ils ont 6 ans et tu sais que eux cela les touche. Donc là entre Hé. et Mo. , j'étais soulée, ça durait depuis un moment. Je leur dis d'arrêter de me parler mais c'est pas pour partir ou quoi c'est d'arrêter l'un l'autre de se plaindre à la maîtresse car je sais très bien qu'il ne se passe rien de grave et que au lieu d'écouter le cours ils préfèrent se chamailler. Je pense que c'est ça. Et là je suis en train de vérifier que Hé. est sur le bon exercice car en fait elle a du mal à écrire dans la bonne case, à trouver le bon exercice. C'est n'importe quoi... en fait elle est complètement à l'ouest, je sais pas comment dire. Elle a pas de repères spatiaux et elle comprend pas le sens. Je n'ai pas l'impression qu'elle saisisse pourquoi elle est là. Je dis pas qu'ils saisissent tous mais il y en a qui sont plus débrouillards. Elle, ne pas écrire la réponse sur la bonne page du fichier ça va pas lui paraître bizarre. Les autres ils vont quand même regarder sur le</p>		AA AD AE AE AE AA AD
--	---	--	--

<p>PE : Alors là on va faire un petit entraînement. Il va falloir me... tout le monde se tait... va falloir me répondre... Ma.... Alors va falloir me dire si euh... les phrases que je vais vous dire sont vraies ou fausses, si cela se passe bien dans l'histoire de Taoki. Si je vous dis par exemple « c'est Noël », est ce que c'est vrai ou faux dans l'histoire ?</p> <p><i>(Les élèves répondent sans lever la main).</i></p> <p>Elèves <i>(à la cantonade)</i> : c'est vrai. PE : C'est le jour de Noël ? Elèves <i>(à la cantonade)</i> : naan. PE : Qu'est ce qu'ils disent au début ? « Noël arrive », donc est ce qu'on est le jour de Noël ? Elèves <i>(à la cantonade)</i> : naaaan PE : non. On est avant ou après Noël ? Elie : maîtresse ? Elèves <i>(à la cantonade)</i> : on est avaaant.</p>	<p>voisin si c'est la bonne page. Ils vont s'intéresser, vouloir être au bon endroit. Hé. non, elle est perdue. Du coup, je vérifie qu'elle est bon endroit... ou alors elle dessinait... enfin je regarde très souvent ce qu'elle fait. Ça je le fais plus. C'est le genre de truc que la CPC m'a reproché. Je rajoutais des exercices alors que le fichier Taoki est trop dense, je le fais plus. Je fais que les exercices du fichier et je simplifie. C'est lourd pour eux.</p> <p><i>Tu penses que ça joue dans le comportement des élèves ?</i> Oui car moi je mets un rythme qui n'est pas agréable. J'ai envie qu'ils sachent lire mais je force le truc. Mais j'ai compris que ce n'est pas parce que tu en fais plus qu'ils se débrouillent mieux. C'est l'inverse il vaut mieux faire moins mais mieux. Plutôt que de vouloir faire plein de choses et au final perdre des élèves. A la limite je peux laisser des exercices supplémentaires pour les élèves qui se débrouillent. Je voulais leur expliquer pour qu'après ils fassent l'exercice du fichier tout seul. Mais je trouve pas ça adapté maintenant. Je ne donne plus d'exercices en plus de façon magistrale. Je donne des exercices en plus mais facultatifs aux élèves qui vont plus vite. Mais le groupe classe non.</p> <p>J'ai la voix qui porte, je suis contente. Je me fatigue pas avec la voix. Tout le monde m'entend. Je me rends compte que je n'ai pas besoin de crier.</p> <p><i>Quand tu dis « tout le monde se tait » quelle est ta préoccupation ?</i> Qu'ils écoutent tous, qu'il y ait plus de calme. Ils sont en train de parler, pas de m'écouter. Après là je pense que c'était la fin de matinée. Ils sont pas</p>	<p>AD</p> <p>AA AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AE</p>	<p>AD</p> <p>AA AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p>
---	--	--	--

<p>PE : donc c'est...</p>	<p>horribles sur cet extrait je trouve. J'ai connu pire.</p> <p>Ma consigne pourrait être plus adaptée... ça pourrait être mieux dit. En plus c'était une des premières fois qu'ils faisaient cet exercice. Ils ont toujours un peu de mal avec cet exercice. C'est un peu compliqué. Il faut relire l'histoire, ils confondent l'image et l'histoire, ils regardent l'image alors qu'il faut bien lire le texte.</p> <p><i>Tu dis « ma consigne pourrait être mieux », si la consigne était mieux qu'est-ce que cela produirait chez les élèves ou chez toi ?</i></p> <p>Je sais pas si ils pigeraient mieux si j'expliquais plus simplement. Parfois je me prends la tête avec les consignes car j'ai l'impression de pas être claire mais je me rends compte qu'ils comprennent en faisant. On fait un premier exemple ensemble et ils pigent. Mais ça pourrait être plus court et peut être plus graduel : par exemple, regardez le texte, on le lit. Ne pas dire « je vais lire les phrases, et ensuite vous allez... », c'est ça que je ne trouve pas adapté mais que je fais quand même souvent. J'ai envie de tout leur expliquer pour qu'ils comprennent tout alors qu'en fait ils ont 6 ans et qu'on peut dire : regardez, on lit le texte, alors est ce que cela s'est passé dans l'histoire ? Oui ou non, vrai ou faux ? Et là comme ça je perdrais moins de temps en fait. Je les perds complètement quand je leur dis « je vais vous lire les phrases, etc... ».</p> <p>Même moi en regardant la vidéo j'attendais la suite pour savoir ce qu'il fallait faire. Ce serait mieux de dire « regardez le tableau cette première phrase alors c'est « Noël arrive », est ce qu'elle se passe dans l'histoire ?</p>	<p>AD</p>	<p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p>
---------------------------	--	-----------	---

<p>(Un élève soulève son fichier pour le montrer à la maîtresse).</p> <p>Elie : maîtresse ? c'est pas le même. PE : Elie laisse-moi faire. C'est un entraînement. Oui c'est pas le même, après on fera celui du fichier, d'accord ? C'est pour vous montrer.</p> <p>PE : « C'est Noël » donc est-ce que c'est vrai dans l'histoire ?</p> <p>(les élèves continuent de répondre sans lever la main à la cantonade).</p> <p>Elèves : non PE : c'est faux, donc on met une croix dans le faux avec le smiley pas content. « Hu. mime un chant », est-ce c'est... Elèves : naaan PE : Chut, on lève le doigt, est-ce que c'est vrai ou faux ? Elèves : non PE : Hu.... levez le doigt ! Et on explique pourquoi. « Hu. mime un chant » euh, est-ce que c'est vrai ou faux ? En. ?</p> <p>-Fin de l'extrait vidéo-</p>	<p>Vrai ou faux ? » C'est un langage qui est plus adapté pour les enfants.</p> <p><i>Tu penses que cela joue sur leur capacité d'attention ?</i> Oui car c'est plus entraînant de procéder de cette façon. Je manque de théâtralisation. Ça viendra. Et puis c'est pas ma nature. J'ai une nature un peu militaire. J'essaie de changer ça car je vois que c'est plus efficace.</p> <p>Au final j'ai fait tout ce que je viens de dire, à quoi servait toute mon explication du début ?</p> <p>Là je pense qu'El. essaie de me dire « oui mais on a pas les mêmes phrases que sur le fichier ». Je lui explique que c'est normal, c'est un entraînement mais j'ai un ton un peu soulé car il fait tout le temps ça. Je trouve qu'il me fait pas confiance. En plus cela me fait perdre du temps alors que...</p> <p><i>Quelle est ta préoccupation quand tu lui dis « laisse-moi faire » ?</i> Oui cela faisait plusieurs fois qu'il intervenait pour me dire par exemple « on a pas fait les rituels ». Mais c'est bien, ça montre qu'il est intéressé par la vie de classe et je suis très contente d'avoir El., heureusement qu'il est là. Il fait partie des bons élèves. Là je savais déjà pourquoi il allait intervenir. Pour éviter de perdre du temps, j'ai répondu.</p> <p>Oui parce qu'ils me disent « naaan », « ouiiii » et je sais pas pourquoi ça m'a énervé. Je pense que j'étais stressée par rapport au fait que tu filmes déjà. Normalement cela ne me dérange pas (ndrl qu'ils disent naaan, ouiiii) mais quand tu es à la fin de la deuxième semaine...</p> <p><i>Tu dis à deux reprises « levez le</i></p>	<p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AE</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AA</p>	<p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AA</p>
---	---	---	---

	<p><i>doigt », qu'est ce que tu essaies de faire ?</i></p> <p>Je veux en interroger un pour qu'il dise vrai ou faux et qu'il explique. En fait j'aurais dû attendre qu'ils finissent « nooooo », ça c'est quand tu es moins stressée et c'est vers ça que je veux tendre, tu perds quoi 5s et tu es juste chiant. Tu les laisses dire naaaaaan et après tu leur demande qui peut m'expliquer ? et ils vont lever le doigt naturellement. C'est ça que je voulais car ils peuvent pas tous m'expliquer en même temps. Il faut qu'ils lèvent le doigt.</p> <p><i>La vidéo s'arrête là. Est-ce que tu veux revoir la vidéo ?</i></p> <p>Non.</p> <p><i>Est-ce que tu veux rajouter des choses ? Il y a de nombreux moments où tu es obligée de t'interrompre... Par rapport à ces interruptions, que cherches-tu à faire ?</i></p> <p>J'essaie de me dépêcher car il y a beaucoup de choses à faire alors que si tu fais moins tu peux laisser l'espace à... C'est comme si j'avais un cheval au trot que je voulais faire partir au galop, c'est ça que j'essaie de faire car j'imagine que j'avais une journée bien remplie. Je pense que ce n'est pas une chose que font les enseignants expérimentés. Moi j'essaie de faire adapter la classe à mon rythme. Mais c'est pas faisable. C'est à l'enseignant de s'adapter. Cela n'empêche pas qu'il y en a qui parle. Et je les place dans le jaune, et il le faut. Mais parfois j'interviens sur le groupe pour les presser. Et ce n'est pas pertinent, ça me stresse, ça les stresse eux. L'intervention avec El. oui, je connaissais sa question et c'était pas plus mal de lui dire tout de suite que</p>		<p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p>
--	---	--	---

	<p>c'était un entraînement. Pour l'intervention auprès de Mo. et Hé. ... Ils me fatiguaient... Je n'ai pas de réponse... je ne sais pas comment Ag. (cf l'enseignante de proximité) s'y prend quand elle a deux enfants qui se chamaillent pour rien.</p> <p><i>Qu'est-ce que tu penses qu'un professeur expert ferait ?</i></p> <p>Je sais pas. Est-ce que c'est vraiment différent ? Oui là je ne m'occupe pas d'eux spécialement, j'aurais peut-être dû les passer dans le jaune tout les deux, ça les aurait calmés au lieu de leur dire d'arrêter de me parler. Après je leur dis ça car Mo. et Hé. vont pas faire attention à ce que tu es en train de faire, voir que tu es avec un autre élève. Ils sont tout le temps en train de me parler et ils regardent pas si je suis capable de pouvoir les écouter. C'est normal à 6 ans, Gu. il est comme ça. Il te parle alors que tu lui dis là je m'occupe de untel. Et Mo. et Hé. ils sont comme ça. Là ils perturbaient la classe. Je me demande si un prof expérimenté ne dis pas juste « là vous perturbez la classe, je vous mets dans le jaune ». Contrairement à avant, je ne rentre plus dans les explications des élèves. Tu parles, t'es dans le jaune. Mo. est beaucoup dans la justification. Je rentrais dans ses justifications avant. Maintenant non, je déplace son étiquette. Et je dois pas culpabiliser d'exiger le silence, peu importe la raison ou leur raison, ils ont pas à parler. Après quand il se passent quelque chose de grave ils le disent. C'est pas parce qu'ils sont dans le jaune qu'ils ne vont pas signaler un problème. Quand tu rentres dans la justification, tu perds du temps et tu perds en crédibilité. Sur cette vidéo j'étais fatiguée, je m'en rappelle tu es venue la deuxième semaine et tu es</p>		<p>AA</p> <p>AE</p> <p>AA</p> <p>AE</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p>
--	---	--	---

	venue un jeudi ou un vendredi. Et puis c'était une période difficile aussi.		
	-Fin de l'auto-confrontation-		

Annexe 3 :

Analyse des verbatim par rapport aux gestes professionnels de l'enseignante de CE1-CE2

<u>Discours de la situation de classe</u>	<u>Discours de l'acteur</u>	<u>Sit hyp</u>	<u>PdV ac</u>
<p>La PE lance les élèves de CE2 dans une activité d'autonomie. Puis anime une séance de mathématiques avec des élèves de CE1. Elle reste devant le tableau face aux élèves pendant l'enregistrement).</p> <p>(Un élève de CE1 se balance sur sa chaise).</p> <p>PE : Les CE1... Oui No. je t'écoute.</p> <p>No : Va. arrête pas de faire du bruit avec sa chaise.</p> <p>PE : Va. arrête de te balancer sur ta chaise. Laisse leur bureau tranquille, toi ton bureau il est là. Ne te balance pas s'il te plaît...</p> <p>(Un élève est retourné et joue avec un mouchoir)</p> <p>PE: Ki....</p> <p>(Un élève lève le doigt).</p> <p>PE: Oui ?</p> <p>Élève : Pourquoi quand il y a un des groupes qui est en autonomie, pourquoi c'est toujours les CE2 qui commencent ?</p> <p>PE : euh... C'est une bonne question, c'est au hasard, il y a pas de raison... particulière.</p> <p>(La PE va chercher une feuille de préparation à son bureau. Ki.</p>	<p>Lui, il a l'attention d'un poisson rouge. C'est impossible d'avoir son attention plus de 3 secondes donc souvent mon œil, c'est pas que mon œil l'ignore, mais en fait j'ai elle qui est derrière moi. Donc je ne la capte jamais. Donc je pense qu'elle doit faire des trucs derrière mon dos. En fait en cours je ne mets pas mes lunettes, je les vois, mais je suis tellement obnubilée sur le fait de faire ma leçon qu'en fait tu vois Lé. qui se tient pas bien, Va. qui se retourne tout le temps, qui embête ses camarades, et lui qui est jamais concentré.. Du coup je pense que je les zappe, enfin je les zappe, c'est habituel pour moi, et je le fais que si vraiment ça me gonfle, j'ai un certain laxisme qui est hyper choquant quand tu vois de l'extérieur en fait. Je me dis oh la la mais ils se tiennent pas, c'est irritant, j'ai envie de m'énerver là. Mais j'ai beaucoup moins de patience maintenant que quand tu as fait la vidéo. Quand tu as fait la vidéo j'étais beaucoup plus patiente. Là je vois ça, ils sont pas concentrés, c'est très énervant.</p> <p>Tu vois là je tourne le dos, et lui il fait n'importe quoi.</p> <p>Est-ce que c'est quelque chose que tu as vu sur le moment ?</p> <p>Non pas du tout car si je l'avais vu je l'aurais changé de couleur. Comme j'ai le dos tourné, je ne l'ai pas vu se lancer des</p>	<p>A+A</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>Pr</p>	<p>Pnr</p> <p>Pr</p> <p>Pnr</p> <p>Pnr</p> <p>P</p> <p>Pnr</p>

<p><i>continue de jouer avec son mouchoir en le lançant en l'air).</i></p> <p>PE: Alors, hop, avec Ma. (cf la binôme) vous avez un peu plus vu l'addition en colonne.</p> <p><i>(La PE écrit une addition au tableau 124 +...).</i></p> <p>Elève : l'addition en colonne...</p> <p>PE : euh (la PE désigne un élève) est ce que tu peux me donner le chiffre des unités ?</p> <p>Elève : 4.</p> <p>PE : Le chiffre des dizaines Ki. ? Le chiffre des dizaines.</p> <p>Ki. : des dizaines ? 20.</p> <p>PE : d'accord. Et des centaines Ni. ?</p> <p>Ni. : et ben 1.</p> <p>PE : Alors si je veux additionner 124 + 234 (La PE écrit au tableau 124 + 234). Alors...</p>	<p>trucs. Et je pense qu'ils le font parfois parce que parfois je les capte du coin de l'œil et je les change de couleur. Cela ne m'étonne pas du tout qu'il ait fait ça derrière mon dos.</p> <p><i>Quand tu dis « je les changerai de couleur », ça veut dire quoi ?</i></p> <p>On a le système de comportement avec les règles de la classe. Et donc ils doivent bien se tenir. On avait ça en début d'année avec les règles de la classe. Pour bien travailler, apprendre il faut que l'on est une classe qui soit calme, qu'on se tienne bien, pas de jouet en classe,... on a fait tout une liste qui est affichée au mur. Du coup quand ils font des bêtises, on change de couleur. Au moment de la vidéo, j'ai tendance à pas trop changer de couleur. Je reprenais verbalement mais il faut vraiment qu'ils me gonflent pour que je les change de couleur. Donc je réagis plus à l'affect, quand émotionnellement je n'en peux plus. Alors que je devrais plus réagir intellectuellement « ça fait 2 fois qu'il dérange la classe, je le change de couleur ». et j'ai du mal à le faire car sinon ils se retrouveraient en noir à la fin de la journée, mais peut être qu'ils se calmeraient. Mais j'ai vraiment du mal à le faire sachant que ça m'est déjà arrivé d'avoir une classe avec beaucoup de silence, genre tombe, et ça me fou la déprime. Je tremble tellement j'aime pas. Je trouve cela triste. Il faut que je trouve un entre deux, que j'ai du mal à..., même eux ils ont du mal à le savoir... c'est du bruit, c'est pas du bruit ? Mais là ils le savent, regarde Va. va encore se retourner...</p> <p>Mais Ki. c'est n'importe quoi. Là tu vois il fait exprès, il met le pied de la chaise sur la table comme ça il fait du bruit en se balançant. Et je le vois pas forcément. En plus, je suis quelqu'un qui est habitué au bruit. Le bruit ne me dérange pas trop en dessous d'un certain niveau. Il y a plein de</p>	<p>A-T</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E+E</p> <p>A-E</p> <p>E+E</p>	<p>Pnr</p> <p>Pnr</p> <p>P</p> <p>Pnr</p> <p>Pnr</p> <p>Pnr</p>
---	--	---	---

	<p>choses que je ne vois pas. Si je voyais, je reprendrais parce que pour travailler il faut que tu sois bien tenu même s' il y a un peu de bruit.</p> <p>Là Ki. je l'ai interrogé car je voyais qu'il ne suivait pas et quand je l'interroge il s'intéresse à ce que l'on fait. Mais tout de suite après il va décrocher.</p> <p>Là en fait lui je le vois pas. Autant en début d'année j'avais une vision beaucoup plus périphérique, là je le vois pas du tout en fait. Si je l'avais vu, je lui aurai dit qu'il se tienne correctement. En tout cas dès que je le vois, je lui dis de bien s'asseoir. Mais là du coup c'est que je l'ai pas vu.</p> <p><i>Toi quand tu reprends ces élèves qui bougent sur leur chaise quelle est ta préoccupation ?</i></p> <p>Juste qu'ils s'assoient bien car cela fait du bazar visuel mais je pense que pédagogiquement ma réponse devrait être que pour apprendre il faut qu'ils soient bien tenus. Mais s'il fait ça c'est qu'il a envie de bouger, qu'il est pas enrôlé. Du coup moi je leur dis de bien s'asseoir pour que au niveau corporel se soit propre. Mais c'est tout, je ne fais pas d'autre chose pour régler le problème à la base.</p> <p>Lui, il est tourné, je ne le vois pas du tout. Je pense que ce que j'aurais dû faire, vu qu'ils ne sont pas concentrés, c'est que j'aurais dû leur dire « prenez votre cahier de brouillon et copiez ce que j'écris au tableau », comme ça ils auraient eu un truc à faire et ils auraient récupérer l'usage de leur corps de façon utile quoi, ils font quelque chose avec leur corps plutôt que d'attendre de savoir où la maîtresse veut aller.</p> <p>Là je reprends les CE2. Je n'ai pas vu les CE2 faire des bêtises. Je sais que eux deux parlaient, ce que je n'ai pas vu sinon je les</p>		<p>P</p> <p>Pnr</p> <p>Pnr</p> <p>Pnr</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>Pnr</p> <p>Pnr</p> <p>P</p> <p>Pnr</p>
--	---	--	---

	<p>peux les séparer mais ma classe n'est pas grande. A part les séparer, je n'ai pas d'idées...</p> <p><i>Est-ce que tu veux regarder de nouveau la vidéo ? Ajouter des choses ?</i> Je suis choquée de voir que je ne prends pas de place.</p> <p><i>C'est-à-dire ?</i> Je ne prends pas de place dans la classe. Je suis au tableau. J'ai l'impression que les autres profs ben bim le prof il est là tu vois... alors que moi non tu vois je suis un peu... c'est comme si je manquais de matière et je me dis que ça aide pas pour euh...</p> <p><i>Pour asseoir une autorité ?</i> Pas asseoir une autorité mais pour que les élèves s'intéressent à ce que tu vas dire. Après je considère que ma classe, je la tiens, là à cette époque on va dire que mes limites ont pas été dépassées même si mes limites de maintenant auraient été dépassées. Mais voilà quand ça passe pas, ça passe pas, donc je les reprends et je me laisse pas déborder. Je pense que je parle trop vite avec trop de détails. Et les gamins n'ont pas besoin de ça pour être intéressés. Ce qui rejoint la présence, je manque un peu de présence.</p> <p><i>Se serait la présence vocale ?</i> Vocale et gestuelle. Le charisme un peu... en espérant que cela puisse s'acquérir. Peut être aussi qu'il faut moins tourner le dos à la classe, mais bon c'est compliqué ! il y a des tuteurs qui disent qu'il faut tout le temps voir ta classe. Mais je me dis c'est pas possible... tu peux pas te tourner au tableau ? enfin voilà tout ce que je peux dire...</p> <p><i>D'accord merci. Je vais arrêter l'enregistrement.</i> -Fin de l'auto-confrontation-</p>		
--	--	--	--

Annexe 4 :

Analyse des verbatim par rapport aux types d'autorité de l'enseignante de CE1-CE2

Discours de la situation de classe	Discours de l'acteur	<u>Sit</u> <u>hyp</u>	<u>PdV</u> <u>ac</u>
<p>La PE lance les élèves de CE2 dans une activité d'autonomie. Puis anime une séance de mathématiques avec des élèves de CE1 :</p>		AD	
<p>(Un élève de CE1 se balance sur sa chaise).</p>		AE	
<p>PE : Les CE1... Oui No. je t'écoute.</p>		AD	
<p>No. : Va. arrête pas de faire du bruit avec sa chaise.</p>	<p>Lui, il a l'attention d'un poisson rouge. C'est impossible d'avoir son attention plus de 3s. donc souvent mon œil, c'est pas que mon œil l'ignore, mais en fait j'ai elle qui est derrière moi. Donc je ne la capte jamais. Donc je pense qu'elle doit faire des trucs derrière mon dos.</p>		AE
<p>PE : Va. arrête de te balancer sur ta chaise. Laisse leur bureau tranquille, toi ton bureau il est là. Ne te balance pas s'il te plaît...</p>	<p>En fait en cours je ne mets pas mes lunettes, je les vois, mais je suis tellement obnubilée sur le fait de faire ma leçon qu'en fait tu vois Lé. qui se tient pas bien, Va. qui se retourne tout le temps, qui embête ses camarades, et lui qui est jamais concentré.. Du coup je pense que je les zappe, enfin je les zappe, c'est habituel pour moi, et je le fais que si vraiment ça me gonfle, j'ai un certain laxisme qui est hyper choquant quand tu vois de l'extérieur en fait.</p>	AD	AE
<p>(Un élève est retourné et joue avec un mouchoir)</p>		AE	AE
<p>PE: Ki... (Un élève lève le doigt).</p>	<p>Je me dis oh la la mais ils se tiennent pas, c'est irritant, j'ai envie de m'énerver là. Mais j'ai beaucoup moins de patience maintenant que quand tu as fait la vidéo. Quand tu as fait la vidéo j'étais beaucoup plus patiente. Là je vois ça, ils sont pas concentrés, c'est très énervant.</p>		AA
<p>PE: Oui ?</p>	<p>Tu vois là je tourne le dos, et lui il fait n'importe quoi.</p>		AE
<p>Élève : Pourquoi quand il y a un des groupes qui est en autonomie, pourquoi c'est toujours les CE2 qui commencent ?</p>	<p>Est-ce que c'est quelque chose que tu as vu sur le moment ? Non pas du tout car si je l'avais vu je l'aurais changé de couleur. Comme j'ai le dos tourné, je ne l'ai pas vu se lancer des trucs. Et je pense qu'ils le font parfois parce que parfois je les capte du coin de l'œil et je les change de</p>		AE
<p>PE : euh... C'est une bonne question, c'est au hasard, il y a pas de raison... particulière.</p>		AE	AA

<p>(La PE va chercher une feuille de préparation à son bureau. Ki. continue de jouer avec son mouchoir en le lançant en l'air).</p> <p>PE: Alors, hop, avec Ma. (cf la binôme) vous avez un peu plus vu l'addition en colonne.</p> <p>(La PE écrit une addition au tableau 124 +...).</p> <p>Elève : l'addition en colonne...</p> <p>PE : euh (la PE désigne un élève) est ce que tu peux me donner le chiffre des unités ?</p> <p>Elève : 4.</p> <p>PE : Le chiffre des dizaines Ki.? Le chiffre des dizaines.</p> <p>Ki. : des dizaines ? 20.</p> <p>PE : d'accord. Et des centaines Ni. ?</p> <p>Ni. : et ben 1.</p> <p>PE : Alors si je veux additionner 124 + 234 (La PE écrit au tableau 124 + 234). Alors...</p>	<p>couleur. Cela ne m'étonne pas du tout qu'il ait fait ça derrière mon dos.</p> <p>Quand tu dis « je les changerai de couleur », ça veut dire quoi ?</p> <p>On a le système de comportement avec les règles de la classe. Et donc ils doivent bien se tenir. On avait ça en début d'année avec les règles de la classe. Pour bien travailler, apprendre il faut que l'on est une classe qui soit calme, qu'on se tienne bien, pas de jouet en classe,... on a fait tout une liste qui est affichée au mur. Du coup quand ils font des bêtises, on change de couleur. Au moment de la vidéo, j'ai tendance à pas trop changer de couleur. Je reprenais verbalement mais il faut vraiment qu'ils me gonflent pour que je les change de couleur. Donc je réagis plus à l'affect, quand émotionnellement je n'en peux plus. Alors que je devrais plus réagir intellectuellement « ça fait 2 fois qu'il dérange la classe, je le change de couleur ». et j'ai du mal à le faire car sinon ils se retrouveraient en noir à la fin de la journée, mais peut être qu'ils se calmeraient. Mais j'ai vraiment du mal à le faire sachant que ça m'est déjà arrivé d'avoir une classe avec beaucoup de silence, genre tombe, et ça me fout la déprime. Je tremble tellement j'aime pas. Je trouve cela triste. Il faut que je trouve un entre deux, que j'ai du mal à, même eux ils ont du mal à le voir... c'est du bruit, c'est pas du bruit ? Mais là ils le savent, regarde Valentin va encore se retourner...</p> <p>Mais Ki. c'est n'importe quoi. Là tu vois il fait exprès, il met le pied de la chaise sur la table comme ça il fait du bruit en se balançant. Et je le vois pas forcément. En plus, je suis quelqu'un qui est habitué au bruit. Le bruit ne me dérange pas trop en dessous d'un certain niveau. Il y a plein de choses que je ne vois pas. Si je voyais, je reprendrais parce que pour travailler il faut que tu sois bien tenu même s'il y a un peu de bruit.</p> <p>Là Ki. je l'ai interrogé car je voyais qu'il ne suivait pas et quand je l'interroge il s'intéresse</p>	<p>AE</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p>	<p>AA</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AA</p> <p>AD</p>
---	---	---	---

<p>à ce que l'on fait. Mais tout de suite après il va décrocher.</p> <p>Là en fait lui je le vois pas. Autant en début d'année j'avais une vision beaucoup plus périphérique, là je le vois pas du tout en fait. Si je l'avais vu, je lui aurai dit qu'il se tienne correctement. En tout cas dès que je le vois, je lui dis de bien s'asseoir. Mais là du coup c'est que je l'ai pas vu.</p> <p><i>Toi quand tu reprends ces élèves qui bougent sur leur chaise quelle est ta préoccupation ?</i></p> <p>Juste qu'ils s'assoient bien car cela fait du bazar visuel mais je pense que pédagogiquement ma réponse devrait être que pour apprendre il faut qu'ils soient bien tenus. Mais s'il fait ça c'est qu'il a envie de bouger, qu'il est pas enrôlé. Du coup moi je leur dis de bien s'asseoir pour que au niveau corporel se soit propre. Mais c'est tout, je ne fais pas d'autre chose pour régler le problème à la base.</p> <p>Lui, il est tourné, je ne le vois pas du tout. Je pense que ce que j'aurais dû faire, vu qu'ils ne sont pas concentrés, c'est que j'aurais dû leur dire « prenez votre cahier de brouillon et copiez ce que j'écris au tableau », comme ça ils auraient eu un truc à faire et ils auraient récupérer l'usage de leur corps de façon utile quoi, ils font quelque chose avec leur corps plutôt que d'attendre de savoir où la maîtresse veut aller.</p> <p>Là je reprends les CE2. Je n'ai pas vu les CE2 faire des bêtises. Je sais que eux deux parlaient, ce que je n'ai pas vu sinon je les auraient repris. Mais je n'ai pas vu et entendu les CE2.</p> <p><i>Pourtant tu dis « les CE2 il devrait y avoir un silence de mort »...</i></p> <p>Oui j'ai dû entendre du bruit venant de leur part mais j'ai pas dû voir qui parlait. J'ai une mauvaise vue en fait (rire).</p> <p><i>Peut-être qu'il faudrait des lunettes (rire).</i></p> <p>Mais avec le masque tu peux pas, ça fait de la buée.</p> <p>PE : Les CE2 normalement, il y a un silence de mort.</p> <p>Elève 1 : Mais maîtresse c'est lui qui me parle !</p> <p>PE : Ma. et Ju. vous ne parlez pas.</p> <p>Elève 1 : J'ai rien fais moi, j'ai...</p> <p>Elève 2 : Mais si il parlait, il parlait !</p> <p>Elève 1 : non, non moi je parlais pas !</p> <p>Elève 2 : si tu parlais !</p>	<p>à ce que l'on fait. Mais tout de suite après il va décrocher.</p> <p>Là en fait lui je le vois pas. Autant en début d'année j'avais une vision beaucoup plus périphérique, là je le vois pas du tout en fait. Si je l'avais vu, je lui aurai dit qu'il se tienne correctement. En tout cas dès que je le vois, je lui dis de bien s'asseoir. Mais là du coup c'est que je l'ai pas vu.</p> <p><i>Toi quand tu reprends ces élèves qui bougent sur leur chaise quelle est ta préoccupation ?</i></p> <p>Juste qu'ils s'assoient bien car cela fait du bazar visuel mais je pense que pédagogiquement ma réponse devrait être que pour apprendre il faut qu'ils soient bien tenus. Mais s'il fait ça c'est qu'il a envie de bouger, qu'il est pas enrôlé. Du coup moi je leur dis de bien s'asseoir pour que au niveau corporel se soit propre. Mais c'est tout, je ne fais pas d'autre chose pour régler le problème à la base.</p> <p>Lui, il est tourné, je ne le vois pas du tout. Je pense que ce que j'aurais dû faire, vu qu'ils ne sont pas concentrés, c'est que j'aurais dû leur dire « prenez votre cahier de brouillon et copiez ce que j'écris au tableau », comme ça ils auraient eu un truc à faire et ils auraient récupérer l'usage de leur corps de façon utile quoi, ils font quelque chose avec leur corps plutôt que d'attendre de savoir où la maîtresse veut aller.</p> <p>Là je reprends les CE2. Je n'ai pas vu les CE2 faire des bêtises. Je sais que eux deux parlaient, ce que je n'ai pas vu sinon je les auraient repris. Mais je n'ai pas vu et entendu les CE2.</p> <p><i>Pourtant tu dis « les CE2 il devrait y avoir un silence de mort »...</i></p> <p>Oui j'ai dû entendre du bruit venant de leur part mais j'ai pas dû voir qui parlait. J'ai une mauvaise vue en fait (rire).</p> <p><i>Peut-être qu'il faudrait des lunettes (rire).</i></p> <p>Mais avec le masque tu peux pas, ça fait de la buée.</p>	<p>AE</p> <p>AE</p> <p>AA</p> <p>AE</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AE</p> <p>AE</p>	<p>AE</p> <p>AE</p> <p>AA</p> <p>AE</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AD</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AE</p> <p>AE</p>
--	---	---	---

<p>PE : Ev., Ma.et Ju. Ev. : mais moi je parle pas ! PE : Oh Ev. ! excuse-moi.</p> <p><i>Kilian se lève pour aller jeter son mouchoir à la poubelle).</i></p> <p>Ki : Maîtresse je peux mettre ça à la poubelle ? PE : assieds-toi. Bon moi je veux savoir comment on la pose. Les CE1 ?</p> <p>-Fin de l'extrait vidéo-</p>	<p><i>Là tu es amenée à interrompre ta séance avec les CE1 et qu'est-ce que tu essaies de faire en t'adressant au CE2 ?</i></p> <p>Qu'ils se taisent, en fait je leur rappelle ce que je leur ai dit avant, que quand ils sont en autonomie il ne fallait pas de bruit, silence de mort. Parfois je leur dis qu'ils sont comme dans une maison hantée, que s'ils font du bruit ils se font bouffer par un fantôme... ça ça leur avait bien parlé. En fait j'essaie de faire en sorte qu'ils arrêtent de parler.</p> <p>Lui il ment tout le temps, comme il respire. Je préfère qu'ils admettent qu'ils parlaient et hop on passe à autre chose plutôt que de mentir. Je leur ai dit mille fois. Mais lui il est nouveau donc il ne connaît pas les règles. Et elle c'est une menteuse pathologique, une voleuse et une menteuse. Ce sont les deux personnes en qui ont fait pas trop confiance avec Marie (cf la binôme).</p> <p>Là je me suis trompée de prénom car j'ai une Ev. et une Ev.. Et j'ai dû dire « Ev. tu parles encore » et elle a dû dire « mais je parle pas ! » et c'est pour ça que je lève la voix pour dire mince c'était pas toi dont je voulais parler.</p> <p>Tu vois là, il s'est levé, je l'ai même pas vu levé.</p> <p><i>Face à tous ces imprévus qui viennent des élèves, quelle est ta préoccupation dans tes interventions ?</i></p> <p>C'est de pouvoir continuer la leçon et minimiser les distractions, de rappeler à l'ordre les perturbateurs pour qu'ils arrêtent de perturber. Peut-être que ce serait plus pertinent de se poser et de dire « je ne peux pas continuer la leçon comme ça », je sais que je le fais parfois. Là je l'ai pas fait ça devait pas être aussi chiant. Quand c'est plus possible, j'arrête la leçon. Une fois je leur ai dit que la leçon je la savais, que c'était pour eux que je faisais ça. Ça les avait marqués car ils me l'ont</p>	<p>AA AA AE AD AD AE AA AD AA</p>	<p>AA AD AD AE AA AD AA</p>
--	---	---	---

	<p>ressorti plus tard. Mais je sais pas si ils étaient lèches bottes ou si ils ont compris le principe. Mon souci principal c'est la leçon, donc je fais en sorte de réduire les perturbations pour qu'ils soient plus réceptifs. Mais ce n'est peut-être pas la bonne stratégie. D'ailleurs ce serait intéressant de savoir ce que ferait une experte.</p> <p><i>C'est fini. Que ferais tu si tu étais une experte ?</i> Je ne sais pas sinon je l'aurai fait. Peut être que je dois changer de stratégie puisque ce que je fais là en magistral ça marche pas... donc il prendrait le cahier de brouillon et ils cherchent en autonomie... soit on s'arrête pour parler du fait que les règles de la classe ne sont pas respectées mais je vois qu'ils ont la bougeotte, il doit être avant midi, et ils n'auraient pas forcément été réceptifs à ça. Ou alors leur faire faire du yoga, des exercices pour les recentrer. Pourquoi les CE2 parlent alors qu'ils sont en autonomie ? ou alors, séparer ceux qui parlent, car s'ils parlent c'est pour bavarder car ils n'ont pas besoin de parler. On fait du bruit avec les CE1 et c'est problématique le double niveau car tu as toujours une partie de classe qui fait du bruit et tu peux jamais bien te concentrer pour faire tes exos. Donc je peux les séparer mais ma classe n'est pas grande. A part les séparer, je n'ai pas d'idées...</p> <p><i>Est-ce que tu veux regarder de nouveau la vidéo ? Ajouter des choses ?</i> Je suis choquée de voir que je ne prends pas de place.</p> <p><i>C'est-à-dire ?</i> Je ne prends pas de place dans la classe. Je suis au tableau. J'ai l'impression que les autres profs ben bim le prof il est là tu vois... alors que moi non tu vois je suis un peu... c'est comme si je manquais de matière et je me dis que ça aide pas pour euh...</p> <p><i>Pour asseoir une autorité ?</i></p>		<p>AA</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AE</p> <p>AE</p>
--	---	--	---

	<p>Pas asseoir une autorité mais pour que les élèves s'intéressent à ce que tu vas dire. Après je considère que ma classe, je la tiens, là à cette époque on va dire que mes limites ont pas été dépassées même si mes limites de maintenant auraient été dépassées. Mais voilà quand ça passe pas, ça passe pas, donc je les reprends et je me laisse pas déborder. Je pense que je parle trop vite avec trop de détails. Et les gamins n'ont pas besoin de ça pour être intéressés. Ce qui rejoint la présence, je manque un peu de présence.</p> <p><i>Se serait la présence vocale ?</i> Vocale et gestuelle. Le charisme un peu... en espérant que cela puisse s'acquérir. Peut être aussi qu'il faut moins tourner le dos à la classe, mais bon c'est compliqué ! il y a des tuteurs qui disent qu'il faut tout le temps voir ta classe. Mais je me dis c'est pas possible... tu peux pas te tourner au tableau ? enfin voilà tout ce que je peux dire...</p> <p><i>D'accord merci. Je vais arrêter l'enregistrement.</i></p> <p>-Fin de l'auto-confrontation-</p>		<p>AD</p> <p>AE</p> <p>AE AD</p>
--	---	--	--------------------------------------

Annexe 5 :

Analyse des verbatim par rapport aux gestes professionnels de l'enseignante de GS-CP

Discours de la situation de classe	Discours de l'acteur	Sit hyp	PdV acteur
<i>L'enseignante rassemble les cartes de la première partie de jeu effectuée.</i>		P	
Donc je vais vous en donner quatre, en mettre une au milieu et je veux vous voir faire la partie. <i>C'est parti ! (l'enseignante est accroupie et distribue les cartes aux élèves placés en rond par terre)</i>	C'est un jeu en autonomie, du coup pour que l'activité se passe bien j'ai essayé de recadrer le comportement d'En. par rapport à l'agitation. Il perturbe le groupe en ne respectant pas les règles de vie collective.	E P A P P	Pr - A P
En. range tes jambes ! Est-ce que tu es assis correctement ? <i>(l'enseignante continue à distribuer les cartes en regardant l'élève)</i>	J'ai élevé la voix, j'ai rappelé le mauvais comportement, le comportement qui dérange avec un rappel à la règle. Alors En. avait été absent la veille, c'est un enfant qui faut cadrer rapidement sinon il part.. il fait n'importe quoi	P P P P	P+P
Est-ce que là tu es assis correctement ? <i>(en montrant du doigt ses jambes)</i> Et tout à l'heure tu étais assis correctement ? <i>(en montrant l'affiche sur le mur)</i>	Ici le rappel à la règle est non explicité. Je lui montre mais je le redis pas à l'oral. Donc, je lui montre qu'il a perdu son bravo, mais le rappel à la règle de vie quand je montre du doigt « en vert » c'est que je dois être assis correctement. Mais ça n'a pas été explicité verbalement car on est à un moment de l'année où de le montrer du doigt ça peut suffire.	P P P P	P P
Qu'est-ce que je fais ? <i>(l'enseignante continue à distribuer les cartes aux</i>	Dans ma classe c'est vraiment ça qui est le plus important. <i>Puisque pour être autonome,</i> forcément j'insiste bcp sur l'appropriation des règles de vie tout ça. Il y a deux règles de vie collective, deux types de règles. Moi les règles de vie sont toujours mises au coin regroupement pour que.. ben quand les enfants viennent, ça fasse la transition entre le moment de la maison et l'école. Ils mettent leur étiquette	P P P	A P P P
		P	A P

	<p>Alors changer les étiquettes de place, ils ont pas le droit de le faire. Il y a même une enfant en GS très très coquine qui ,un jour, a pris l'étiquette d'une copine et l'a déplacé. Et alors là, ca a été le tôle pas possible, les gamins l'ont vu et là « han elle a pris l'étiquette !! », alors ça ils savent que c'est que moi. Même l'ATSEM elle n'a pas le droit, parce que ça c'est un contrat qui est fait avec l'enseignant. La place de l'ATSEM est différente. Par contre, le vendredi quand ils colorient leur tête du bonhomme sur leur cahier de liaison puisque moi je le fais qu'à la fin de la semaine. Les CP, ils le font de leur bureau et les GS qui n'ont pas de bureau, se mettent au coin regroupement avec l'ATSEM et je lui dis « et bien vas-y puisque les étiquettes sont déjà là. Et elle dit à l'oral, en commençant par le vert « alors il y en a qui ont gardé leur bravo c'est untel untel untel », et je dis tout le temps à Gisèle « s'il s'est passé quelque chose récemment et que tu as un doute, tu me demandes et on en discute avec l'enfant », donc elle a quand même sa place parce qu'ils doivent respecter les règles avec elle mais elle, elle n'a pas l'autorité de déplacer sans... parce qu'en fait c'est quand même l'enseignant qui est responsable. Ca veut dire que si l'enfant devient orange, ou rouge j'écris la règle qui n'a pas été respecté parce que le parent il se retrouve le week-end avec le cahier et il sait pas pourquoi. Et il va dire à son enfant « ben qu'est ce qui s'est passé ? » « oh ben j'ai été super sage ! » et dans certaines classes, c'est ça. Parce que les collègues me disent « ha mais je fais ça tous les jours, j'ai pas le temps tous les jours d'écrire ». Alors moi je dis que je fais pas ça tous les jours mais au moins le week-end quand ils rentrent chez eux, ben je l'écris. Parce que, imagine c'est l'ATSEM qui fait ça, le gamin revient « je suis orange » et pour moi il était vert. Du coup il va falloir que je demande à l'ATSEM et là on est pas bon. Alors l'élève remplit le petit bonhomme et il vient me voir, et c'est</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>Pr</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>
--	---	--

	<p>moi qui écris dessous une petite phrase en dessous « untel à un petit peu bavarder ou a été un petit peu agité » voilà, il y a très très peu de règles mais c'est vrai que ça prend un petit peu de temps.</p> <p>Quand tu démarres, et moi je m'en rappelle très bien aussi, parce qu'on a tous en général été de très bons élèves. Quand t'es bon élève, tu as en implicite beaucoup de comportements déjà acquis et plus le temps passe, et plus cet implicite là il faut le construire et pour que ca devienne implicite faut forcément que ce soit les élèves qui dégagent les règles, qui les dégagent et qui soient d'accord pour les respecter donc il y a un contrat, qu'ils soient d'accord pour être évalués parce que tu pourrais aussi l'afficher et puis juste faire le rappel à la règle. Et c'est le fait de rajouter les étiquettes, et en fait c'est cette construction là qui faut qu'elle puisse perdurer dans le temps pour pouvoir ensuite toi t'y rattacher et que ce soit ta base de travail de classe</p> <p><i>Est-ce que tu as d'autres choses à ajouter par rapport.à la vidéo ?</i></p> <p>La période de janvier février avec le confinement cette année, la classe je la vois autrement. On a des relations avec les enfants où on est sans cesse en train de devoir les rassurer et aussi leur rappeler beaucoup plus souvent les règles. J'ai l'impression qu'à la maison c'est beaucoup plus compliqué de gérer les enfants, et quand ils arrivent à l'école ils sont beaucoup plus perdus aussi. C'est quelque chose qui est assez fatigant donc il faut tout le temps y mettre le maximum de sens sinon à un moment tu te perds dans ce rappel à la règle. Parce qu'au bout d'un moment, tu en as assez de la répéter donc il faut toujours que tu y mettes du sens en te disant « oui c'est parce que untel vit ça et ça à la maison ».</p>		<p>Pr</p> <p>Pr</p> <p>Pr</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>Pr</p>
--	--	--	--

	<p>En. lui il est rarement absent cet enfant, mais tu vois il a un frère et une sœur qui sont dans la classe de PS et MS, et ce sont ces demi-frère et demi-sœur. Il y a des familles ou il y a plusieurs enfants, des enfants qui se suivent mais pas avec le même père, et c'est assez compliqué. C'est un enfant qui sait faire plein plein de choses, mais qui est dans un bain ou y'a pas le système éducatif.</p> <p>-Fin de l'auto-confrontation-</p>		
--	--	--	--

Annexe 6 :

Analyse des verbatim par rapport aux types d'autorité de l'enseignante de GS-CP

Discours de la situation de classe	Discours de l'acteur	Sit hyp	PdV acteur
<p><i>L'enseignante rassemble les cartes de la première partie de jeu effectuée.</i></p> <p>Donc je vais vous en donner quatre, en mettre une au milieu et je veux vous voir faire la partie. C'est parti ! <i>(l'enseignante est accroupie et distribue les cartes aux élèves placés en rond par terre)</i></p> <p>En. range tes jambes ! Est-ce que tu es assis correctement ? <i>(l'enseignante continue à distribuer les cartes en regardant l'élève)</i></p> <p>Est-ce que là tu es assis correctement ? <i>(en montrant du doigt ses jambes)</i></p> <p>Et tout à l'heure tu étais assis correctement ? <i>(en montrant l'affiche sur le mur)</i></p> <p>Qu'est-ce que je fais ? <i>(l'enseignante continue à distribuer les cartes aux élèves la troisième.. et la quatrième (carte).</i></p> <p>Regarde où tu es ! <i>(en visualisant le mur)</i></p>	<p>C'est un jeu en autonomie, du coup pour que l'activité se passe bien j'ai essayé de recadrer le comportement d'Enzo par rapport à l'agitation.</p> <p>Il perturbe le groupe en ne respectant pas les règles de vie collective.</p> <p>J'ai élevé la voix, j'ai rappelé le mauvais comportement, le comportement qui dérange avec un rappel à la règle.</p> <p>Alors En. avait été absent la veille, c'est un enfant qu'il faut cadrer rapidement sinon il part.. il fait n'importe quoi</p> <p>Ici le rappel à la règle est non explicité. Je lui montre mais je le redis pas à l'oral. Donc, je lui montre qu'il a perdu son bravo, mais le rappel à la règle de vie quand je montre du doigt « en vert » c'est que je dois être assis correctement.</p> <p>Mais ça n'a pas été explicité verbalement car on est à un moment de l'année où de le montrer du doigt ça peut suffire.</p> <p>Dans ma classe c'est vraiment ça qui est le plus important. Puisque pour être autonome, forcément j'insiste bcp sur l'appropriation des règles de vie tout ça.</p> <p>Il y a deux règles de vie collective, deux types de règles. Moi les règles de vie sont toujours mises au coin</p>	<p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p>	<p></p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p></p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p></p> <p>AA</p> <p></p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p></p> <p>AD</p> <p></p> <p>AD</p>

<p>Vous pouvez les retourner. (<i>en s'adressant au groupe</i>)</p>	<p>regroupement pour que.. ben quand les enfants viennent, ça fasse la transition entre le moment de la maison et l'école. Ils mettent leur étiquette à l'endroit même où il y a les règles de vie. Comme ça en fait, ils se retrouvent dans un bain « je pose mon étiquette le matin, je suis au coin collectif je me rappelle qu'il y a des règles de vie collective ». C'est par rapport au fait qu'au moment où l'enfant rentre dans la classe il reprend ses marques. Du coup, en début d'année l'affichage n'y est pas. (<i>me dessine les deux parties de l'affiche coté vert/coté rouge</i>) là c'est vert et là c'est rouge il n'y a aucun affichage. Quand on commence à faire la classe, à se dire bonjour tout ça, j'essaye de leur dire : « vous vous rappelez quand on arrive à l'école, vous êtes nombreux, quelles sont les règles qu'on doit respecter pour que tout le monde puisse s'entendre, travailler, et c'est là que certains, vont de suite se dire « lever le doigt, pas bavarder » et pour vérifier que tout le monde a bien compris cette règle de vie, on va se mettre à la mimer. C'est pour ça qu'il y a des photos des élèves. Donc tout le monde va mimer à la fois les bons gestes et les mauvais gestes, donc quand les parents viennent visiter la classe en début d'année, cette année c'était particulier car ils ont fait que passer. J'insiste beaucoup là-dessus parce que je leur dis que ce n'est pas parce qu'il y a des enfants qui ont été pris en photo sur les règles avec des mauvais comportements, qu'ils ont fait les mauvais comportements. C'est un jeu de saynète. On a mis les photos au fur et à mesure et on a choisi une couleur ensemble. Cette couleur correspond au feu tricolore et c'est pareil on a expliqué aux enfants que les parents avaient un</p>	<p>AD</p>	<p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p>
---	---	-----------	-------------------------------

<p>(l'enseignante se lève et montre les photos qui sont affichées sur le mur)</p> <p>Tu as regardé où tu es ? Tu as perdu ton « bravo » alors que tu étais déjà absent hier. Enzo, je te mets orange. Si tu ne t'assois pas correctement comment veux-tu écouter ?</p>	<p>permis de conduire, que quand le feu était vert, ils avaient le droit de passer, qu'ils respectaient les règles de conduite</p> <p>Quand le feu était rouge, ils devaient s'arrêter car il y avait un problème, et quand le feu était orange, il devait faire attention. Cette verbalisation au niveau de l'affichage est très importante car c'est là qu'on met les étiquettes-prénoms.</p> <p>Au fil de la semaine, l'étiquette peut monter mais elle peut aussi revenir. Ils peuvent être rouge jusqu'au jeudi après-midi et le vendredi matin redevenir orange et être vert.</p> <p>Donc de là on a inventé le « bravo » c'est les étiquettes qui restent en bas toute la semaine, qui font pas ce chemin d'aller-retour.</p>	<p></p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AA</p>	<p>AA</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p></p> <p></p> <p></p>
<p>(l'enseignante déplace l'étiquette-prénom de l'élève au niveau du panneau stop orange, et retourne s'asseoir avec les élèves)</p> <p>Et c'est Ad. qui commence. Je dis la première phrase « le chat est à côté de la voiture » ..</p>	<p>Là je montre une photo sur l'affichage où tous les enfants sont assis correctement sur les bancs et par terre.</p> <p>Là il y a la photo « s'asseoir correctement » et là il y a la photo « travailler en étant concentré ».</p> <p>Les photos ont été complétées au fur et à mesure, à peu près sur une période pour cet âge-là car ils connaissent déjà les règles de la petite et moyenne section. On a énuméré les règles les plus importantes : ne pas bavarder, ne pas crier et dire de gros mots, ne pas faire de bruit dans le couloir. S'il y a des bagarres dans la cour, on va en reparler au conseil de classe , et là si de</p>	<p>AA</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p>	<p></p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p></p>
<p>-Fin de l'extrait vidéo-</p>	<p>nouveaux il y a de la bagarre on aura peut-être besoin de ce rappel à la règle. Il y a un livre qui s'appelle « moi j'adore, la maitresse déteste » où on voit d'autres bêtises et c'est grâce à ce livre la que je leur dit « est ce qu'on a besoin d'autres règles ici ou là » et ils me disent « ca non on le fait jamais » ,</p>	<p></p> <p></p> <p></p>	<p>AD</p> <p>AD</p>

	<p>c'est un petit clin d'œil amusant. Je m'en sers en EMC car du coup les CP, pas les GS, peuvent dessiner leur règle préférée ou la plus importante ou on peut faire autrement en demande qu'elle est la règle que tu respectes tout le temps ou qu'elle est celle que tu trouves la plus importante, ou qu'elle est celle qu'il faudrait que toi .. parce qu'il y en a beaucoup qui sont orange ou qui perdent leur bravo et c'est tjrs parce qu'ils bavardent ou parlent un peu fort donc c'est intéressant de jouer là-dessus.</p> <p>Alors changer les étiquettes de place, ils ont pas le droit de le faire. Il y a même une enfant en GS très très coquine qui ,un jour, a pris l'étiquette d'une copine et l'a déplacé. Et alors là, ca a été le tôle pas possible, les gamins l'ont vu et là « han elle a pris l'étiquette !! » , alors ça ils savent que c'est que moi. Même l'atsem elle n'a pas le droit, parce que ça c'est un contrat qui est fait avec l'enseignant. La place de l'ATSEM est différente. Par contre, le vendredi quand ils colorient leur tête du bonhomme sur leur cahier de liaison puisque moi je le fais qu'à la fin de la semaine. Les CP, ils le font de leur bureau et les GS qui n'ont pas de bureau, se mettent au coin regroupement avec l'ATSEM et je lui dis « et bien vas-y puisque les étiquettes sont déjà là. Et elle dit à l'oral, en commençant par le vert « alors il y en a qui ont gardé leur bravo c'est untel untel untel », et je dis tout le temps à Gi. « s'il s'est passé quelque chose récemment et que tu as un doute, tu me demandes et on en discute avec l'enfant », donc elle a quand même sa place parce qu'ils doivent respecter les règles avec elle mais elle, elle n'a pas l'autorité de déplacer sans... parce qu'en fait c'est quand même</p>		<p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AE</p> <p>AD</p> <p>AA</p>
--	--	--	---

	<p>l'enseignant qui est responsable. Ca veut dire que si l'enfant devient orange, ou rouge j'écris la règle qui n'a pas été respecté parce que le parent il se retrouve le week-end avec le cahier et il sait pas pourquoi. Et il va dire à son enfant « ben qu'est ce qui s'est passé ? » « oh ben j'ai été super sage ! » et dans certaines classes, c'est ça. Parce que les collègues me disent « ha mais je fais ça tous les jours, j'ai pas le temps tous les jours d'écrire ». Alors moi je dis que je fais pas ça tous les jours mais au moins le week-end quand ils rentrent chez eux, ben je l'écris. Parce que, imagine c'est l'ATSEM qui fait ça, le gamine revient « je suis orange » et pour moi il était vert. Du coup il va falloir que je demande à l'ATSEM et là on est pas bon. Alors l'élève remplit le petit bonhomme et il vient me voir, et c'est moi qui écris dessous une petite phrase en dessous « untel à un petit peu bavarder ou a été un petit peu agité » voilà, il y a très très peu de règles mais c'est vrai que ça prend un petit peu de temps.</p> <p>Quand tu démarres, et moi je m'en rappelle très bien aussi, parce qu'on a tous en général était de très bons élèves. Quand t'es bon élève, tu as en implicite bcp de comportements déjà acquis et plus le temps passe, et plus cet implicite là il faut le construire et pour que ca devienne implicite faut forcément que ce soit les élèves qui dégagent les règles, qui les dégagent et qui soient d'accord pour les respecter donc il y a un contrat, qu'ils soient d'accord pour être évalués parce que tu pourrais aussi l'afficher et puis juste faire le rappel à la règle. Et c'est le fait de rajouter les étiquettes, et en fait c'est cette construction là qui faut qu'elle puisse perdurer dans le temps</p>		<p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p>
--	--	--	---

	<p>pour pouvoir ensuite toi t'y rattacher et que ce soit ta base de travail de classe</p> <p><i>Est-ce que tu as d'autres choses à ajouter par rapport.à la vidéo ?</i></p> <p>La période de janvier février avec le confinement cette année, la classe je la vois autrement. On a des relations avec les enfants où on est sans cesse en train de devoir les rassurer et aussi leur rappeler beaucoup plus souvent les règles. J'ai l'impression qu'à la maison c'est beaucoup plus compliqué de gérer les enfants, et quand ils arrivent à l'école ils sont beaucoup plus perdus aussi.</p> <p>C'est quelque chose qui est assez fatigant donc il faut tout le temps y mettre le maximum de sens sinon a un moment tu te perds dans ce rappel à la règle. Parce qu'au bout d'un moment, tu en as assez de la répéter donc il faut toujours que tu y mettes du sens en te disant « oui c'est parce que untel vit ça et ça à la maison ». Enz. lui il est rarement absent cet enfant, mais tu vois il a un frère et une sœur qui sont dans la classe de PS et MS, et ce sont c'est demi-frère et demi-sœur. Il y a des familles ou il y a plusieurs enfants, des enfants qui se suivent mais pas avec le même père, et c'est assez compliqué. C'est un enfant qui sait faire plein plein de choses, mais qui est dans un bain ou y'a pas le système éducatif.</p> <p>-Fin de l'auto-confrontation-</p>		<p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p>
--	--	--	---

Annexe 7 :

Analyse des verbatim par rapport aux gestes professionnels de l'enseignante de CE2-CM1

Discours de la situation de classe	Discours de l'acteur	<u>Sit</u> <u>hyp</u>	PdV acteur
<p><i>Fin d'activité « noms au pluriel » avec un petit groupe d'élève, sur ardoise.</i></p> <p>PE : Allez-vous comptez vos points. Ch., combien ? 8 bravo ! 7, très bien. Ya.combien ? et ben c'est bien !</p> <p><i>(Bruit de trousse qui tombe) Oh pardon ! Et bien écoute, j'ai envie de te dire : je ne sais pas pourquoi elle tombe cette trousse. (l'enseignante distribue des exercices pour les activités suivantes)</i></p> <p><i>Ya. a toujours son ardoise avec lui et dessine des ronds de manière assez vive sur son ardoise avec son feutre.</i></p> <p>PE : Chut, allez la feuille que je vous donne, c'est l'exercice a à faire dans le cahier du jour. <i>(l'enseignant pose la feuille sur le bureau de l'élève agité sans aucune remarque, et retourne à son bureau. Ya. pousse légèrement sa table et repousse les affaires qu'il y a sur sa table par terre. Il reprend sa feuille d'exercice de manière virulente et la défroisse avec énervement)</i></p>	<p>Ok donc là Ya. dégoupille complément, donc euh, à la séance avant, il voulait pas rentrer dans l'activité et c'est quelque chose qui ne pensait pas réussir à faire, donc quand je lui demande de passer à l'exercice suivant il est persuadé que de toute façon il veut pas faire. Donc voilà, là c'est toujours la relation qui est de manque de confiance. Ya. est un élève qui sait faire mais qui a besoin d'être rassuré en permanence. Là clairement, il manifeste par son attitude, il me fait bien comprendre que « j'ai pas envie de rentrer dans l'activité » donc moi à ce moment là, ce que je fais : je le laisse envoyer tout balader, il a besoin de ça. Je remarque évidemment qu'il fait ça après voilà, c'est quelque chose qu'il fait fréquemment en classe. Il s'exprime en disant « là j'ai pas envie ». y'a de l'évolution avec ce qu'il faisait avant. Parce que avant moi quand je l'avais l'année dernière, il était capable de se</p>	<p>A-P</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>P</p> <p>A</p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>A</p> <p>P</p>

<p>Elève 2 : Lequel de coloriage magique ?</p> <p>PE : celui qui se trouve dans la pochette à élastique qu'on a commencé la semaine dernière et je l'ai dit tout à l'heure.</p> <p><i>Ya. cherche du regard l'enseignante en regardant vers son bureau.</i></p> <p>PE: Le groupe B vous venez ... ????</p> <p><i>Il tape du poing, et prend sa colle qu'il fait cogner sur sa table. Il fait rouler son tube de colle sur sa table et le pousse à l'aide d'un feutre d'ardoise par terre)</i></p> <p>PE : (s'approche de Ya.) euh Ya, regarde moi (se met à sa hauteur face à lui, avec sa main droite fait un geste sur son menton pour qu'il redresse la tête et la regarde) Je te promets que la prochaine fois, tu seras le seul à ne pas compter les points, d'accord ? ça te met dans un état, c'est pas possible. (l'enseignante ramasse la colle et le pose sur sa table)</p>	<p>rouler par terre donc là c'est juste du matériel qui vole donc déjà il a conscience que son attitude doit s'améliorer là-dessus parce que voilà effectivement, il a montré qu'il était pas content il a envoyé promener la feuille, le matériel mais il est resté assis sur sa chaise</p> <p>Donc voilà, là clairement il m'a regardé. Il a vu que je n'avais pas réagi donc il continue. Il va de toute façon faire ça tant que je n'ai pas réagi. Si tu veux c'est sa façon de fonctionner. Il va se poser en position de « je suis pas d'accord », euh si je réagis de suite, il se braque, si je réagis pas, il va insister jusqu'à ce que j'ai réagi. Donc là, je le recentre. Il a besoin de ça, il a besoin aussi que j'ai un contact visuel avec lui. Donc c'est pour ça que je me mets soit face à lui, soit je le touche , ça va dépendre des situations, mais voilà il a besoin d'être recentrer individuellement. Je peux pas de l'autre bout de la classe lui dire « Ya. arrête, stop ». Il a vraiment besoin que je sois face à lui et que je recrée le contact avec lui</p>	<p>P -T</p> <p>P</p> <p>Pr-P</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>P</p>
--	---	--	---

<p>Les élèves changent d'ateliers, certains prennent leur chaise et se positionne face au tableau pour l'activité avec l'enseignante</p> <p>L'enseignante récupère un stylo qu'un élève 3 lui amène et le dépose sur son bureau</p> <p>PE: Le sens des priorités (en s'adressant à l'élève 3)</p> <p>PE : Et là tu vas être capable de faire la tête TOUTE la matinée. (en se dirigeant devant le tableau avec un autre groupe d'élève qui est en train de se mettre en place pour le prochain atelier)</p> <p>(Ya la regarde et pousse un bout de feuille par terre, en la cherchant toujours du regard. Il prend ses stylos pour se mettre au travail mais maintient son regard vers l'enseignante)</p> <p>- Fin de la vidéo-</p>	<p>A chaque fois, il me regarde, il cherche à voir si j'ai vu, si je réagis ou pas.</p> <p>Maintenant il est suffisamment dans la.. maintenant dans sa position d'élève, pour savoir que ok il sait que j'ai entendu mais il sait qu'il va devoir faire le travail. Donc au final, il va faire le travail. Le travail sera fait sera collé dans le cahier mais il a cette phase où pour lui, là c'est la frustration de j'ai compté les points et j'ai perdu, même s'il a pas été nul. C'est très compliqué pour lui à gérer, donc c'est pour ça que je lui dis « la prochaine fois si tu veux on compte pas les points ». Et il y a très peu d'activités auxquelles il participe et où on compte les points parce que ça peut.. enfin souvent il est dépassé par ses émotions, l'envie d'être premier, de faire bien et tout ça . Donc ca c'est quelque chose qu'il a du mal à gérer, la frustration. Euh c'est un élève qui se met de mieux en mieux au travail mais qui a besoin d'être régulièrement recentré sur ses activités. Et là, clairement c'est une recherche d'attention vis-à-vis de ma réaction. Est-ce que je vais réagir, est ce que je vais sur-réagir ou pas ? donc c'est un équilibre fragile, dans le sens où, moi je sens qu'il a besoin de plus d'espace, de plus de possibilité de bouger que d'autres élèves mais en même</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p>
---	---	----------------------------	--

	<p>temps, lui il faut aussi qu'il en prenne pas trop de l'espace parce qu'il n'est pas tout seul en classe.</p> <p>Les autres élèves connaissent Ya. par cœur. Ils ne réagissent pas du tout. Ils vont pas le provoquer, ils vont pas le chercher. Ils ont appris aussi à lui dire calmement quand il dépassait les limites. A lui dire « Ya. arrête de parler fort » ou « chuchote » ou « fais moins de bruit », chose qu'avant ils ne disaient pas aussi calmement. Mais voilà, ça aussi c'est peut-être parce qu'il me voit...comment je réagis avec lui, que du coup ça sert à rien de lui crier dessus de toute façon c'est pas un élève qui va fonctionner comme ça en fait. Et puis, Ya. est très conscient des limites et quand il les dépasse. Donc là clairement, il sait très bien que ce qu'il fait il a pas à le faire. Il cherche à me faire réagir et souvent quand il est dans ce genre d'attitude ..euh là il est vexé mais sinon j'ai droit à un « pardon maîtresse ». Donc voilà, il sait aussi où se place le curseur de j'ai le droit et j'ai pas le droit. Et quand il est pas dans cet état, où là il est vexé et fâché, il est conscient donc il dit pardon, il s'excuse. Y'a aussi du progrès qui a été fait là-dessus. Mais c'est un enfant qui a besoin d'une attention individuelle, je peux pas du fond de la classe lui dire « arrête de faire ça » il l'entend pas. Il a vraiment besoin de cette relation duelle quoi. Et il est très tactile.</p> <p>Quelquefois, juste en lui mettant le bras sur l'épaule ou en posant la main sur son bureau, hop il ressent ma présence donc il se recentre sur son travail. C'est pour ça aussi qu'on fait une demande d'AVS pour lui, parce que justement , on pense qu'il a des moments où il peut être</p>	<p>A</p> <p>P</p>	
--	---	-------------------	--

	<p>recentré par l'adulte et du coup être plus performant dans son travail. Voilà.</p> <p>Là on voit pas forcément les outils. L'année dernière, par exemple, il avait droit à un jeu de Lego. Donc quand il finissait son travail, il avait droit de faire des constructions. Cette année, on a un contrat. Il prend ses Playmobils de la maison, s'il a terminé, il peut jouer. Donc il y a quand même des adaptations qui sont mises en place. Après sur la quantité de travail, il écrit moins que les autres. Il a des fiches plus allégées en quantité d'écriture. Il fait le même travail mais il écrit moins. Et aussi comme il est vraiment suivi à l'extérieur. Les parents ont une prise en charge qui a été mise en place depuis l'année dernière, on sent qu'il fait des progrès en écriture. Il n'est plus dans le refus de passer à l'écrit. Alors qu'avant c'était compliqué..mais il a toujours besoin, quelque fois quand je distribue une feuille, il va me dire « ohlala il y en a beaucoup à écrire, je veux pas ». Donc à ce moment là, si de lui-même, il formule que ca va être compliqué, je peux adapter. En lui disant : écoute au lieu d'écrire « féminin masculin » tu écris F pour féminin, M pour masculin. Par contre, je ne vais pas, plus lui proposer d'office. C'est-à-dire que s'il me demande pas ou il manifeste pas que ca va être difficile, je le laisse faire car maintenant aussi il arrive à produire plus d'écrit qu'avant. Donc y'a de l'adaptation mais aussi en fonction de sa demande à lui. Je propose plus systématiquement allégé quand je sens qu'il est capable, je lui propose</p>	<p>P</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>	
--	---	-------------------------------------	--

	<p>d'autre chose. En fonction des jours aussi parce qu'il y a des jours où il a plus envie que d'autres . Après c'est un petit qui a tendance à dire « j'y arrive pas, c'est trop compliqué » alors qu'il a besoin d'être vraiment valorisé. Souvent il y arrive très bien, alors je lui dis « tu vois ce que tu pensais pas réussir finalement tu l'as réussi » et ça il en est pas encore conscient de ses capacités. C'est pas vraiment pour que je le valorise, c'est qu'il est pas encore conscient vraiment de ce qu'il est capable de faire.</p> <p>- Fin de l'auto-confrontation -</p>		<p>A</p> <p>A</p>
--	--	--	---------------------------------

Annexe 8 :

Analyse des verbatim par rapport aux types d'autorité de l'enseignante de CE2-CM1

Discours de la situation de classe	Discours de l'acteur	Sit hyp	PdV acteur
<p><i>Fin d'activité « noms au pluriel » avec un petit groupe d'élève, sur ardoise.</i></p> <p>PE : Allez, vous comptez vos points. Ch., combien ? 8 bravo ! 7, très bien. Ya.combien ? et ben c'est bien !</p> <p><i>(Bruit de trousse qui tombe) Oh pardon ! Et bien écoute, j'ai envie de te dire : je ne sais pas pourquoi elle tombe cette trousse. (l'enseignante distribue des exercices pour les activités suivantes)</i></p> <p><i>Ya. a toujours son ardoise avec lui et dessine des ronds de manière assez vive sur son ardoise avec son feutre.</i></p> <p>PE : Chut, allez la feuille que je vous donne, c'est l'exercice à faire dans le cahier du jour. <i>(L'enseignante pose la feuille sur le bureau de l'élève agité sans aucune remarque, et retourne à son bureau. Ya. pousse légèrement sa table et repousse les affaires qu'il y a sur sa table par terre. Il reprend sa feuille d'exercice de manière virulente et la défroisse avec énervement)</i></p>	<p>Ok donc là Ya. dégoupille complément, donc euh, à la séance avant, il voulait pas rentrer dans l'activité et c'est quelque chose qui ne pensait pas réussir à faire, donc quand je lui demande de passer à l'exercice suivant il est persuadé que de toute façon il veut pas faire. Donc voilà, là c'est toujours la relation qui est de manque de confiance. Ya. est un élève qui sait faire mais qui a besoin d'être rassuré en permanence. Là clairement, il manifeste par son attitude, il me fait bien comprendre que « j'ai pas envie de rentrer dans l'activité » donc moi à ce moment là, ce que je fais : je le laisse envoyer tout balader, il a besoin de ça. Je remarque évidemment qu'il fait ça après voilà, c'est quelque chose qu'il fait fréquemment en classe. Il s'exprime en disant « là j'ai pas envie ». y'a de l'évolution avec ce qu'il faisait avant. Parce que avant moi quand je l'avais l'année</p>	<p>AD - AD AD AD AD</p> <p>AA AD</p> <p>AE</p>	<p>AD AD</p> <p>AD</p>

<p><i>(l'enseignante ramasse la colle et le pose sur sa table)</i></p> <p><i>Les élèves changent d'ateliers, certains prennent leur chaise et se positionne face au tableau pour l'activité avec l'enseignante</i></p> <p><i>L'enseignante récupère un stylo qu'un élève 3 lui amène et le dépose sur son bureau</i></p> <p>PE : <i>Le sens des priorités (en s'adressant à l'élève 3)</i></p> <p>PE : <i>Et là tu vas être capable de faire la tête TOUTE la matinée. (en se dirigeant devant le tableau avec un autre groupe d'élève qui est en train de se mettre en place pour le prochain atelier)</i></p> <p><i>(Ya. la regarde et pousse un bout de feuille par terre, en la cherchant toujours du regard. Il prend ses stylos pour se mettre au travail mais maintient son regard vers l'enseignante)</i></p> <p>-Fin de la vidéo-</p>	<p>A chaque fois, il me regarde, il cherche à voir si j'ai vu, si je réagis ou pas.</p> <p>Maintenant il est suffisamment dans la.. maintenant dans sa position d'élève, pour savoir que ok il sait que j'ai entendu mais il sait qu'il va devoir faire le travail. Donc au final, il va faire le travail. Le travail sera fait sera collé dans le cahier mais il a cette phase où pour lui, là c'est la frustration de j'ai compté les points et j'ai perdu, même s'il a pas été nul. C'est très compliqué pour lui à gérer, donc c'est pour ça que je lui dis « la prochaine fois si tu veux on compte pas les points ». Et il y a très peu d'activités auxquelles il participe et où on compte les points parce que ça peut.. enfin souvent il est dépassé par ses émotions, l'envie d'être premier, de faire bien et tout ça . Donc ca c'est quelque chose qu'il a du mal à gérer, la frustration. Euh c'est un élève qui se met de mieux en mieux au travail mais qui a besoin d'être régulièrement recentré sur ses activités. Et là, clairement c'est une recherche d'attention vis-à-vis de ma réaction. Est-ce que je vais réagir, est ce que je vais sur-réagir ou pas ? donc c'est un équilibre fragile, dans le sens où, moi je sens qu'il a besoin de plus d'espace, de plus de possibilité de</p>	<p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AA</p> <p>AE</p>	<p>AD</p>
--	---	---	-----------

	<p>bouger que d'autres élèves mais en même temps, lui il faut aussi qu'il en prenne pas trop de l'espace parce qu'il n'est pas tout seul en classe.</p> <p>Les autres élèves connaissent Ya. par cœur. Ils ne réagissent pas du tout. Ils vont pas le provoquer, ils vont pas le chercher. Ils ont appris aussi à lui dire calmement quand il dépassait les limites. A lui dire « Ya. arrête de parler fort » ou « chuchote » ou « fais moins de bruit », chose qu'avant ils ne disaient pas aussi calmement. Mais voilà, ça aussi c'est peut-être parce qu'il me voit...comment je réagis avec lui, que du coup ça sert à rien de lui crier dessus de toute façon c'est pas un élève qui va fonctionner comme ça en fait. Et puis, Ya. est très conscient des limites et quand il les dépasse. Donc là clairement, il sait très bien que ce qu'il fait il a pas à le faire. Il cherche à me faire réagir et souvent quand il est dans ce genre d'attitude ..euh là il est vexé mais sinon j'ai droit à un « pardon maitresse ». Donc voilà, il sait aussi où se place le curseur de j'ai le droit et j'ai pas le droit. Et quand il est pas dans cet état, où là il est vexé et fâché, il est conscient donc il dit pardon, il s'excuse. Y'a aussi du progrès qui a été fait là-dessus. Mais c'est un enfant qui a besoin d'une attention individuelle, je peux pas du fond de la classe lui dire « arrête de faire ça » il l'entend pas. Il a vraiment besoin de cette relation duelle quoi. Et il est très tactile. Quelquefois, juste en lui mettant le bras sur l'épaule ou en posant la main sur son bureau, hop il ressent ma présence donc il se recentre sur son travail. C'est pour ça aussi qu'on fait une demande</p>		<p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p>
--	---	--	-------------------------------

	<p>d'AVS pour lui, parce que justement , on pense qu'il a des moments où il peut être recentré par l'adulte et du coup être plus performant dans son travail. Voilà.</p> <p>Là on voit pas forcément les outils. L'année dernière, par exemple, il avait droit à un jeu de Lego. Donc quand il finissait son travail, il avait droit de faire des constructions.</p> <p>Cette année, on a un contrat. Il prend ses Playmobil de la maison, s'il a terminé, il peut jouer. Donc il y a quand même des adaptations qui sont mises en place. Après sur la quantité de travail, il écrit moins que les autres. Il a des fiches plus alléger en quantité d'écriture. Il fait le même travail mais il écrit moins.</p> <p>Et aussi comme il est vraiment suivi à l'extérieur. Les parents ont une prise en charge qui a été mise en place depuis l'année dernière, on sent qu'il fait des progrès en écriture. Il n'est plus dans le refus de passer à l'écrit. Alors qu'avant c'était compliqué..mais il a toujours besoin, quelque fois quand je distribue une feuille, il va me dire « ohlala il y en a beaucoup à écrire, je veux pas ». Donc à ce moment là, si de lui-même, il formule que ça va être compliqué, je peux adapter. En lui disant : écoute au lieu d'écrire « féminin masculin » tu écris F pour féminin, M pour masculin. Par contre, je ne vais pas, plus lui proposer d'office. C'est-à-dire que s'il me demande pas ou il manifeste pas que ça va être difficile, je le laisse faire car maintenant aussi il arrive à produire plus d'écrit qu'avant. Donc y'a de l'adaptation mais aussi en fonction de sa demande à lui. Je propose plus systématiquement allégé quand je</p>		<p>AA</p> <p>AD</p> <p>AA</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p> <p>AD</p>
--	---	--	---

	<p>sens qu'il est capable, je lui propose d'autre chose. En fonction des jours aussi parce qu'il y a des jours où il a plus envie que d'autres . Après c'est un petit qui a tendance à dire « j'y arrive pas, c'est trop compliqué » alors qu'il a besoin d'être vraiment valorisé. Souvent il y arrive très bien, alors je lui dis « tu vois ce que tu pensais pas réussir finalement tu l'as réussi » et ça il en est pas encore conscient de ses capacités. C'est pas vraiment pour que je le valorise, c'est qu'il est pas encore conscient vraiment de ce qu'il est capable de faire.</p> <p>-Fin de l'auto-confrontation -</p>		AD
--	--	--	-----------