



HAL
open science

Face au constat de l'hétérogénéité scolaire et sociale des élèves, quelles opérations instaurer pour favoriser les progrès de tous? Récits et analyses d'expériences formatrices en cycle 2 de l'école primaire

Amandine Dulieu

► **To cite this version:**

Amandine Dulieu. Face au constat de l'hétérogénéité scolaire et sociale des élèves, quelles opérations instaurer pour favoriser les progrès de tous? Récits et analyses d'expériences formatrices en cycle 2 de l'école primaire. Education. 2021. dumas-03602021

HAL Id: dumas-03602021

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03602021>

Submitted on 8 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2020 - 2021

MEMOIRE

DOSSIER UE 3 RECHERCHE

*Face au constat de l'hétérogénéité sociale et scolaire des élèves,
quelles coopérations instaurer pour favoriser les progrès de tous ?*

Récits et analyses d'expériences formatrices en cycle 2 de l'école primaire.

Site de formation : INSPE Arras (Pas de Calais)

Séminaire suivi : sociologie des difficultés scolaires

Nom du responsable du séminaire et directeur du mémoire : Sylvain BROCCOLICHI

Nom de l'étudiante : Amandine DULIEU

CITATION

« Dans une ville de l'Asie, il existait deux malheureux, l'un perclus, l'autre aveugle, et pauvres tous les deux. Ils demandaient au Ciel de terminer leur vie. Mais leurs cris étaient superflus, ils ne pouvaient mourir. Notre paralytique, couché sur un grabat dans la place publique, souffrait sans être plaint ; il en souffrait bien plus. L'aveugle, à qui tout pouvait nuire, était sans guide, sans soutien, sans avoir même un pauvre chien pour l'aimer et pour le conduire. Un certain jour, il arriva que l'aveugle à tâtons, au détour d'une rue, près du malade se trouva. Il entendit ses cris, son âme en fut émue. Il n'est tel que les malheureux pour se plaindre les uns les autres.

- J'ai mes maux, lui dit-il, et vous avez les vôtres : unissons-les, mon frère, ils seront moins affreux.
- Hélas ! dit le perclus, vous ignorez, mon frère, que je ne puis faire un seul pas. Vous-même vous n'y voyez pas : à quoi nous servirait d'unir notre misère ?
- À quoi ? répond l'aveugle ; écoutez. À nous deux, nous possédons le bien à chacun nécessaire : j'ai des jambes et vous des yeux. Moi, je vais vous porter ; vous, vous serez mon guide : vos yeux dirigeront mes pas mal assurés ; mes jambes, à leur tour, iront où vous voudrez. Ainsi, sans que jamais notre amitié décide qui de nous deux remplit le plus utile emploi, je marcherai pour vous, vous y verrez pour moi. »

« *L'aveugle et le paralytique* », texte de Jean-Pierre Claris de Florian (1755 – 1794)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de ma formation et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais, dans un premier temps, remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Sylvain BROCCOLICHI, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'INSPE d'Arras.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Madame Bérandère HERMEND qui m'a accordée sa confiance et une large indépendance.

Madame Sophie SAINT-MARTIN qui a partagé ses connaissances et son expérience.

Madame Cécile SIERLEJA dont l'aide m'a été précieuse pour pouvoir m'adapter.

Madame Florine FRANEK pour la binôme qu'elle a été.

Toute l'équipe éducative de l'école Jules Ferry de Vendin-le-Vieil pour leur bienveillance.

Ma famille, pour son soutien sans faille et ses encouragements.

SOMMAIRE

Introduction	6
Contexte du stage en responsabilité	8
Chapitre 1 : gérer l'hétérogénéité de la classe et promouvoir des coopérations fructueuses entre élèves	10
I) Le plan de la classe	10
1. Les premières tentatives : les îlots.....	10
2. Les groupes de besoin à l'origine de l'évolution.....	11
a) Les premiers constats.....	11
b) Sur quelles bases ?	11
c) La mise en œuvre.....	12
d) Le plan de classe final.....	12
3. Avantages et inconvénients.....	12
a) Les effets positifs des îlots.....	13
b) Les limites de cette disposition.....	15
II) Le tutorat	16
1. Qu'est-ce que le tutorat ?	16
2. L'instauration du tutorat dans la classe.....	17
3. La formation des tuteurs.....	20
4. Les résultats dans la classe.....	22
5. Les limites du tutorat.....	23
III) Les outils à disposition	24
1. Favoriser l'aide.....	24
2. Développer l'autonomie.....	26
3. Gérer le travail de groupe.....	29
Chapitre 2 : Coopérer avec les parents	31
I) Pourquoi ?	31
1. Des injonctions institutionnelles.....	31
2. Améliorer les résultats scolaires.....	32
3. Permettre une implication des parents plus importante.....	33
II) L'état général des relations parents/enseignants	34
1. Le rôle-clé des sentiments de compétence ou d'incompétence des parents.....	35
2. Les effets du milieu social.....	35
3. Des quiproquos aux effets néfastes.....	36
4. Des parents souvent jugés à tort.....	36
5. Les réticences des enseignants.....	37
6. Une volonté de favoriser la participation.....	38

III)	Les actions menées durant l'année.....	40
	1. Établir le contact.....	40
	2. Entretenir la relation.....	42
	3. Mes difficultés.....	44
Chapitre 3 : La coopération entre l'enseignant et les élèves.....		46
I)	La posture de l'enseignant : quels effets sur la réussite des élèves ?.....	46
	1. Observer pour mieux comprendre.....	46
	2. Les différentes postures et leurs effets sur les élèves.....	47
	3. Prendre en compte la diversité des élèves.....	50
II)	Agir sur l'estime de soi.....	51
	1. Échec scolaire et estime de soi.....	52
	2. Croire en la capacité de progresser des élèves et leur montrer.....	53
III)	Instaurer un climat de confiance.....	54
	1. Adopter une attitude bienveillante.....	54
	2. Prendre en compte les émotions.....	57
Chapitre 4 : Quelques études de cas illustratives de situations problématiques et d'évolutions observées		58
I)	S et C : des réticences à endosser le rôle de tuteur finalement dépassées.....	58
	1. S : une volonté et une capacité d'aide remarquables après une phase de refus.....	58
	2. C : le dépassement d'un manque de confiance en plusieurs étapes.....	61
II)	Un bilan mitigé quant à la collaboration avec les parents : les cas de N et A... ..	64
	1. Les effets bénéfiques de la coopération parents/enseignants.....	64
	2. A : une relation parents/enseignants difficile à établir.....	67
III)	C : l'importance d'une relation de confiance.....	71
Conclusion.....		72
Bibliographie.....		74
Annexes.....		77

INTRODUCTION

Selon Pierre Périer (2007), « dans les représentations dominantes des acteurs de l'école, un lien étroit associe le destin scolaire de l'enfant à son milieu familial ». Dans cette optique qui tend à réduire l'école à un lieu de reproduction sociale, les enseignants n'auraient qu'un faible rôle à jouer puisque les parcours scolaires et la réussite des élèves dépendraient avant tout de leur naissance dans un milieu plus ou moins favorisé. Toutefois, rien ne nous oblige à opter pour cette vision fataliste de l'hétérogénéité sociale et scolaire des élèves constatée dans nos classes. Des outils d'analyse sociologique peuvent en effet aider à identifier les processus en jeu et à tenter d'agir en conséquence pédagogiquement, sans se résigner à l'échec d'une partie des élèves. Ainsi, il ne s'agit pas de nier l'importance des disparités de situation familiale et de leur impact potentiel sur la réussite des élèves, mais de chercher à enrayer les processus d'échec en instaurant des modes de communication et de coopération ajustés aux différentes situations rencontrées.

Dès les années 1980 et la loi de 1989, les instructions adressées aux enseignants prescrivent d'assurer « la réussite de tous » par des ajustements locaux aux particularités des élèves, des différenciations pédagogiques et l'instauration de partenariats avec les parents d'élèves¹. Les instructions récentes vont dans le même sens. Ainsi, dans la circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013 « relations école-parents, renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires », il est inscrit que « Pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur. ». L'expression « parents les plus éloignés de l'institution scolaire » attire l'attention sur un risque d'obstacle à la coopération lié à la diversité sociale ou culturelle des parents que les enseignants peuvent effectivement observer sur le terrain. En effet, et surtout depuis la suppression du clivage social entre enseignement primaire et secondaire au cours du XXe siècle, une même école peut accueillir des élèves issues de milieux très différents, tant sur le plan économique que sur le plan culturel et du niveau d'étude des parents.

¹ De nombreux travaux signalent et éclairent cependant la persistance, voire l'aggravation ultérieure des inégalités sociales de réussite scolaire en France (Duru-Bellat, 2011 ; Gouyon, 2004 ; Montceau, 2014 ; Perrier, 2007 ; Thin 2009).

Ce « melting-pot », bien sûr variable selon les territoires (plus ou moins ségrégués) et les classes entraîne ce qu'on désigne communément par le terme d'hétérogénéité. Cette dernière devient alors une nouvelle problématique pour les enseignants qui doivent repenser leurs actions pédagogiques et leurs modes de communication avec les parents en tenant compte de la diversité des socialisations familiales et des acquis des élèves.

La mise au point des modes de coopérations utiles est donc à relier au soin à apporter dans l'analyse de l'hétérogénéité des acquis des élèves et des ressources familiales. Comment repérer cette hétérogénéité et comment la gérer ? Comment procéder pour en cerner les contours et pour en tenir compte de façon à favoriser les progrès des élèves, y compris dans le cas où leurs parents restent à distance de l'école ? Quelles postures adopter ? Pour répondre à ce questionnement, je m'appuierai sur les actions menées durant l'année de stage et les constats qui en ont découlé. Je baserai également ma réponse sur les différentes lectures scientifiques traitant de la question. Ainsi, mon mémoire tâchera de développer et d'apporter des réponses à la problématique suivante :

Face au constat de l'hétérogénéité sociale et scolaire, quelles coopérations instaurer pour favoriser les progrès de tous ?

Afin de situer mes propos, je commencerai par exposer le contexte dans lequel s'est déroulé mon année de stage en responsabilité. Initialement, mon mémoire devait porter principalement sur la coopération entre enseignant et parents. Mais j'indiquerai en quoi mes observations de début d'année scolaire m'ont incitée à consacrer d'abord une grande partie de mes lectures, réflexion et actions aux problèmes soulevés par la gestion de l'hétérogénéité à l'intérieur de la classe et au développement de coopérations fructueuses entre les élèves (chapitre 1). Le sujet des coopérations entre enseignant et parents sera abordé dans le chapitre suivant, avant d'accorder aussi une place importante aux coopérations entre enseignant et élèves, notamment dans le cas où leur estime de soi est fragile et où il s'avère essentiel de promouvoir une plus grande confiance (chapitre 3). Les descriptions et analyses se rapportant aux interactions en classe ou en dehors de la classe et aux études de cas d'élèves s'appuieront sur de nombreux enregistrements, ainsi que sur les évaluations réalisées.

CONTEXTE DU STAGE EN RESPONSABILITE

Suite à l'obtention du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles en juin 2020, je suis affectée, en tant que professeur stagiaire, au sein d'une classe de CE1 à l'école Jules Ferry dans la commune de Vendin-le-Vieil. Cette école accueille 207 élèves répartis dans 10 classes, dont une classe ULIS spécialisée dans les Troubles du Spectre Autistique. En conséquence, l'école a intégré un « volet école inclusive » dans son projet d'école. Elle fonctionne sur quatre jours : lundi, mardi, jeudi et vendredi. Pour ma part, je suis présente à l'école le lundi et le mardi.

L'école se situe dans un quartier prioritaire mais n'est pas classée REP car son collège de secteur ne l'est pas. Au cours du mois de novembre, l'école a accueilli deux élèves allophones. D'après les informations obtenues auprès de la directrice, les PCS (profession et catégorie sociale) qui prédominent dans l'école sont les « autres personnes sans activité professionnelle » et les employés. Pour en savoir un peu plus sur la variété des familles d'élèves, nous avons aussi questionné les enseignantes et la directrice. Elles s'accordent pour dire que l'école est le reflet de la variété sociale du quartier. Autrement dit, il y a une petite majorité de familles issues de milieux défavorisés ou très défavorisés mais il y a également des familles issues de milieux sociaux moyens ou favorisés. Et c'est bien ce que j'ai pu constater à l'échelle de notre classe, après l'analyse des fiches de renseignement.

Au cours du mois d'août, ma binôme (professeure stagiaire elle aussi) et moi-même avons rencontré notre directrice Madame Hermend ainsi que la maîtresse E, Madame Sierleja, toutes deux très impliquées dans la vie de l'établissement. Elles nous avaient dressé un premier portrait des élèves de notre classe en fonction de leurs acquis de CP. Elles avaient attiré notre attention en particulier sur l'hétérogénéité de cette classe liées conjointement à l'hétérogénéité sociale des familles et aux façons très différentes dont les parents avaient pu gérer les phases de confinement et de post-confinement.

Après nous être accordé sur l'emploi du temps de la semaine et une (première) organisation spatiale de la classe, et après avoir participé aux réflexions sur les travaux de positionnement à effectuer suite au confinement lors de la réunion de pré-rentree, nous voilà le 1^{er} septembre, avec 21 élèves qui arrivent découvrent leur nouvelle classe et leurs nouvelles maitresses.

Il aura fallu moins d'une semaine pour remettre en question l'organisation prévue pour cette première période. En effet, l'hétérogénéité qui nous avait été annoncé s'avère encore bien plus grande et lourde d'implications pédagogiques que nous ne l'avions imaginé, avec quelques élèves déjà très bons lecteurs et pas mal d'autres qui peinent encore à déchiffrer des syllabes simples. Un constat nous frappe ainsi de plein fouet : notre CE1 s'apparente à un CP/CE1 bien plus qu'à un CE1, sans doute en conséquence des situations et vécus très variables des élèves lors du confinement et post-confinement de l'année précédente. D'où la nécessité d'une longue série de remises en question et d'ajustements.

CHAPITRE 1 : LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES

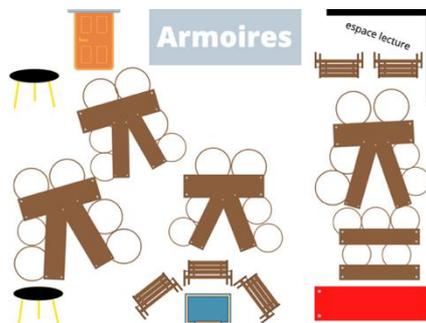
Durant l'ensemble de cette année scolaire, mes réflexions et celles de ma binôme se sont orientées sur la manière d'organiser notre classe, tant spatialement qu'au niveau des modalités de travail proposées aux élèves et des interactions promues dans la classe. Quel plan de classe adopter et quels outils et interactions instaurer pour gérer la très grande hétérogénéité se manifestant en classe ? Comment éviter de mettre en échec ceux dont les acquis sont les plus fragiles sans retarder les progrès des autres et sans provoquer l'échec des plus avancés ? Quelle forme de travail permettrait à chacun de progresser et de développer son autonomie de manière optimale ? Tant d'interrogations qui n'ont pas trouvé de réponses immédiates et définitives. En effet, orientés par divers lectures et conseils, c'est essentiellement au fil d'expérimentations soldées parfois par des échecs, que nos choix ont évolué et que nous avons tenté d'ajuster nos pratiques aux problèmes observés et aux divers besoins des élèves.

I) Le plan de la classe

En août, lorsque nous avons découvert notre classe, nous avons été agréablement surprises par sa grande superficie. Nous nous sommes alors tout de suite attelées à son aménagement spatial. Armées de patience, le puzzle du plan de place pouvait commencer...

1. Les premières tentatives : les îlots

Il est montré par plusieurs études que l'ergonomie et l'aménagement de l'espace avait un impact sur le bien-être. Il est donc essentiel de penser l'organisation spatiale de la classe afin de partir sur de bonnes bases. Tables en rangées ? En U ? En îlots ? Plusieurs possibilités nous étaient offertes, sachant qu'il n'existe pas de disposition idéale. L'avantage que nous avions était que nous n'avons pas eu de mal à nous mettre d'accord sur la formation des tables. En effet, nous voulions éviter les formations en rang, plus classiques selon nous. Aussi, les tables étaient encore sous forme de pupitres doubles. A cela s'ajoutaient les contraintes liées au protocole sanitaire qui nous imposait de favoriser au maximum les espaces entre les élèves. Notre choix s'est alors naturellement porté sur une forme de groupement par îlots de 4 à 6 élèves.



Ainsi, avant la rentrée de septembre, notre classe ressemblait au schéma ci-dessus. Les tables en rang devant le bureau étaient réservées pour les moments de travail avec l'enseignante, en petits groupes. Un espace lecture et regroupement étaient également aménagés. Les élèves étaient ainsi regroupés autour de 4 îlots.

Le placement des élèves était réalisé sur la base des informations que nous avions fournies la directrice et la maîtresse E au cours du mois d'août. Ainsi, nous savions un peu plus précisément quels élèves devaient être ensemble car suivis par l'AESH, quels étaient ceux qu'il valait mieux séparer... Ne connaissant pas nos élèves, ces premières indications nous ont tout de même aidées mais nous ne sommes pas restées longtemps satisfaites de cette formation.

2. Les groupes de besoins à l'origine de l'évolution

a) Premiers constats

Il aura fallu moins d'une semaine pour remettre en question toute l'organisation que nous avions prévue pour cette première période. En effet, l'hétérogénéité nous imposait de nous remettre en question. Nous avons des élèves très bon lecteurs, d'autres qui parvenaient à lire de manière saccadée et d'autres encore qui lisaient à peine des syllabes simples. Alors, toujours accompagnées et épaulées par la maîtresse E, nous nous penchons sur la question, nous recherchons une organisation qui permettrait de prendre en compte les besoins de chaque élève. Malheureusement, notre démarche s'interrompt suite à la fermeture temporaire de la classe du fait de la situation sanitaire. Nous voyons alors le côté positif de cette « pause » : cela nous laisse deux semaines pour réfléchir à une manière optimale de prendre en compte les spécificités de notre classe. Nous décidons alors de former quatre groupes constitués en fonction des besoins des élèves.

b) Sur quelles bases ?

Nous nous sommes basées sur les différentes activités de positionnement que nous avons menées durant les 2 premières semaines de classe. En dressant le bilan, il nous a semblé primordial de permettre aux élèves non lecteurs de rentrer rapidement dans la lecture. Pour les autres, très bons lecteurs, nous ne voulions pas les freiner dans leur apprentissage. Aussi, nous avons convenu d'un rendez-vous avec la maîtresse E qui connaissait très bien le profil scolaire et psychologique des élèves de notre classe. Ensemble, nous avons convenu des groupes exacts et du plan de la classe qui conviendrait le mieux à la manière dont nous aimerions travailler et qui permettrait aux élèves de progresser efficacement. Ainsi, notre organisation s'est orientée vers des groupes qui permettraient de différencier les contenus et les méthodes d'apprentissage en fonction des acquis et difficultés des élèves.

c) La mise en œuvre

Nous fonctionnions sur la base d'ateliers de français qui avaient lieu chaque jour. Un groupe travaillait le vocabulaire, un autre la lecture, un autre la production d'écrits et le dernier travaillait la copie et ce, à des moments différents de la journée pour permettre à l'enseignant d'étudier d'autres notions de français avec deux groupes. Concrètement, prenons pour exemple le lundi : le matin, le groupe des girafes est en atelier semi-dirigé de vocabulaire avec l'AESH tandis que le groupe des renards est en atelier autonome de lecture. Pendant ce temps, je prends en charge les groupes des lapins et des éléphants sur une notion de grammaire ou de compréhension de texte. L'ensemble des contenus proposés est différencié en fonction des acquis des élèves à réaliser ou à prolonger.

d) Le plan de classe final

Nous avons ainsi repensé le plan de la classe. Nous tenions à maintenir le fonctionnement sur la base d'îlots pour pouvoir favoriser les interactions entre les élèves lors des travaux de groupes. Ce qui changeait en réalité était la place qu'occupaient les élèves autour des îlots. En effet, alors qu'à l'origine, les critères de répartition des élèves étaient davantage basés sur les affinités ou un côté pratique, les élèves étaient désormais répartis en fonction de leurs besoins. Chaque groupe, éléphant, lapin, renard et girafe formait un îlot.

3. Avantages et inconvénients

a) Les effets positifs des îlots

Le choix de cette disposition présente de nombreux avantages. Sans prétendre à l'exhaustivité, je dresserais les bienfaits des îlots tels que nous les avons vécus dans la classe.

Dans leur article, Sylvie Moussay et Véronique Blanjoie (2016) mettent en exergue que le principal avantage des îlots est de favoriser les interactions entre les élèves. Il faut avoir conscience que ces échanges ne seront pas spontanément constructifs, visant les apprentissages, une stimulation cognitive. Cependant, c'est à l'enseignant de créer les conditions qui seront propices à un échange de la sorte. Comme nous proposons aux élèves des mêmes groupes les mêmes ateliers, ils étaient davantage incités à communiquer entre eux en cas de difficulté, ce que nous encourageons fortement. A ce propos, j'ai pu observer des interactions très enrichissantes entre élèves et ce, très rapidement après la mise en place des groupes. Par exemple, le mardi 13 octobre, les élèves du groupe des renards (rencontrant des difficultés en lecture) étaient en atelier lecture. Il s'agissait de lire les mots et d'entourer celui qui correspond à l'image.

Voici une retranscription de l'échange entre deux élèves que nous appellerons C et E :

« E : Madame j'arriverai pas la feuille je sais pas lire !

Enseignante : Si tu sais lire E, tu verras que tu vas y arriver. Si jamais tu n'arrives vraiment pas à lire un mot, ce qui peut arriver, tu peux demander à tes copains pour qu'ils puissent t'aider.

(Je suis restée à côté d'eux pour constater leur réussite ou non dans cet exercice.)

E : Madame, j'arrive pas à lire le mot là.

(Le mot était : maison.)

Enseignante : Mince, moi non plus je n'y arrive pas... On va demander de l'aide.

C : Montre !

E : Là c'est écrit quoi ? (*il s'agit du mot « maison »*)

C : Bah tu fais comme quand on a la dictée, tu écoutes tous les bruits du mot.

E : Mmmmm, aaaaaa

C : Nan regarde l'affiche en marron le bruit qu'elle fait (*il montre l'affiche sur le son « ai »*) !

E : Mmmmm, ai, ssssss

C : Nan lui c'est le s de la mouche

E : Maizzzzz, on, maison !

C : Ouais c'est ça ! »

Cet échange n'aurait pas pu avoir lieu si les élèves n'étaient pas regroupés de telle sorte à ce qu'ils puissent s'aider directement. C'est d'ailleurs ce que montre Sylvain Connac, dans son ouvrage La coopération entre élèves, en disant que « en travaillant à plusieurs, on active les bienfaits de l'intelligence collective : on ne porte plus seul la charge d'une difficulté, on peut bénéficier des expériences, savoirs et habiletés des partenaires ».

Aussi, les îlots permettent à l'enseignante de pouvoir se déplacer facilement. L'espace entre les tables est assez grand. Cela favorise les interventions rapides lorsque les élèves ont besoin d'aide. L'importance d'intervenir rapidement auprès d'un élève, que ce soit pour l'enseignante que pour un camarade, sera d'ailleurs développée dans **le chapitre 1**. Aussi, le rapport est moins frontal dans le sens où, généralement, l'enseignante se place à côté de l'élève demandant un renseignement ou de l'aide. A ce sujet, le fait de se placer à côté des élèves et de se mettre à leur hauteur est favorable à leur participation. En effet, l'enseignant ne se place pas en figure dominante, qui pourrait impressionner ou angoisser les élèves plus timides, moins sûrs d'eux. Pour Joëlle Chagnon, cela permet alors de faciliter le contact et la communication, non plus seulement par les mots, mais également par les expressions du visage.

« Imaginez-vous essayer de communiquer alors que vous vous tordez le cou pour lever les yeux vers quelqu'un ; et cette personne, vous surplombant, baisse les yeux vers vous alors qu'elle parle ! Il s'agit là de l'expérience que les jeunes enfants font trop souvent. » – Morris, 2003

Enfin, parce que les élèves sont regroupés, cela permet une intervention auprès de plusieurs élèves en même temps. Ainsi, si une consigne ou une notion n'est pas assimilée par certains élèves, l'enseignante peut réexpliquer au groupe entier. Les élèves ayant besoin de cette nouvelle explication peuvent ainsi en profiter et ceux qui avaient déjà compris bénéficient également d'une autre intervention ou peuvent, d'eux-mêmes prendre l'initiative de réexpliquer à leurs camarades.

b) Les limites de cette disposition

Bien que cette disposition présente des avantages non négligeables, tout ne peut pas être tout blanc. Des limites à cette organisation existent et sont à prendre en compte.

Tout d'abord, cet agencement en îlots peut ne pas convenir à certains élèves. Les profils étant différents et le goût pour le travail de groupe propre à chacun, des élèves peuvent effectivement

ne pas apprécier ce fonctionnement. Cela a d'ailleurs été le cas au sein de la classe. Certains élèves nous ont fait part de leur volonté d'être plus isolés. C'est le cas de S qui pleurait beaucoup et qui a fini par me demander d'être seul à une table pour pouvoir « travailler tranquillement ». Un autre élève, N, qui est suivi par une AESH pour son comportement, nous a également demandé d'être seul. Voici la conversation que j'ai eu avec lui lors d'une récréation, le 6 octobre 2020 :

« E : Pourquoi tu as volé la colle et la règle d'Y pendant l'atelier lecture ?

N : Elle m'embêtait.

E : Qu'est-ce qu'elle faisait pour t'embêter ?

N : Elle dépassait.

E : Elle dépassait sur ta table c'est ça ?

N : Oui.

E : Alors comment est-ce que l'on pourrait faire pour qu'elle ne dépasse plus sur ta table ?

N : Ben je sais pas.

E : Tu veux que je te sépare d'Y ?

N : Oui si je suis tout seul elle dépassera pas ma table. »

Depuis ce temps, N est seul sur une table et son comportement s'est nettement amélioré. Peut-être que, pour ces élèves, les groupements entraînent des distractions et ils ne parviennent plus à faire la différence entre l'amusement et l'apprentissage dans le contexte d'une classe. Cependant, nous n'avons pas renoncé à inclure ces élèves dans le travail de groupe, ils sont seuls uniquement lors des travaux en autonomie ou des temps de classe collectifs.

Encore, lorsque l'on interroge les enseignants sur ce qu'ils pensent du travail en groupe, un terme ressort régulièrement : le bruit. A ce propos, Sylvain Connac met en exergue les limites du travail en groupe dans le sens où cela peut entraîner « trop de désordre dans la classe, trop de bruit, assez pour gêner la concentration de chacun ». Or, il y a une corrélation indéniable entre performance scolaire et ordre dans la classe (d'après une étude de l'OCDE en 2009). Ainsi, si ces nuisances ne sont pas maîtrisées, le travail de groupe peut avoir l'effet inverse que celui escompté. A titre d'exemple, dans la classe, il faut admettre que le niveau sonore durant certains travaux de groupe était parfois important. Les élèves eux-mêmes demandaient un retour au calme puisqu'ils peinaient à se concentrer.

Enfin, le choix d'établir des groupes de niveau, homogènes quant à leurs difficultés permettait certes de différencier plus facilement les apprentissages afin de proposer du contenu adapté à chaque groupe d'élèves, mais cette organisation n'avait pas vocation à durer dans le temps. Il était essentiel de s'assurer du caractère temporaire du groupement et de la mobilité possible des élèves. En effet, il n'est pas recommandé de regrouper les élèves plus en difficulté ensemble trop longtemps. Selon le théorème de Duru, du nom des travaux de Marie Duru-Bellat, les élèves n'ayant pas de difficulté regroupés ensemble progressent énormément tandis que ceux présentant des difficultés ne progressent pas voire régressent. Il est alors conseillé de favoriser une mixité forts/faibles dans laquelle il est montré que les forts progressent tout de même et que les faibles progressent beaucoup plus. Il était alors nécessaire de modifier les formes de groupement pour les périodes à venir.

Pour conclure, ce fonctionnement fut une réussite dans son ensemble. Il convenait aux élèves qui étaient motivés par le travail en groupe et plus concentrés lorsqu'ils étaient en demi-groupe classe ainsi qu'à l'enseignante qui pouvait encore davantage personnaliser son intervention. A titre d'exemple, lorsque j'ai demandé à C, une élève du groupe le plus en difficulté, très discrète et qui ne parlait pas l'année dernière selon le témoignage de sa maîtresse de CP, « est-ce que tu préfères le travail en groupe, toute seule ou avec toute la classe en même temps ? », elle m'a répondu « en groupe car même quand je sais pas la réponse, on finit toujours par la trouver ».

Ce plan de classe a été effectif durant les deux premières périodes de l'année. Voyant que la grande majorité des élèves avaient évolué très positivement et qu'ils étaient entrés dans la lecture, nous avons décidé d'à nouveau changer l'agencement de la classe. Ce choix a été fortement influencé par la mise en place du tutorat dès la période 3.

II) Le tutorat

Durant ma formation, j'ai eu l'occasion de découvrir le système des pédagogies coopératives ainsi que les avantages qui en découlaient. Dès la rentrée, suite à la lecture de recherches et témoignages vantant les bienfaits du tutorat, dont la conférence de Sylvain Connac « *organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité* » en 2017, j'ai développé la volonté d'instaurer le tutorat au sein de la classe.

1. Qu'est-ce que le tutorat ?

Comme évoqué précédemment, durant les deux premières périodes de l'année, j'autorisais volontiers les élèves à apporter de l'aide à leur camarade en difficulté ou à s'entraider s'ils rencontraient tous deux des difficultés.

La première distinction essentielle à effectuer est la différence entre aide et entraide. Sylvain Connac l'explique très clairement dans son ouvrage Apprendre avec les pédagogies coopératives (2016). Il définit l'aide comme une activité « où un enfant reconnu comme expert vient apporter ses connaissances à un enfant qui en a manifestement le besoin ». Ainsi, quand un élève en aide un autre, la relation est asymétrique dans le sens où l'aidant apporte les connaissances à l'aidé. Tandis que pour l'entraide, il s'agit d'une relation coopérative dans laquelle plusieurs élèves sont au même niveau de compétence et se réunissent pour faire face à une difficulté. Quoi qu'il en soit, ces deux formes de relations coopératives sont temporaires et spontanées. Leur caractère informel les distingue alors du tutorat.

Lorsque j'ai décidé d'entamer l'instauration du tutorat dans la classe, les élèves avaient déjà pour habitude de s'aider ou de s'entraider. Lorsqu'ils terminaient une activité, ils me demandaient quasi-systématiquement de la corriger pour qu'ils puissent ensuite aller aider un camarade qui en ressentait le besoin. Je valorisais beaucoup ces comportements que je considérais très prometteurs pour la suite. Et cela a effectivement facilité la mise en place du tutorat.

Le tutorat, à l'inverse de l'aide et de l'entraide, est une activité formelle, plus officielle. Dans ce sens, d'après Connac (2013), la coopération qu'entraîne le tutorat est mise en place par l'enseignant. Cette forme réunit deux élèves, liés par un accord : un tuteur, expert et un tutoré, moins compétent dans le domaine. Le tuteur est ainsi l'aidant et poursuit l'objectif de rendre le tutoré autonome là où il présentait des difficultés avant son intervention. Voyant à travers l'aide et l'entraide dont faisaient preuve les élèves, j'ai décidé d'amorcer l'instauration du tutorat dès la 3^e période.

2. L'instauration du tutorat dans la classe

Grâce à ma formation initiale ainsi qu'aux témoignages de certaines professeures ayant instauré le tutorat dans leur classe, j'avais conscience des enjeux qui se jouaient lors de la présentation

de cette forme de coopération, nouvelle pour les élèves. En effet, lors d'un de mes stages en première année de master, une enseignante m'a confié que lorsqu'elle a voulu essayer le tutorat dans sa classe pour la première fois, elle avait fait l'erreur de ne pas s'attarder sur la théorie et de passer rapidement à la pratique. Elle s'est alors rendue compte que les élèves, censés être tuteurs, n'avaient pas compris le sens de leur mission. Ils donnaient les réponses sans laisser au tutoré le temps de réfléchir, ils faisaient parfois même à la place du camarade en difficulté. Quant aux tutorés, ils étaient entrés dans une forme de passivité, attendant que leur tuteur vienne les aider ou faire à leur place. Suite à cette expérience peu fructueuse selon elle, elle m'a conseillée de prendre le temps nécessaire à l'instauration du tutorat.

Ainsi, durant les vacances de Noël, j'ai élaboré une séquence d'apprentissage visant la mise en place du tutorat à la fin de la période. Les séances relatives avaient lieu une heure par semaine, lors du créneau d'Enseignement Moral et Civique.

La première séance consistait à faire remplir un questionnaire aux élèves concernant leur bien-être dans la classe. Parmi les questions, certaines portaient sur la relation avec les enseignantes, les règles de la classe et d'autres avaient pour but de faire émerger leur ressenti quant au climat de coopération perçu. A titre d'exemple, les élèves devaient répondre par OUI / NON / JE NE SAIS PAS aux questions suivantes :

- Dans la classe c'est chacun pour soi :
- Dans la classe c'est « tous pour un et un pour tous », on est solidaires :
- J'aime aider :
- J'aime être aidé par un camarade :
- Je sais aider mes camarades dans certains domaines :
- J'aimerais savoir aider mes camarades dans certains domaines :

Après avoir analysé les réponses à ce questionnaire, un constat est ressorti : les élèves aiment tous aider leurs camarades. 8 élèves n'aimaient pas être aidés. Il m'est alors apparu essentiel de les sensibiliser à l'aide et au fait d'être aidé.

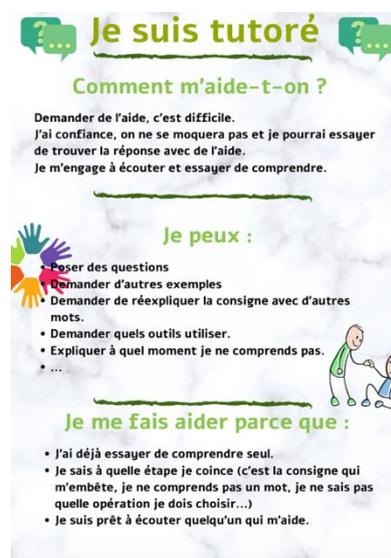
Ainsi, la deuxième séance avait pour but de construire les principes de l'aide entre pairs. Pour pouvoir partir des représentations des élèves, j'ai organisé un remue-méninge avec comme premier sujet « C'est quoi aider ? » et comme deuxième sujet « C'est quoi se faire aider ? ». Plus le bâton de parole circulait, plus les idées des élèves s'étoffaient.

Pour illustrer, voici une retranscription des notes prises durant cette séance :

C'est quoi aider ?	C'est quoi se faire aider ?
<ul style="list-style-type: none"> - C'est encourager. - C'est quand on a terminé. - C'est quand on sait, quand on a compris. - C'est guider mais ne pas dire la réponse. - On ne se moque pas. - C'est être à deux ou à plusieurs et expliquer à un autre copain. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est quand on ne sait pas. - C'est quand on n'a pas compris. - C'est demander de l'aide. - C'est demander de nous expliquer.

Après cette phase, j'ai expliqué ce qu'était le tutorat en disant qu'il s'agissait d'une manière d'aider nos camarades qui en ont besoin et de se faire aider. J'ai expliqué que celui qui aide portait le nom de tuteur et que celui qui se faisait aider s'appelait le tutoré.

Suite à cela, une charte du tutorat, résumant les fonctions d'un tuteur et celles d'un tutoré a été réalisée par les élèves puis affichée dans la classe après l'avoir mise en forme.



Les séances qui suivirent avaient pour objectif de proposer des situations de jeux de rôles entre élèves. En effet, il ne suffit pas d'expliquer ce qu'est le tutorat et d'énoncer les principes qui le régissent pour que les élèves se l'approprient réellement. De ce sens, pour Connac (2017) « la pratique de jeux de rôles participe à la compréhension de ces gestes ».

Dans un premier temps, nous avons organisé des petites mises en scène. Deux élèves venaient devant la classe et jouaient des situations de tutorat. Puis un débat avait lieu quant à la qualité de l'aide et aux attitudes des deux élèves.

Ensuite, grâce à la lecture de La coopération entre élèves, j'ai proposé aux élèves l'expérience des labyrinthes.

Cette expérience présente deux temps :

- Dans un premier temps, les élèves doivent trouver l'issue du labyrinthe alors que leur binôme exerce une pression sur eux, en donnant des ordres, en se moquant, en dévalorisant le travail mené.
- Dans un second temps, les élèves effectuent un autre labyrinthe en recevant des encouragements, des valorisations, du soutien.

L'intérêt de cette expérience est de mettre en évidence l'importance d'évoluer dans un environnement coopératif respectueux et dans lequel on se sent soutenu.

Les élèves ont été très réceptifs lors des expériences menées. À chaque fois, une phase d'institutionnalisation en fin de séance permettait de mettre en exergue les grands principes des pratiques coopératives. C'est après ces temps en commun que j'ai pu amorcer la formation des tuteurs.

3. La formation des tuteurs

La formation des élèves au tutorat est une condition indispensable à l'introduction de ce dispositif pédagogique. En effet, il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe pour obtenir une coopération efficace. C'était le cas dans la classe en début d'année. Par exemple, les élèves, qui n'étaient pas encore sensibilisés à la méthodologie de l'aide, avaient tendance à donner les réponses à leur camarade. Si nous ne les formons pas, ils risquent de pérenniser ce comportement, ce qui serait contre-productif. Lafont, Ensergueix et Cicéro (2006) ont avancé que « les tutorés qui bénéficient de tuteurs formés montrent des performances plus élevées que ceux bénéficiant de tuteurs non formés ». Pour former des tuteurs, la première étape consistait à déterminer quels élèves voulaient et pouvaient être tuteurs. A ce sujet, Connac (2016) montre d'ailleurs qu'il est faux de croire que les meilleurs élèves feront les meilleurs tuteurs et que les élèves présentant plus de difficultés ne pourraient pas assumer ce rôle.

Ainsi, j'ai laissé libre choix aux élèves de manifester leur volonté de devenir tuteur ou non. 14 élèves se sont portés volontaires. Pour permettre une formation, j'ai proposé de nouveaux jeux

de rôles sur des activités de lecture. Mon rôle était alors de vérifier leur capacité à apporter l'aide nécessaire à la réussite de leur camarade. Durant ces séances, il s'agissait de montrer aux élèves, en contexte, comment et quand ils pouvaient aider, quels outils ils pouvaient utiliser, quels termes employer pour être plus explicite... Pour cette formation, je me suis inspirée des travaux de Alain Baudrit (2007) qui préconise le modèle de formation de McNaughton : la méthode Pause, Prompt and Praise. Celle-ci comporte 3 temps :

- Pause (attendre) : consiste à ce que le tuteur laisse la possibilité au tutoré de comprendre ou se corriger seul.
- Prompt (intervenir) : consiste à ce que le tuteur, une fois la première étape terminée, intervienne pour aider le tutoré à surmonter la difficulté.
- Praise (encourager) : lors de cette phase, le tuteur félicite et encourage le tutoré.

Au terme de cette formation, j'ai proposé aux élèves souhaitant devenir tuteur de passer un brevet. Ce dernier reprend les grands principes et atteste, s'il est réussi, de la bonne compréhension par les futurs tuteurs de ce qu'est le tutorat.

Voici le brevet adapté au cycle 2, établi par Sylvain Connac, proposé aux élèves :

Suite à l'analyse des réponses, 10 élèves sur 14 sont devenus tuteurs. Afin que les autres élèves puissent les repérer, ils ont reçu une carte attestant de leur statut de tuteur.

La possibilité de devenir tuteur n'est pas fermée aux autres élèves qui peuvent manifester, à tout moment, leur volonté de passer le brevet.

4. Les résultats dans la classe

D'après A. Baudrit, le tutorat admet quatre types d'avantages pour le tutoré à savoir :

- L'augmentation de la possibilité d'être débloqué
- La rectification immédiate des réponses erronées
- Le renforcement des réponses correctes
- La confiance en soi par les encouragements

Au sein de la classe, j'ai pu effectivement constater les effets bénéfiques que pouvait avoir le tutorat sur les élèves se faisant aider. Avant cette mise en place, j'intervenais très régulièrement auprès des élèves en difficulté de lecture qui se retrouvaient bloqués dès le début d'un exercice, ne sachant pas lire la consigne. Or, il faut avouer que cela constitue une perte de temps considérable pour l'élève qui ne sait simplement pas ce qu'il faut faire, alors qu'il sait faire l'exercice. Le fait de placer un tuteur à côté d'un tutoré permet de régler ce problème. Le tuteur peut intervenir rapidement pour aider le tutoré à la compréhension de la consigne. Au final, l'élève aidé ne perd plus de temps à attendre qu'on vienne lui expliquer ce qu'il doit faire, et le temps que prend le tuteur pour lui lire la consigne est minime. Aussi, grâce aux différentes expériences menées dans la classe, notamment celle des labyrinthes, les élèves ont conscience de l'importance d'encourager. Par exemple, S, tuteur, aime beaucoup aider A dans les tâches de lecture. A plusieurs reprises, j'ai pu l'entendre dire : « A tu m'épates ! » et voir A tout heureux d'avoir impressionné son camarade. Cela joue énormément sur la motivation des élèves tutorés, qui sont désireux de réussir, non plus pour « faire plaisir à la maîtresse » mais pour rendre fier leur camarade et ainsi, être fiers d'eux-mêmes. Cette motivation tend alors vers une motivation que l'on pourrait qualifier d'intrinsèque (Deci et Ryan).

Aussi, contrairement à ce que l'on pourrait croire, le tutorat ne se fait pas au détriment des tuteurs, bien au contraire. C'est ce que montre Connac en mettant en exergue le fait que le tuteur profite autant, voire plus des situations de tutorat puisque c'est en reformulant de manière intelligible pour faire comprendre une notion à un élève en difficulté qu'il consolide son savoir.

« La connaissance est la seule chose qui s'accroît lorsqu'on la partage » - Sacha Boudjema.

Les bénéfices du tutorat, pour le tuteur, correspondent ainsi au renforcement cognitif par le transfert. On parle alors d'effet tuteur. Pour les élèves tuteurs de la classe, ils sont très motivés pour maîtriser des notions afin d'utiliser leurs acquis pour aider. Ils développent également des stratégies différentes des leurs afin de permettre aux élèves qu'ils aident de comprendre. Par exemple, lorsque D ne parvient pas à lire un ou plusieurs mots, N l'aide en réalisant des ponts sous les mots pour marquer les syllabes. Lui-même n'a jamais eu besoin de cette technique pour

réussir à lire mais il témoigne que : « je sais que ça fonctionne pour lui donc je le fais comme ça il lit. Des fois je colorie les sons aussi avec les couleurs de la classe. ».

Ainsi, les effets du tutorat au sein de la classe sont majoritairement très positifs. Grâce à cette pratique coopérative, un véritable partage de savoirs s'effectue entre les élèves, tout cela dans l'objectif de permettre à chacun de progresser. D'une manière générale, en plus de motiver et de responsabiliser les élèves, cette pratique les a rendus davantage autonomes dans leur travail et dans leurs relations aux autres. Néanmoins, le tutorat peut présenter certaines limites dont il est nécessaire d'avoir conscience afin de les éviter.

5. Les limites du tutorat

Les premières limites que j'ai pu rencontrer sont la réticence de certains élèves à aider et à se faire aider. En effet, coopérer dans le but de réussir ou de faire réussir l'autre n'est pas un comportement inné. Il s'apprend. Il a fallu alors adopter une approche progressive et explicite de ce qu'est le tutorat et pourquoi l'aide est une pratique importante pour réussir. Au fur et à mesure, les représentations initiales des élèves se sont déconstruites. Par exemple, S, élève avec de grandes facilités, ne voulait pas aider ses camarades en début d'année. Au fur et à mesure, il a modifié son comportement pour devenir tuteur aujourd'hui. Nous développerons d'ailleurs le cas de S dans le **chapitre 4**. D'autres élèves ne voulaient pas se faire aider par un camarade, alors qu'ils en avaient manifestement besoin. C'est par les différentes expériences menées et les jeux de rôles que ces élèves ont pu prendre conscience qu'être aidé n'est pas synonyme d'être incompetent.

Outre ces réticences, Sylvain Connac souligne qu'il peut exister deux risques pour le tuteur à savoir le risque de domination du tuteur et le risque de relations fusionnelles. A ce sujet, Baudrit s'est interrogé sur la nécessité d'informer le tuteur de son rôle. Les conclusions de Fuchs et al. montrent que les meilleurs tuteurs sont ceux qui sont certes informés de leur rôle mais qui sont en plus formés à ce rôle. Par cette information et cette formation, les tuteurs ne cherchent pas à dominer le tutoré.

Enfin, certaines tâches peuvent s'avérer inadaptées aux situations de tutorat, le rendant moins efficace. Connac (2017) prend l'exemple des tâches de résolution de problèmes qui sont « moins efficaces dans une situation de tutorat car il est difficile de trouver les mots pour expliciter la démarche, alors que les tâches de lecture fonctionnent mieux, car moins complexes à expliciter et favoriseraient alors les progrès ».

Ainsi, le tutorat a été une pratique coopérative très efficace au sein de ma classe. Le climat, qui était parfois conflictuel, s'est amélioré et ne laissait plus la place aux petits conflits perturbant le travail. Après quelques réticences et un long moment de formation, chaque élève, tuteur comme tutoré, a fini par trouver sa place dans ce nouveau fonctionnement. Les progrès s'en font d'ailleurs ressentir. Pour accompagner l'instauration de cette forme de coopération, plusieurs outils ont été mis à disposition des élèves au sein de la classe.

III) Les outils à disposition

Au sein de la classe, plusieurs outils ont été installés afin de poursuivre trois objectifs :

- Favoriser l'aide
- Développer l'autonomie
- Gérer le travail de groupe

1. Favoriser l'aide

Comme évoqué précédemment, l'aide et l'entraide ont été très fortement encouragées depuis le début de l'année, avant même d'instaurer le tutorat. J'ai alors réfléchi à un outil, simple d'utilisation, pouvant être mis en place dans la classe dès la rentrée et permettant aux élèves de manifester leur besoin d'aide autrement qu'en levant le doigt. Pourquoi je ne voulais pas qu'ils attendent en levant le doigt ? Justement, parce qu'ils attendent. Au cours de mes stages, j'ai pu remarquer que lorsqu'un jeune élève lève le doigt parce qu'il a une question à poser lors d'un exercice, il se concentre uniquement sur le fait de lever le doigt. De fait, alors qu'il pourrait peut-être passer la question qui lui pose problème et continuer sa tâche en attendant l'aide, il attend le bras levé. En plus de perdre du temps, il risque de perdre rapidement patience, ce qui n'est pas une bonne chose pour le climat de classe. Les « madame » à répétition risquaient alors de se faire entendre. J'ai alors pensé à un outil qui permettrait à l'élève de montrer qu'il a besoin d'une intervention de l'enseignante sans avoir à attendre le doigt levé. C'est ainsi qu'ont été mis en place les drapeaux d'aide.



J'ai expliqué aux élèves que ces drapeaux pourraient leur être utiles quand ils étaient vraiment bloqués sur un exercice. A ce moment, ils pouvaient alors se lever et aller chercher un drapeau d'aide qu'ils déposaient sur leur table. En attendant l'intervention de l'enseignante ou d'un camarade, ils pouvaient continuer leur exercice en passant la question problématique. Ce dispositif me permettait d'intervenir très rapidement auprès des élèves, ce qui diminuait le temps perdu à attendre. J'avais cependant des craintes quant à l'abus de cet outil. J'ai alors insisté sur le fait qu'il ne devait être utilisé uniquement quand ils avaient essayé de résoudre seul leur problème. Ces drapeaux ont été utilisés raisonnablement par les élèves et ce, jusqu'à la mise en place des tétra'aide, lors de l'instauration du tutorat.

Le tétra'aide fonctionne sur le même principe que le drapeau d'aide : il a pour but de permettre aux élèves d'exprimer leur besoin d'aide. Il est né suite aux travaux de Bruce Demaugé-Bost. Il s'agit d'une structure pyramidale où chaque sommet représente un statut :

- Lorsque l'élève n'a pas besoin d'aide, il rend visible le sommet vert signifiant que « TOUT VA BIEN ».
- Lorsque l'élève a besoin d'une aide mais qu'elle n'est pas urgente, c'est-à-dire qu'il peut poursuivre son activité en attendant l'intervention d'un camarade ou de l'enseignante, il rend visible le sommet jaune signifiant « J'AI UNE QUESTION NON URGENTE »
- Lorsque l'élève est en train d'être aidé ou est en train d'aider, il rend visible le sommet bleu signifiant « J'AIDE OU JE ME FAIS AIDER PAR QUELQU'UN »
- Lorsque l'élève a besoin d'une aide immédiate, soit parce qu'il ne parvient pas à commencer sa tâche, qu'il est totalement bloqué et ne peut pas continuer, il rend visible le sommet rouge signifiant « À L'AIDE ! AU SECOURS ! »



Il a été présenté aux élèves au même moment que le tutorat. L'intérêt de cet outil est qu'il est individuel. Chacun possède son tétra'aide et peut témoigner de son statut lors d'une tâche, qu'il ait besoin d'aide ou non. Pour l'enseignante, cela permet de savoir quels élèves sont en réussite en fonction des tâches. Aussi, l'intervention est toute aussi rapide qu'avec les drapeaux d'aide dans le sens où dès qu'un sommet rouge apparaît, nous savons que nous devons intervenir rapidement pour débloquent l'élève au plus vite et lui permettre d'avancer. Comme cet outil a été mis en place pendant l'instauration du tutorat, les élèves l'ont rapidement adopté. Ils avaient déjà conscience de la nécessité de demander de l'aide et de le faire grâce aux drapeaux. Le tétra'aide a donc été facile à utiliser pour eux et les élèves tuteurs ont rapidement eu le réflexe de regarder qui avait besoin d'aide. Par exemple, dès que I finissait son travail, elle venait me demander si je pouvais regarder si elle avait réussi. Une fois que je lui confirmais que son travail était fait correctement, elle regardait autour d'elle si un camarade n'était pas dans le rouge ou le jaune. Si tel était le cas, elle allait lui demander s'il voulait qu'elle l'aide et retournait alors sa pyramide pour placer le sommet bleu en haut. Cet outil a réellement accompagné la mise en place du tutorat et le développement de l'aide et de l'entraide dans la classe.

2. Développer l'autonomie

Le développement de l'autonomie était également une volonté que nous poursuivions. Dès le début de l'année, nous leur avons proposé des fiches d'autonomie en mathématiques et en français qu'ils pouvaient réaliser lorsqu'ils avaient terminé leur travail. Au bout d'une période, j'ai souhaité modifier ce système. En effet, en me mettant à leur place, je me suis demandée : quand j'ai terminé mon travail, est-ce que je suis réellement motivée pour recommencer un autre ? Non, à leur place, si je termine mon travail en avance, j'aimerais faire quelque chose de plus ludique. Je leur ai demandé ce qu'ils aimeraient faire, comme activité sur feuille, lorsqu'ils avaient terminé un travail. Suite à leurs propositions, nous avons alors repensé les travaux d'autonomie que nous leur proposons. A partir de la période 2, chacun avait un fichier d'autonomie personnel avec des activités adaptées à leurs compétences. Ces activités permettaient de travailler les notions de mathématiques et de français mais de manière bien plus ludique. Il s'agit, par exemple, de pixel-art, de mots-croisés, de dessin à réaliser sur la base de consignes... Cela plaît davantage aux élèves qui sont toujours sources de propositions pour les prochains fichiers. En plus des fichiers, les élèves ont également la possibilité de se rendre à l'espace mathématiques. Plusieurs activités sous forme de jeux y sont proposées. Pour

permettre l'accès aux jeux à chacun, même à ceux qui terminent rarement en avance, les élèves sont limités à l'emprunt des jeux à deux fois par semaine. Pour suivre les emprunts, ils cochent leur prénom dans la liste dès qu'ils y jouent. Les jeux sont renouvelés très régulièrement. Enfin, ils ont également la possibilité de se rendre à l'espace bibliothèque pour lire un livre.

Ces possibilités offertes aux élèves leur ont permis de savoir ce qu'ils pouvaient faire une fois le travail terminé. Grâce à cela, les « madame, on fait quoi quand on a terminé ? » se font bien plus rares.

En plus de développer leur autonomie dans le travail, je voulais également leur permettre de développer une forme d'autonomie dans leurs relations avec les pairs. Cela est parti d'un constat : les petits conflits réguliers perturbaient le climat de classe. En effet, après les récréations ou la cantine, certains élèves entraient en classe remplis d'émotions plutôt négatives. Ils étaient énervés, contrariés ou même tristes. Cela perturbait alors leur travail et le bon déroulement des séances. Ces petits conflits sont défavorables à un climat de classe apaisé et au sentiment d'appartenance à un groupe. Il faut donc intervenir rapidement pour y remédier. Mais parfois, la résolution de ces problèmes prend beaucoup de temps et je me suis souvent sentie démunie face à des situations où je ne savais plus quoi faire ou dire pour permettre aux élèves de se réconcilier ou du moins de ne plus être fâchés l'un envers l'autre. Il fallait absolument trouver une solution, d'autant plus que cela pouvait remettre en cause le bon fonctionnement du tutorat au sein de la classe. J'ai donc essayé de mettre en place les messages clairs. Ces derniers ont été inventés par Danielle Jasmin, enseignante en primaire au Québec, et ses élèves. L'intérêt des messages clairs est de donner les moyens aux élèves de régler leurs conflits par la communication et ce, idéalement sans l'intervention d'un adulte.

J'ai d'abord pris le temps d'expliquer les raisons de cette mise en place. J'ai demandé aux élèves « que pensez-vous des disputes qu'il peut y avoir dans la classe ou dans l'école ? ». Voici la retranscription des réponses :

Que pensez-vous des disputes qu'il peut y avoir dans la classe ou dans l'école ?
- Ça m'énerve.
- C'est nul parce qu'après on est triste.
- J'aimerais bien que ça s'arrête.
- C'est de la faute des autres.
- Après on se fait disputer.
- Bah des fois c'est ma faute mais je fais pas exprès, c'est eux ils m'énervent.

- Ça serait mieux si on s'entendait tous bien.
- On peut pas être copain avec tout le monde.

Ainsi, la majorité des élèves vivaient mal ces conflits et souhaitaient qu'ils cessent. C'est à ce moment que je leur ai présenté les messages clairs comme étant une méthode pour résoudre les conflits plus rapidement et donc, être fâchés, énervés ou tristes moins longtemps. Je leur ai d'ailleurs précisé que cette méthode peut s'utiliser partout, à la récréation, avec des élèves d'autres classes... Il y a plusieurs étapes à respecter pour faire un message clair (affiche de la classe) :



Suite à ces explications, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient des messages clairs à faire passer à un ou plusieurs de leurs camarades. Comme tel était le cas, nous avons pu mettre en œuvre la méthode en suivant les différentes étapes. La difficulté pour des élèves de CE1 est de mettre des mots sur les émotions qu'ils ressentent. Je les guidais à ce moment-là. A présent, avant chaque séance d'enseignement moral et civique, je prends le temps de demander aux élèves s'ils ont des messages clairs à faire passer. Si oui, les élèves échangent en suivant les étapes qui sont affichées dans la classe. A la fin de la période 4, certains élèves sont capables de réaliser des messages clairs en autonomie. D'autres n'ont pas encore le réflexe de communiquer lors d'un conflit, mais ils y parviennent lors des messages clairs en classe. De manière générale, le climat de classe s'est amélioré. Les conflits existent toujours mais ils ont diminué et sont réglés bien plus rapidement et de manière plus calme, en utilisant la communication.

Voici un exemple de message clair ayant eu lieu entre deux élèves qui a fonctionné :

- D : J'ai un message clair à te faire.
- L : Oui.
- D : Tu vois tout à l'heure en récré bah t'as dit à P de pas jouer avec moi parce que la dernière fois je l'avais fait tombée mais je me suis excusé d'abord et elle a dit que c'était rien donc je pensais pouvoir jouer avec et toi t'as dit non. Donc ça m'a rendu triste.
- L : Bah oui mais des fois quand tu joues tu fais mal donc je voulais pas qu'elle ait mal.
- D : Oui mais je fais attention maintenant et je dis pardon.
- L : D'accord bah désolée alors.
- D : Du coup t'as compris pourquoi ?
- L : Oui, tu as besoin d'autre chose ?
- D : Non tu as dit pardon déjà. On peut jouer ensemble maintenant ?
- L : Oui.

3. Gérer le travail de groupe

Enfin, comme nous fonctionnons beaucoup autour d'activités en groupe, il fallait trouver des solutions pour permettre le bon déroulement des séances. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, le travail en groupe présente des limites dont le bruit qu'il peut occasionner.

Pour gérer le bruit dans la classe d'une manière générale, nous fonctionnons avec le système des feux tricolores.

Quand le feu est rouge, les élèves ne sont pas autorisés à parler. Cela est valable lors des récitations de poésie, d'une lecture, de la copie des devoirs ou lors des évaluations. Quand le feu est orange, les élèves peuvent parler mais en chuchotant. Généralement, je place le feu orange lors des travaux de groupe ou des exercices individuels lorsque l'aide est possible. Enfin, les élèves peuvent parler à haute voix lorsque le feu est vert. C'est le cas lors des phases collectives avec l'enseignante. Ce système fonctionne plutôt bien avec les élèves qui sont très attentifs à la couleur du feu. Aussi, pendant les travaux de groupe, je lance une application appelée « classroomscreen » qui détermine le niveau sonore de la classe. Si ce dernier dépasse la limite fixée, une alarme s'enclenche indiquant aux élèves de faire moins de bruit. Lorsque les élèves entendent le signal sonore, ils parlent immédiatement plus bas.

Enfin, suite à la lecture de l'ouvrage La coopération entre élèves de Sylvain Connac, j'ai mis en place des cartes permettant de répartir les fonctions des élèves au sein de chaque groupe. Dans ce sens, les élèves se répartissent quatre fonctions :

- Le référent du temps qui rappelle le temps qu'il reste pour effectuer la tâche.
- Le secrétaire qui prend des notes lorsque c'est nécessaire.
- Le référent du calme qui veille à ce que les élèves s'expriment en chuchotant.
- Le référent du matériel qui apporte et range le matériel nécessaire à l'activité.



A trave
d'un gr
plus év

ves au sein
tribuée, en

Ainsi, à

tion d'une

coopéraon entre élèves ont été mis en exergue. Au sein de la classe, cette coopération a été réellement bénéfique tant pour moi que pour les élèves qui disent se sentir bien au sein de la classe. Ma place en tant qu'enseignante n'est plus altérée par la gestion de petits conflits, par la gestion d'un élève qui ne sait pas quoi faire, par les interruptions incessantes lorsqu'un élève a besoin d'aide... Grâce à la coopération entre élèves, il est désormais plus aisé de se focaliser sur les besoins de chacun.

Outre la coopération entre élèves, le chapitre 2 permettra de développer la question de la coopération enseignant/parents.

CHAPITRE 2 : COOPÉRER AVEC LES PARENTS

Ce mémoire ayant pour objectif de dresser le portrait des différentes formes de coopération complémentaires développées durant cette année scolaire, il était essentiel de consacrer une partie aux coopérations entre enseignant et parents, de plus en plus souvent résumées par le terme de coéducation.

I) Pourquoi ?

Alors qu'auparavant les parents n'avaient que peu de place au sein de l'école, ce n'est plus le cas aujourd'hui et ce, pour de multiples raisons. Dans la circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013, il est inscrit que « pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur ». En effet, les avantages d'une bonne relation enseignant/parents sont multiples.

1. Des injonctions institutionnelles

Si l'on se penche sur le référentiel de compétences des enseignants, on peut remarquer qu'il prône la coéducation. La compétence C12 stipule la nécessité de « coopérer avec les parents d'élèves ». Au sein de cette compétence, plusieurs pistes concrètes sont proposées. Il s'agit alors de :

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.
- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.
- Rendre effectif le droit d'information et d'expression des parents en les aidant à se familiariser avec l'École et à comprendre ses enjeux.
- Encourager leur participation à la vie de l'école ou de l'établissement.

Cette coéducation prend place dans tous les apprentissages. Les parents peuvent prendre part aux apprentissages peu importe les disciplines, par l'aide aux devoirs ou par des interventions en classe. La notion de coéducation s'appuie sur quatre points fondamentaux :

- Faire réussir tous les enfants
- Prévenir les ruptures scolaires
- Favoriser le lien social
- Faciliter la continuité des parcours

Ainsi, le fait d'impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants a pour premier intérêt d'améliorer les résultats scolaires des élèves.

2. Améliorer les résultats scolaires

La participation des parents à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves, en particulier les plus fragiles. En effet, de nombreuses recherches ont montré que lorsque les parents s'investissent dans la scolarité de l'enfant, en synergie avec les actions de l'enseignant, les résultats scolaires des élèves sont meilleurs. Une recherche menée sur 20 élèves d'une classe de CE1 a montré que la réussite scolaire des élèves était fortement encouragée par la vision que les parents avaient de l'école. En ce sens, les habitudes créées dans le milieu familial transmettent à l'enfant les capacités d'adaptation aux situations d'apprentissage. Ils sont en conformité avec les attentes de l'école, ce qui contribue à leur réussite.

Cependant, il ne faut pas prendre ce constat comme une fatalité et considérer que pour les élèves dont les parents sont plus éloignés de la sphère scolaire, il n'y aurait rien à faire. Si l'enseignant entreprend des démarches efficaces pour rapprocher les parents de l'école, les résultats peuvent être surprenants et les conséquences sur la progression des élèves très positives. Cela a d'ailleurs été le cas dans ma classe. Au départ plutôt réticente à se rapprocher de nous, nous avons réussi à investir durablement une mère dans la scolarité de son fils. Grâce à plusieurs rencontres, dans la cadre de réunions ou de manière plus informelle, nous avons pu créer une véritable relation de confiance entre nous et cette famille. Cela a effectivement eu des conséquences très bénéfiques sur les résultats de l'élève. Par exemple, alors que nous envisagions une réorientation en ULIS, il n'en est plus question à présent. Pour illustrer davantage les effets de cette relation, nous développerons ce cas en détails dans **le chapitre 4**.

Aussi, en plus de favoriser l'amélioration des résultats scolaires, construire et entretenir une bonne relation avec les parents peut contribuer au bien-être scolaire de l'élève. En effet, donner

les possibilités aux parents d'intervenir dans la vie scolaire de leur enfant, résorber les conflits pouvant parfois exister ou simplement créer un dialogue avec la famille peut permettre de modifier les représentations que cette dernière a de l'école. Ainsi, l'élève dont la famille entretient et dépeint une vision positive de l'école, ou du moins qui n'est pas péjorative, se sentira davantage intégrer, à sa place au sein de l'établissement. Il ne sera donc pas en contradiction avec les idées de sa sphère familiale, ce qui peut améliorer le bien-être scolaire. Un exemple de la classe pourrait illustrer cette affirmation. Au début de l'année, un de mes élèves, M, n'aimait pas du tout aller à l'école. Il s'énervait contre l'adulte qui l'accompagnait à l'école, pleurait tous les matins avant d'entrer dans la classe et une fois calmé, il ne voulait presque jamais travailler et nous répétait « moi j'aime pas l'école ». Nous avons alors discuté avec la mère qui nous a confié qu'elle travaillait jusque tard dans la soirée et qu'elle ne voulait pas perdre le peu de temps qu'elle passait avec son fils en le passant à faire les devoirs. Aussi, elle menaçait parfois M de le laisser à l'école s'il n'était pas sage à la maison. Il est alors probable que l'enfant assimile l'école comme une punition. Nous lui avons alors conseillé de ne plus punir l'enfant en lui disant qu'il irait à l'école s'il n'était pas sage. Durant la 2^e période, elle nous a confié qu'elle avait écouté nos conseils et qu'elle avait même arrêté de travailler pour pouvoir s'occuper de ses enfants. A partir de ce moment, le comportement de M a totalement changé. Il a arrêté de pleurer, ses résultats scolaires augmentaient et il a fini par me confier, lors d'une séance de production d'écrit sur « je raconte une activité de mes vacances », qu'il « aime bien les vacances hein, mais j'aime bien aussi l'école maintenant ». Plusieurs actions ont été menées au sein de la classe pour réconcilier M avec l'école mais il est également possible de corréliser ces changements de comportements avec les actions menées du côté de la famille.

Jusqu'à présent, s'intéresser aux avantages que procure une bonne relation entre les parents et l'enseignant relevait plutôt d'une forme de coopération qui pourrait s'établir entre les deux parties. Si établir ce lien avec les parents est déjà une bonne chose, il est possible d'aller encore plus loin pour tendre vers une co-éducation, dans le bénéfice de l'enfant. Cela suppose alors une « reconnaissance des savoirs des uns et des autres, l'acceptation d'un principe d'égalité » (Sellenet, 2007).

3. Permettre une implication des parents plus importante

Afin de favoriser la co-éducation, il faut se questionner sur la place accordée aux parents au sein de l'école voire même de la classe. Comment permettre aux parents de participer à la vie scolaire de leur enfant ? Quelles pourraient être les propositions faites en classe pour inclure chaque parent dans la scolarité de leur enfant ? Comment favoriser une forme d'implication scolaire des parents, même s'ils sont, de prime abord, plutôt éloignés de l'école, en termes de normes et valeurs (Sellenet, 2007).

Il s'agit en réalité d'ouvrir les portes de l'école aux parents. Il est envisageable d'inviter les parents à intervenir dans les classes. Par exemple, j'avais comme projet de favoriser la co-intervention des parents dans la classe, soit pour les travaux de groupes, soit pour les différents temps collectifs pouvant faire l'objet d'une intervention d'un ou de plusieurs parents dans la classe. Je pensais mettre en place un projet en arts visuels en période 3 me permettant ainsi d'inviter quelques parents volontaires à aider les élèves à réaliser une œuvre. Pour attirer les parents plus éloignés, qui pourraient ne pas se sentir capables d'intervenir dans la classe, je voulais proposer des interventions dans des tâches plus ludiques ou artisanales. Ainsi, pas à pas, les parents auraient pu se sentir plus en confiance dans la classe, avec les élèves. Malheureusement, à cause du contexte sanitaire je n'ai pu mener à bien ces actions.

Aussi, il existe des outils permettant aux parents de se sentir davantage intégrés dans la vie scolaire ou d'améliorer le dialogue entre les parents d'élèves et l'école. Par exemple, les parents peuvent suivre la vie de la classe via l'ENT. Encore, la « malette des parents » leur propose des conseils, ressources et outils pour renforcer la coéducation. Toutes ces démarches et outils ont alors pour objectif principal de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves en considérant les parents comme membres à part entière de la communauté éducative. Mais qu'en est-il réellement ?

II) L'état général des relations parents/enseignants

De mes lectures apparaît un constat récurrent que l'ensemble des chercheurs a mis en évidence : des malentendus existent entre parents et enseignants. Michel Claes et Judith Comeau parlent alors « d'incompréhension mutuelle » pour désigner le fait que les parents et les professeurs se renvoient la responsabilité des difficultés rencontrées par l'élève/l'enfant. Cette idée est d'ailleurs reprise par Chandkakoti et Akkari. En effet, les auteurs s'appuient sur les travaux de

Dubet en 1997 pour montrer que chaque partie rejette la faute sur l'autre. Frackowiak explique alors ces malentendus par le fait que la relation entre les parents et les enseignants a connu une mutation profonde, passant alors assez brusquement d'une école volontairement fermée aux parents à la nécessité d'une coéducation. Dans cette perspective, les recherches effectuées montrent que cela est due à une méconnaissance réciproque des situations et difficultés auxquelles chaque partie est elle-même exposée.

1. Le rôle-clé du sentiment de compétence ou d'incompétence des parents

En effet, concernant les parents, il apparaît que ce qui pourrait être considéré comme une négligence des parents concernant le suivi scolaire de leur enfant relève en réalité d'un manque de compétence ressenti. Les enquêtes de l'INSEE (Gouyon, 2004) et les enquêtes de terrain (Thin, 2009) indiquent en effet qu'en début de scolarité les parents faiblement diplômés sont ceux qui consacrent le plus de temps au travail scolaire de leur enfant mais qu'au cours des années suivantes cette activité diminue et peut même s'interrompre parce qu'ils se sentent de plus en plus « dépassés ». Le rôle majeur de ce sentiment a été analysé par Bertrand et Deslandes (2004), et il rejoint la théorie sociocognitive de Bandura sur le sentiment d'auto-efficacité (1976). Ainsi, ces auteurs s'accordent pour affirmer que les parents s'engagent d'autant plus qu'ils espèrent détenir les habiletés et les connaissances requises pour aider leur enfant ; et ils se désengagent quand ils éprouvent un sentiment d'échec et cessent de s'estimer compétents. Il faut souligner que ce sentiment de compétence ou d'incompétence est statistiquement corrélé au niveau d'étude des parents (Gouyon, 2004) mais peut aussi être lié à des composantes plus subjectives de leur passé d'élève. En effet, selon François Dubet et Danilo Martucelli, certains parents ont un souvenir plutôt amer de l'école. Cette vision négative de l'institution scolaire les amène alors à adopter des stratégies de fuite. Il se peut alors que l'école place les parents dans une situation d'angoisse qui les amènent à s'éloigner, souvent pour ce qu'ils considèrent comme étant le mieux pour leur enfant. Thin (2009) parle de la « peur de nuire à leur enfant ou d'être disqualifié par celui-ci ».

2. Les effets du milieu social

Des auteurs montrent que des barrières se dressent devant les familles à faibles capitaux culturels ou appartenant à un groupe minoritaire, creusant ainsi l'écart avec les familles plus favorisées. Changkakoti et Akkari ainsi que Dubet et Martucelli tendent à montrer le contraste

existant entre la vision stratégique et instrumentale de l'école qu'entretiennent les classes moyennes et l'ignorance des usages de l'école du côté des familles plus populaires. De fait, ces dernières se sentent rapidement impuissantes face à une institution dont ils ne comprennent pas les rouages, contrairement aux classes moyennes. Cette opposition entre les parents de milieux favorisés et ceux dont le milieu d'origine est davantage précaire se dégage aussi dans les aspirations qu'ils ont pour leur enfant. En effet, alors que les milieux populaires désirent que leurs enfants aient une scolarité « normale » sans forcément être en tête, les classes moyennes, elles, perçoivent l'école comme un instrument de reproduction sociale. Néanmoins, quelle que soit la vision de l'institution scolaire, cela entraîne des tensions entre les enseignants et les familles. En effet, les milieux populaires, rejetant la compétition scolaire et se rétractant devant les questions relatives aux usages stratégiques de l'école sont perçus, par les enseignants, comme peu investis. A contrario, les parents qui ont une vision utilitaire de l'école sont perçus comme peu fidèles ou trop envahissants.

3. Des quiproquos aux effets néfastes

Enfin, le malentendu repose également dans les méthodes utilisées pour participer à la scolarité des enfants. Cela a été mis en évidence notamment par Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992). En effet, les auteurs montrent que des parents, pourtant pleins de bonne volonté, adoptent parfois des pédagogies qui s'avèrent contre-productives vis-à-vis de l'apprentissage de l'enfant. Il existe alors des « ruptures cognitives » entre familles et école amenant alors à des malentendus pédagogiques voire des mésententes, cause de dynamiques éducatives négatives.. Thin s'aligne avec ce constat en montrant que les parents peuvent parfois mobiliser des manières de faire « qui n'ont plus cours pour les enseignants ». De fait, cela freine le processus d'apprentissage et crée ainsi des tensions : l'enseignant reprochant aux parents leur immixtion et les parents reprochant à l'enseignant la pérennité des difficultés. Nous en revenons au constat de l'incommunicabilité (Dubet 1997), de « la culture du reproche » (Changkakoti et Akkari).

4. Des parents souvent jugés à tort

De l'étude des textes, il apparaît que les enseignants perçoivent généralement les parents qui semblent éloignés de l'école comme « démissionnaires ou défaillants » (Prévôt, 2008). L'auteur montre notamment que l'Ecole porte généralement un jugement quant à l'intérêt supposé des parents pour la scolarité de leur enfant. Ainsi, face à des parents qui se présentent

comme absents, ou du moins plus éloignés du système éducatif, les enseignants concluent qu'ils sont désintéressés ou négligeant et leur reprochent ce comportement. A ce propos, Gilles Monceau, en 2014, met en exergue le fait qu'il existe un écart entre les parents tels qu'ils sont et tels qu'ils sont attendus par les enseignants. De fait, certaines tentatives professionnelles génèrent des « résistances allant de l'acceptation passive à la fuite ». Ce fossé plus ou moins grand est alors source de multiples tensions entre les familles et l'école. Par exemple, il arrive que les enseignants attendent des parents qu'ils accompagnent leur enfant dans les devoirs mais que ces mêmes parents n'aient pas conscience de leur rôle parental. En effet, certains parents croient qu'il revient entièrement à l'école et aux enseignants de prendre en charge la scolarisation de leurs enfants, notamment quand eux-mêmes ne s'estiment pas du tout compétent pour y contribuer (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992 ; Deslandes et Bertrand, 2004). Cette absence de participation, pourtant différente d'une démission à proprement parler, est perçue comme telle par les enseignants et alimente alors les malentendus et les tensions. Les enseignants méconnaissent les préoccupations des parents et il reste difficile pour eux d'admettre que des parents ne répondant pas à leurs attentes puissent se soucier de la scolarisation de leur enfant (Monceau, 2014). Chauveau et Rogovas-Chauveau parlent alors de « contre-sens réciproques » pour parler du fait que certains parents pensent agir dans l'intérêt de leur enfant en n'intervenant pas dans leur scolarité tandis que cette absence de suivi interprétée comme un désintérêt par les enseignants.

5. Les réticences des enseignants

Aussi, nous avons vu que l'entrée des parents dans l'école s'est faite de manière relativement brutale, ce qui, à l'instar des familles, a entraîné des incompréhensions, des résistances de la part des enseignants. Claes et Comeau montrent alors que certains enseignants sont hostiles à la participation des parents et revendiquent des frontières nettes entre le rôle éducatif des parents et celui des enseignants. Le terme « à chacun son métier » revient d'ailleurs dans de nombreuses recherches (Claes et Comeau, Frackowiak, Dubet et Martuccelli). Ainsi, les enseignants souhaitent être distingués des parents, établir une distinction entre professionnels de l'éducation et « amateurs ». De fait, de ce constat née une contradiction évidente : les enseignants reprochent aux parents d'être démissionnaires mais, lorsque ces derniers manifestent de l'intérêt, ils dressent la pancarte du « chacun son métier ». Ainsi, Monceau montre que la volonté institutionnelle de rapprocher les parents des enseignants se heurte à des

résistances, du fait d'une séparation historiquement enracinée, d'une volonté de protéger les « libertés pédagogiques » (Frackowiak).

6. Une volonté de favoriser la participation

La réalité est telle que tous les auteurs s'accordent pour affirmer que, quel que soit le milieu d'origine, les revenus, le niveau de diplôme, le lieu d'habitation, toutes les familles sont préoccupées par la scolarité et l'éducation de leurs enfants. Les parents semblent donc souvent démunis mais rarement démissionnaires (Prévôt, 2008). Quant aux enseignants, les équipes pédagogiques expriment de plus en plus la volonté d'encourager les familles à s'engager dans la scolarité de leur enfant ainsi que dans la vie de l'école.

De fait, apparaît la nécessité d'une « coéducation » (Prévôt, 2008 ; Frackowiak, 2008), d'une « coscolarisation » (Thin, 2009), d'un « partenariat » (Changkakoti et Akkari, 2008), tant de termes mettant en exergue avant tout la nécessité d'assurer la qualité des relations entre les parents et les enseignants. Ainsi, cela suppose que les parents et les enseignants agissent en connivence et non plus en concurrence ou de manière isolée. La notion de coéducation suppose tout d'abord de délimiter ce qui est du ressort de la famille et ce qui appartient aux obligations de l'école. De fait, chaque partenaire poursuit des missions définies, particulières mais néanmoins complémentaires. Néanmoins, cette collaboration nécessite l'établissement d'une relation de confiance et de communication réciproque. En effet, Changkakoti et Akkari mettent la lumière sur le fait que, contrairement à la plupart des relations sociales, celle qui s'établit entre l'enseignant et les parents relève en partie d'une obligation, plus que d'un choix délibéré. Prévôt, tout comme Monceau, montre que l'école doit désormais expliquer, justifier les choix effectués, expliquer ses façons de faire. Cela évitera alors les discordances pédagogiques, les jugements, le sentiment d'incompétence, qui sont autant de facteurs qui dégradent les relations entre l'école et la famille. Frackowiak résume cette idée en disant que « la co-éducation ce n'est pas faire la même chose mais c'est faire autre chose ». Cela met alors en exergue la notion de complémentarité.

Encore, ce décloisonnement entre l'école et la famille a fait l'objet de débats et finalement d'injonctions institutionnelles qui font de la relation école-famille un objectif légitime. Ainsi, dans la circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013 « relations école-parents, renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires », il est inscrit que « Pour construire

l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur. ». Encore, il est montré que « les parents et l'école ont une mission commune : celle de réussir l'éducation des jeunes ». De fait, il est désormais reconnu que les parents disposent, à l'instar des enseignants, de multiples droits : droit d'information et d'expression, et droit de participation notamment. De fait, apparaît de nouveau l'idée d'une complémentarité dans une relation plus équilibrée se substituant au rapport de domination préalablement institué entre l'enseignant, détenteur de savoirs, et les parents, perçus alors uniquement à travers leur statut de parent et non comme citoyen porteur lui aussi de savoirs. Il est alors important de commencer par rétablir un rééquilibrage dans la relation (Frackowiak, 2008 ; Monceau, 2014).

J'ai rencontré trois types d'enseignants avec mes enfants. Ceux qui ont décidé d'avance qu'avec des gens comme nous, il n'y a rien à faire. Ceux qui ont cru qu'ils pouvaient faire quelque chose avec nos enfants, mais surtout pas avec nous les parents. Et ceux qui ont voulu se battre avec nous pour l'avenir de nos enfants. Ces derniers sont les seuls qui ont réussi à donner le goût d'apprendre à mes filles.

Témoignage de parent, ATD Quart-Monde.

Néanmoins, on ne peut pas améliorer les relations en se contentant de constater les choses ou de satisfaire les exigences institutionnelles par des actions superflues comme le « conseil d'école ». Il faut mettre en place de véritables dispositifs, démarches, visant à faire en sorte que les acteurs se côtoient, reconnaissent leurs compétences mutuelles et parviennent à œuvrer ensemble pour le bien du dernier, et non des moindres, élément du triptyque : l'élève. Dans cette perspective, les auteurs proposent diverses pistes. P. Aubry, propose, par exemple, d'utiliser la formation pour créer de nouvelles relations entre l'école et la famille. Cela passe par le fait de savoir tenir un discours pédagogique, de situer chaque élève parmi ses pairs, d'associer étroitement les familles aux décisions qui engagent la vie de l'école... Cette nécessité de réformer la formation des enseignants pour améliorer les relations apparaît également dans les recherches de Changkakoti et Akkari et celles de Prévôt qui, eux, proposent de permettre aux futurs enseignants d'être plus proches du terrain, d'entrer dès la formation, en contact avec les parents. Outre la formation, Frackowiak montre que ces relations peuvent s'améliorer de manière plus informelle en profitant, par exemple, des fêtes organisées dans l'école pour engager la discussion avec les parents. Cela passe aussi par des démarches visant à inviter les parents à participer à des ateliers en classe afin de leur montrer qu'ils en sont capables. En effet, Deslandes et Bertrand (2004) montrent que « les invitations à participer de la part des

enseignants détiennent le plus grand pouvoir prédictif de la participation parentale à l'école, d'autant plus si elles se veulent individuelles et personnalisées ». Aussi, pour améliorer les relations, il pourrait être judicieux d'expliquer les méthodes pédagogiques privilégiées afin d'éviter les « ruptures cognitives » freinant le processus d'apprentissage de l'élève.

Ainsi, le malentendu existant entre les principaux acteurs de l'éducation et de l'instruction de l'enfant relève de multiples facteurs qui aboutissent à une accentuation des tensions et, in fine, à la séparation. Néanmoins, la réalité est telle que, malgré cela, chacune des deux parties a conscience de la nécessité de l'intervention de l'autre pour le devenir de l'enfant. De fait, paradoxalement, parents comme enseignants (sans oublier le ministère) tendent de plus en plus à montrer une volonté de mettre en place une collaboration école-famille afin de dépasser les constats classiques et de lutter efficacement contre le décrochage scolaire (Deslandes et Richard, 2004). C'est de cette volonté que sont parties toutes les actions menées auprès des parents durant cette année scolaire.

III) Les actions menées durant l'année

Durant l'année, j'avais comme projet de favoriser la co-intervention des parents dans la classe, soit pour les travaux de groupes, soit pour les différents temps collectifs pouvant faire l'objet d'une intervention d'un ou de plusieurs parents dans la classe. Malheureusement, le contexte sanitaire ne permettait pas d'inviter les parents à intervenir. Malgré cela, j'ai tout de même tenu à les impliquer au maximum dans la vie de la classe. Grâce au séminaire de sociologie et aux lectures faites, j'ai pu prendre conscience qu'il est trop réducteur de considérer d'emblée que certains parents ne s'investissent pas dans la vie scolaire de leur enfant, soit parce que nous ne les voyons jamais aux réunions ou à la grille, soit parce que les devoirs ne sont pas faits, que le matériel n'est pas renouvelé au fur et à mesure de l'année... En réalité, cela peut être dû à de multiples raisons : un manque de connaissances, une incompréhension des demandes, une peur de mal faire... Ainsi, il fallait avant tout que je parvienne à établir un premier contact avec les parents, notamment les plus éloignés pour lesquels cela risquait d'être un peu plus complexe, du moins, moins naturel.

1. Établir le contact

Il me paraissait nécessaire de trouver une façon d'aborder les parents la meilleure qui soit pour pouvoir prétendre, par la suite, établir une relation de confiance entre eux et moi. Or, cela ne s'est pas avéré si simple. En effet, je comptais premièrement sur la réunion parents du début de l'année pour les rencontrer et établir les premiers échanges. Néanmoins, avec le contexte sanitaire et la fermeture de notre classe, la réunion a été reportée à début octobre. De fait, le premier contact s'est effectué via l'ENT. Alors que certains parents étaient très assidus et nous répondaient rapidement, d'autres n'envoyaient jamais de réponse. J'ai essayé de les appeler, de leur laisser des messages via mon adresse mail personnelle... Toujours sans réponse. Peut-être n'avaient-ils pas internet ou une mauvaise connexion ? Peut-être que l'accès à l'ENT ou à leur messagerie électronique était compliqué ? Peut-être n'avaient-ils simplement pas le temps de nous répondre ? Tant de raisons possibles et imaginables de comprendre cette absence de nouvelles.

Vint alors la réunion de rentrée le 1^{er} octobre 2020. A notre bonne surprise 16 parents sur 22 élèves étaient présents. Deux s'étaient excusés et nous avons convenu d'un autre rendez-vous et 4 n'avaient pas répondu. Or, il s'agissait des parents des enfants ayant le plus de difficultés, nous aurions donc vraiment aimé leur parler en particulier. Grâce à la réunion de rentrée, j'ai pu discuter avec beaucoup de parents dont une maman qui m'avait paru un peu perdue lors de notre présentation. Je suis donc allée la voir pour savoir si elle avait des questions. Elle m'a répondu qu'elle n'avait pas très bien compris certains points. J'ai donc réexpliqué avec des mots plus simples, en montrant des travaux de sa fille déjà réalisés ou en cours de réalisation. Elle avait l'air plus rassurée et m'a alors confié que « d'habitude je viens pas aux réunions d'A vu que j'ai des enfants dans les autres classes mais d'habitude elle aime pas aller à l'école et là elle rechigne même plus à faire ses devoirs. J'ai trouvé ça bien alors j'ai voulu voir ce qui lui plaisait autant. ». Outre le fait que ces paroles sont rassurantes pour nous, j'ai vu là une occasion d'utiliser le bien-être de l'enfant en classe pour poursuivre l'implication des parents, déjà un peu entamée par la présence à la réunion. Je lui ai donc parlé de notre projet de faire intervenir les parents plus tard dans l'année. Sans se porter volontaire, cette maman a trouvé l'idée super.

Une fois la réunion terminée, j'avais à cœur de trouver le moyen d'entrer en contact avec les parents absents à la réunion. Le lundi, j'ai demandé à N un élève en grandes difficultés dont les parents étaient absents, de demander à sa maman si elle voulait bien venir me voir à la grille. J'ai alors parlé à la mère du bon comportement de N, de ses efforts dans le travail malgré ses difficultés et j'ai fini par lui demander si elle voulait qu'on en parle lors d'un rendez-vous

ensemble. Elle m'a répondu que ce n'était pas utile puisqu'elle pouvait me voir à la grille. Je n'ai pas pris ça pour un véritable échec puisque j'ai pu lui parler mais je devais déconstruire l'idée qu'une discussion d'une minute à la grille suffisait. Au final, c'est grâce à une réunion dans le cadre des PPRE que la discussion s'est réellement établie avec la maman. Ces échanges ont permis de faire ressortir le fait qu'elle ne savait pas comment aider N dans ses devoirs. Elle voulait le faire, mais ne savait pas comment s'y prendre. Nous lui avons donné plusieurs conseils. Après cette réunion, le comportement de la mère a changé. Elle nous demandait souvent comment cela se passait en classe pour son fils, nous envoyait des messages via l'ENT... Cela a d'ailleurs été très bénéfique pour N.

Une fois que la relation a été établie, il s'agissait encore de parvenir à l'entretenir afin de pérenniser les effets positifs de la collaboration.

2. Entretenir la relation

Pour entretenir les relations existantes avec les parents, j'ai utilisé plusieurs méthodes.

Tout d'abord, je me suis rendue disponible à la grille lors des fins de journée ou à midi. En effet, beaucoup de parents n'avaient pas encore l'habitude de consulter le cahier de liaison ou leur messagerie régulièrement. Aussi, certains peuvent préférer dialoguer en face à face, de vive voix. De nombreux parents profitaient de ces moments pour venir me parler. Les discussions pouvaient porter sur les réussites ou les difficultés de l'enfant, sur des petits conflits qui pouvaient exister, sur les devoirs ou encore sur les anniversaires. Même si les discussions ne portaient pas toujours sur la réussite de l'élève, ces moments permettaient, selon moi, de renforcer le lien en montrant aux familles que le dialogue était toujours ouvert, peu importe le sujet.

Encore, notre école utilise les cahiers de liaison. Chaque élève en a donc un. C'est un véritable outil de transmission d'informations entre les parents et nous. Je le consulte chaque jour pour vérifier s'il y a des billets de retard ou d'absence à signer, pour laisser des informations importantes sur la vie de l'école... Les élèves y ont d'ailleurs collé leur feuille du comportement. En effet, nous travaillons sur la base d'une échelle du comportement et les élèves sont invités à colorier le bonhomme de la grille du comportement de la couleur dans laquelle il termine la journée. Ce tableau est collé dans le cahier de liaison et les parents peuvent le consulter chaque soir.

J'utilise ce cahier pour y laisser des messages et particulièrement des messages positifs. Avertir quand le comportement ou les résultats de l'élève sont inquiétants est certes nécessaire mais alors pourquoi ne pas mettre également l'accent sur les bons comportements et les progrès ? Les parents peuvent avoir l'habitude de communiquer avec l'enseignant uniquement lorsque l'élève connaît des difficultés ou pose des problèmes de comportement. Il peut être très encourageant et valorisant pour un parent de lire un message félicitant leur enfant. Je profite alors de la possibilité d'écrire dans le cahier de liaison pour transmettre de tels messages.

Encore, un autre outil m'est également très utile pour créer une relation avec les parents et les inclure dans la vie de la classe : l'Espace Numérique de Travail (ENT). Il permet de partager les événements de l'école et de la classe. Par exemple, du 15 au 21 mars, nous avons participé à la semaine des mathématiques. Pour que les parents puissent constater ce qui a été mis en place durant toute la semaine, plusieurs photographies ont été publiées. Les parents peuvent alors réagir en laissant un commentaire ou en aimant les publications. Grâce à l'ENT, il est également possible d'envoyer et de recevoir des messages électroniques. Pour les parents qui ont pris l'habitude de consulter l'ENT, cela renforce le lien entre eux et l'école. Évidemment, il ne faut pas compter uniquement sur cet outil dans le sens où toutes les familles ne sont pas dotées d'appareils numériques ou d'une connexion internet. Aussi, même si tel est le cas, se connecter sur l'ENT n'est pas nécessairement une habitude prise par toutes les familles. Il faut donc multiplier les approches envers les parents pour permettre au plus grand nombre de tisser une relation coopérative avec l'enseignant.

Enfin, pour les parents qui ne sont ni présents à la grille et qui n'utilisent pas les divers outils permettant de créer le contact, il est possible d'amorcer la prise de contact grâce à l'enfant. Grâce au séminaire de sociologie, j'ai pu prendre conscience que l'élève était en réalité le premier lien qui unissait l'enseignant avec les parents. Lorsque les familles sont plus éloignées de l'institution scolaire, l'élève-enfant est le seul lien qui les lie à l'école. Ainsi, l'enseignant peut tenter de créer une relation par l'intermédiaire de l'élève. Dans la classe, c'était le cas de L et sa famille. J'ai alors demandé à l'élève s'il pensait que ses parents accepteraient de me parler. Après qu'il ait acquiescé, je lui ai demandé par quels moyens je pouvais les contacter puisque je ne pouvais pas les voir à la grille (l'élève allait en garderie tous les soirs). Il n'a pas su me répondre. Je lui ai alors demandé de questionner ses parents pour savoir s'ils seraient d'accord pour que je les appelle au téléphone. Le lendemain, il m'a répondu que oui. C'est alors que j'ai pu dialoguer par téléphone avec la famille qui s'avère très occupée par le travail, ce

pourquoi elle ne consultait pas le cahier de liaison ni ne répondait aux messages laissés sur l'ENT. J'ai pu alors bien mieux comprendre le comportement de la famille, qui aurait pu être, sans être avertie, assimilé à une démission ou à un manque d'intérêt. Durant l'année, j'ai eu l'occasion d'appeler plusieurs fois cette famille qui était demandeuse d'avoir des nouvelles de leur enfant en termes de réussite scolaire et de comportement. Sans les appels téléphoniques, il aurait été compliqué de construire et de pérenniser la relation avec cette famille. Il ne s'agit certes pas d'une forme de collaboration (plutôt d'une transmission d'informations) mais il n'empêche que le lien entre cette famille et l'enseignant a été établi grâce à l'élève et entretenu grâce aux appels.

Les démarches entreprises durant cette année m'ont permises de créer une relation avec la plupart des parents. Ils avaient pris l'habitude de venir me voir à la grille ou de me contacter par messages électroniques ou dans le cahier de liaison. Se rendre disponible, discuter avec les parents sur ce qu'aimait l'enfant, comment attiser sa curiosité et développer son envie d'apprendre, prodiguer parfois des conseils sur les façons de travailler avec l'élève à la maison qui pourraient être efficaces, simplement discuter avec eux de leur enfant, des choses positives qu'il peut accomplir ; cela a réellement facilité la mise en place d'un travail conjoint, dont l'objectif principal était la réussite de l'enfant. Cependant, même si quelques parents considérés comme éloignés de l'école ont effectivement changé de comportements vis-à-vis de la scolarité de leur enfant, j'ai rencontré des difficultés avec certaines familles.

3. Mes difficultés

Tout d'abord, sans m'attarder dessus, il faut souligner que le contexte sanitaire n'a pas rendu la tâche aisée. En effet, le protocole ne permettait pas aux parents de pénétrer dans l'enceinte de l'établissement. Mes ambitions d'inviter les parents à participer à certaines séances de classe étaient alors remises en question. Il était bien plus difficile de proposer aux familles de participer de manière concrète à la vie de l'école. Quoi de plus concret que de pouvoir se rendre dans la classe, être au contact des élèves, les aider à apprendre avec l'enseignante ?

Aussi, au début de l'année, je rencontrais quelques difficultés à établir le contact avec certains parents. J'avais conscience qu'il est normal que tous les parents ne puissent pas se rendre disponibles à la grille, répondre aux messages ou consulter quotidiennement le cahier de liaison et ce, pour de multiples raisons. Par l'intermédiaire de leur enfant, je suis parvenue à entrer en

contact avec eux. Néanmoins, malgré les actions menées et les propositions qui leur étaient faites, certaines familles restaient peu réceptives. En tant que débutante, il était assez déconcertant de ne plus savoir quoi faire pour impliquer ces familles. Comment les réconcilier avec l'école ? Comment leur permettre de s'impliquer davantage ? Par quel moyen pourrais-je établir une relation de confiance avec eux ?

Les raisons de cette distance entre l'école et ces familles peuvent être multiples et il faut chercher à les comprendre pour tenter de les surmonter. J'essuie encore parfois des refus mais les avancées qui surviennent me les font oublier. Quelle agréable surprise de constater que les parents ont accepté, pour la première fois, d'inscrire leur enfant au stage de réussite pendant des vacances scolaires comme nous leur avons conseillé. Pour illustrer ces difficultés, je détaillerais le cas d'un élève dans **le chapitre 4**.

Pour conclure, force est de constater que la qualité des relations enseignant-parents et les modes de coopération qu'elles rendent possibles ont un impact sur la réussite scolaire des élèves, sans qu'il soit facile de démêler ce qui tient à la dimension psycho-affective (élève rassuré/perturbé selon l'état de la relation parent-enseignant) et ce qui renvoie à une meilleure coordination en matière d'apprentissage. A ce sujet, il faut être conscient que tabler trop systématiquement sur la contribution des parents au travail sur les apprentissages des enfants risque fort d'entrer en contradiction avec l'objectif l'égalité des chances. Et si, pour des raisons diverses, des parents ne sont pas en mesure de participer au travail sur les apprentissages, il est du devoir de l'enseignant de faire en sorte que l'élève en pâtisse le moins possible. C'est aussi pour cela, qu'il est essentiel de communiquer suffisamment avec les parents, pour bien évaluer qui peut faire quoi et ajuster les conseils ou les modes de coopération à envisager en fonction des possibilités réelles.

CHAPITRE 3 : LA COOPÉRATION ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES ÉLÈVES

Dans les deux premiers chapitres de mon mémoire, il était question de la coopération entre élèves et de celle pouvant s'établir avec les parents. Mais j'ai pu constater que nous ne pouvons pas tout miser dessus. C'est pourquoi, dans ce chapitre, il sera question d'une autre forme de coopération : celle entre les élèves et l'enseignant. Pour être exacte, je parlerai davantage d'accompagnement ou d'étayage. Cependant, l'aide ne peut fonctionner que si l'enseignant parvient à instaurer une forme de coopération avec l'élève, qui est alors actif dans la relation établie. Ainsi, il est intéressant de se poser plus de questions sur ce sujet. Quels sont les gestes de l'enseignant qui peuvent favoriser la réussite des enfants ? Quelles relations établir ? Comment établir une relation de confiance ?

D) La posture de l'enseignant : quels effets sur la réussite des élèves ?

En tant qu'enseignant, il est parfois difficile de pouvoir détecter rapidement les difficultés de certains élèves. Notre attention peut être accaparée par d'autres élèves, plus perturbateurs ou, en tant que débutant, par le stress. Or, il est pourtant essentiel d'observer chaque élève, d'analyser leurs comportements, leurs réussites, leurs échecs afin de pouvoir mieux les comprendre et agir en conséquence.

1. Observer pour mieux comprendre

Au sein d'une classe, nous faisons face à une vingtaine voire une trentaine de petites paires d'yeux. Derrière chacune d'elles, se cache un élève, un individu à part entière ayant peut-être les mêmes résultats scolaires que son voisin mais n'étant pas moins différent.

Il est possible d'avoir un coup d'avance avant même d'avoir rencontré les élèves. Cela a été le cas pour nous. Lorsque nous avons rencontré la directrice et la maîtresse E, nous en avons profité pour demander leurs avis sur le profil de nos élèves puisqu'elles les connaissaient bien mieux que nous. Nous avons alors pu nous faire une première idée. Cependant, bien que ces informations nous aient été précieuses et utiles, nous avons fait le choix de nous laisser une large part de liberté afin d'effectuer notre propre appréciation. En effet, un avis conserve une part de subjectivité. D'une enseignante à une autre, d'une année à l'autre, d'un élève à l'autre, les représentations peuvent changer. Il était alors essentiel de ne pas uniquement se baser sur

ces informations de pré-rentrée et d'observer par nous-mêmes également. Nous avons eu la chance de pouvoir intervenir à deux durant la première semaine. L'une intervenait, l'autre observait, ce qui rendait la démarche bien plus simple.

Durant toute l'année, il est du devoir de l'enseignant de « prendre en compte la diversité des élèves ». Pour cela, il faut connaître ses élèves. Observer soigneusement les difficultés d'un élève aide à détecter un besoin et à inspirer une idée d'action.

Pour cela, de nombreux outils sont mis à disposition. Par exemple, une grille d'aide à l'identification des besoins a été proposée par Bruno Egron. Ce genre d'outil permet aux enseignants de mieux comprendre les élèves et ainsi de mieux comprendre leur rôle auprès d'eux.

En début d'année scolaire, j'ai moi-même utilisé cette grille au sein de ma classe. Elle nous a permis de dresser, avec plus de précisions, le profil de nos élèves et de ne plus nous baser uniquement sur les résultats aux évaluations, sur nos ressentis... Nous pouvions alors avoir un regard plus objectif des besoins de certains élèves et les expliquer par différents facteurs. Par exemple, nous avons remarqué qu'un élève que nous jugions en grandes difficultés d'apprentissage avait, en réalité, une très mauvaise vue. Cette dernière n'avait pas été remarquée par la famille et, suite au bilan ophtalmologique, l'élève a porté des lunettes. Après cela, son comportement vis-à-vis des apprentissages s'est totalement modifié et l'élève en question a, aujourd'hui, quasiment rattrapé le retard qu'il avait pris. Sans l'utilisation de la grille de Bruno Egron, nous n'aurions pas remarqué aussi rapidement ce problème et nous n'aurions pas identifié aussi tôt dans l'année les besoins réels de cet élève.

Le cas de cet élève met en exergue que l'observation des difficultés contribue à les amenuiser.

Encore, en début d'année, nous avons utilisé les évaluations de positionnement fournies par le ministère pour évaluer les acquis des élèves. Il s'agissait là encore d'outils permettant d'objectiver les compétences des élèves et de cibler leurs difficultés.

Enfin, outre l'aspect purement scolaire, il est important d'observer les élèves en tant que personne. Quel est leur caractère ? Quel est leur rapport avec l'école ? Avec l'échec ? Participent-ils ? Quel est leur comportement en classe ? À la récréation ? Tant de questions auxquelles on peut trouver des réponses (qui elles-mêmes évoluent) au fil des semaines, .

Plus les semaines passaient, mieux je connaissais mes élèves. Je savais qui préférait quoi, comment m'adresser à chaque élève, comment les intéresser... En réalité, dès que j'entrais en classe, c'était comme si je rentrais sur scène. J'interprétais alors plusieurs personnages pour pouvoir m'adapter à un maximum de tempéraments. Les postures, les gestes, la voix, les mots sont différents en fonction des élèves.

2. Les différentes postures et leurs effets sur les élèves

C'est en étudiant les travaux de Dominique Bucheton que j'ai pu mieux comprendre ce qu'étaient les postures possibles de l'enseignant. A ce sujet, Bucheton définit les postures comme « une manière cognitive et langagière de s'engager dans la tâche ». Pour mieux comprendre, pensons à un vélo. Lorsque la côte est forte, nous changeons de vitesse et de position pour nous mettre en danseuse. En descente, pédaler n'est plus nécessaire mais freiner est essentiel... Donc l'enseignant faisant face à des obstacles liés aux difficultés de ses élèves va s'en emparer en adaptant ses postures et en recherchant un panel de manières de faire pour répondre à la diversité des élèves. Ces changements de posture s'effectuent constamment, entre le début et la fin de la journée ou même au cours d'une séance.

Plusieurs postures d'accompagnement ont été relevées :

- La posture de contrôle

Elle est généralement adoptée, peut-être inconsciemment, par nous, enseignants débutants. En effet, par cette posture, l'enseignant met en place un certain cadrage de la situation. En tant que débutant, nous avons souvent peur de ne pas finir la séance à temps ou, au contraire, de disposer de trop de temps (l'improvisation voulant être à tout prix évitée). Il cherche le contrôle du temps et des comportements des élèves. L'atmosphère est donc plutôt tendue. La transmission de savoir est plutôt magistrale, descendante, l'enseignant laissant peu de place aux élèves pour s'exprimer.

- La posture d'accompagnement

A l'opposé de la posture de contrôle, l'enseignant laisse le temps qu'il faut à l'élève pour réfléchir. Il a la patience d'attendre que l'élève formule la réponse. Il laisse le temps à l'élève

de trouver la réponse et peut le mettre sur la voie en cas de difficultés. Il aide l'élève à réaliser la tâche qu'il ne peut pas faire seul mais il ne fait pas à sa place. Cette posture est bénéfique pour les apprentissages puisqu'elle permet aux élèves de développer leurs capacités réflexives pour dépasser les obstacles, obstacles d'ailleurs pensés pour être surmontables. On se rapproche ici du concept de zone proximale de développement définie par Vygotsky comme la différence entre la zone d'autonomie (ce que l'enfant parvient à faire seul) et la zone de rupture où l'élève est dépassé par la tâche qui lui est confiée.

- La posture de lâcher-prise

Lorsque l'enseignant adopte cette posture, il laisse les élèves en autonomie. Cela peut se mettre en place lors des travaux de groupes où les élèves travaillent seuls. L'enseignant se rend certes disponible mais n'est pas sans arrêt sur le dos des élèves. Cette posture est plus difficile à adopter, notamment en tant que débutant, puisqu'elle nécessite une confiance en soi et en nos élèves mais il est prouvé qu'elle est très efficace et appréciée des élèves. Cependant, l'enseignant ne lâche pas prise à proprement parler. Ce n'est jamais qu'un apparent lâcher prise. On autorise les élèves à penser seuls, à être créatifs, à rechercher... mais les préparations sont faites à l'avance pour leur permettre de réussir.

- La posture de sur-étayage ou contre-étayage

L'enseignant n'a pas la patience et fait à la place de l'élève. Cette posture est naturelle. L'enseignant a tellement envie d'aider et ne supporte pas la souffrance de l'élève face à l'échec qu'il préfère faire à sa place pour ne pas le confronter à ses difficultés. Mais les résultats sont évidemment négatifs puisque l'élève n'apprend pas et continue de compter sur l'intervention de l'enseignant.

- La posture d'enseignement

Ici l'enseignant formule et structure les savoirs et les normes. Il peut éventuellement en faire la démonstration. L'objectif visé est la concentration des élèves qui se doivent d'être très attentifs. Il leur est ensuite demandé de verbaliser et d'effectuer ensuite la tâche. La transmission du savoir est relativement descendante et les élèves sont moins acteurs de leurs apprentissages.

- La posture dite du « magicien »

L'enseignant théâtralise, crée du mystère, attise la curiosité des élèves. Ils doivent alors tâtonner, manipuler, jouer pour trouver les solutions. Cela se fait sous forme de jeux, de récits

frappants. L'enseignant capte l'attention des élèves qui sont alors plus motivés dans cette tâche plus ludique.

Toutes ces postures ont effectivement des effets sur les élèves. Certains vont préférer être très guidés, d'autres vont apprécier les tâches en autonomie et d'autres encore ne parviendront peut-être pas à travailler sous forme de jeux. Il est alors important de varier ces postures afin de pouvoir s'adapter à un maximum d'élèves.

En réalité, les postures de l'enseignant sont liées à son intervention dans l'apprentissage de l'enfant. Il accompagne l'élève, crée une relation de coopération : l'enseignant soutient l'élève qui est actif dans ses apprentissages. Il est difficile de parler d'accompagnement sans évoquer la notion d'étayage, développée par l'américain Jérôme Bruner en 1983. Elle se définit comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». À noter qu'une nouvelle fois nous nous rapprochons du concept de zone proximale de développement.

Il y a six fonctions de l'étayage :

- L'enrôlement : il s'agit de susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche.
- La réduction des degrés de liberté : c'est simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution.
- Le maintien de l'orientation : l'enseignant fait en sorte que l'élève ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé.
- La signalisation des caractéristiques dominantes : c'est faire prendre conscience à l'élève des écarts qui existent entre ce qu'il réalise et ce qu'il voudrait réaliser.
- Le contrôle de la frustration : il s'agit de tenter de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens et en se prémunissant d'une trop grande dépendance.
- La démonstration ou présentation des modèles : l'enseignant présente des exemples de solution pour que l'élève puisse essayer de l'imiter en retour.

Les enseignants, de manière consciente ou non, exercent chaque jour de l'étayage auprès de leurs élèves. D'ailleurs, les élèves eux-mêmes peuvent remplir quelques fonctions auprès de leur camarade. En formant les tuteurs, il s'agit en réalité de former les élèves à certaines fonctions de l'étayage. A ce sujet, la mise en place du tutorat n'est qu'un exemple d'organisation permettant de s'adapter à la diversité des élèves.

3. Prendre en compte la diversité des élèves

Toujours dans l'objectif d'accompagner les élèves, de coopérer avec eux pour pouvoir les rendre actifs dans leurs apprentissages, une prise en compte de la diversité des élèves est essentielle. Cela permet à la fois de rassurer les plus faibles, d'éviter les troubles et l'ennui des élèves les plus avancés.

Philippe Meirieu, en 1996, dans son article « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? » disait que chacun et chacune était « différent dans son processus d'apprentissage, son insertion sociale, ses affinités affectives ». Cette citation met en exergue la pluralité des profils d'élèves et ce, tant au niveau de leurs acquis scolaires, leurs capacités cognitives que du point de vue de leur personnalité. Autrement dit, chaque élève est unique et l'enseignant ne peut plus faire l'économie de prendre en compte cette hétérogénéité. Philippe Meirieu argue sur la nécessité de mettre en place une pédagogie différenciée. De cette notion découle alors celle de la différenciation qui correspond aux outils, aux démarches pédagogiques et didactiques mis en place par l'enseignant pour pouvoir répondre à la diversité et permettre à tous les apprenants d'entrer dans les apprentissages. De fait, en réalité, il n'existe pas une pédagogie différenciée mais plusieurs au regard de la multitude des actions pouvant être menées pour prendre en compte l'hétérogénéité d'une classe.

Différencier les situations d'apprentissage permet à l'enseignant de proposer des contenus se situant dans la zone proximale de développement des élèves. Cela évite que ces derniers se retrouvent en zone de rupture ou, au contraire, en zone d'autonomie lorsque la tâche est trop facile, n'apportant pas d'apprentissage. Les tâches doivent alors être adaptées au maximum aux différents profils d'élèves pour pouvoir permettre à tous de développer leurs compétences en mettant à profit leurs connaissances antérieures tout en pouvant toujours compter sur le soutien de l'enseignant ou de leurs camarades. Par exemple, lors des ateliers de lecture, tandis que certains élèves effectuent des activités de compréhension de texte, d'autres effectuent des activités de repérage de sons dans un mot, de compréhension de mots à associer à une image, de création de mots par assemblage de syllabes.

Au-delà de l'adaptation même de la tâche, plusieurs outils peuvent être utilisés pour faciliter les apprentissages des élèves. Dans la classe, j'ai proposé aux élèves rencontrant plus de difficultés de se servir de sous-mains. Ces derniers contiennent les lettres de l'alphabet avec les différentes graphies, les sons associés aux mots référents, les jours de la semaine, les saisons et les mois de l'année. Aussi, nous utilisons, avec ces élèves, le logiciel LireCouleur afin de leur

proposer des consignes respectant le code couleur de la classe pour les sons et formant les ponts sous les syllabes.

La place de l'enseignant, par ses postures, est alors celle d'un accompagnateur, d'un guide dans les apprentissages. Il ne s'agit plus d'une relation purement descendante où, selon les théories béhavioristes, l'enseignant, expert, transmet du savoir à l'élève qui ne sait rien. Il ne s'agit plus alors d'une simple transmission mais bien d'une construction de savoir, avec l'élève, dans une relation coopérative. En plus de conférer plus d'autonomie à tous les élèves, même ceux ayant davantage de difficultés, ces adaptations permettent d'agir sur la confiance des élèves. En effet, proposer des activités ni trop faciles ni trop complexes permet d'éviter les situations d'échec tout en faisant progresser chaque élève, à partir de là où il est.

II) Agir sur l'estime de soi

L'estime de soi qu'entretient un élève envers lui-même est un des ingrédients de la réussite scolaire. Parmi les agents contribuant à l'entretien de cette estime de soi, l'enseignant occupe une place déterminante.

1. Échec scolaire et estime de soi

La relation de corrélation entre la confiance en soi et la réussite scolaire a été prouvée par les recherches. Prêteur, en 2002, aboutit à la conclusion selon laquelle les bons résultats scolaires renforcent l'estime de soi et, réciproquement, une bonne estime de soi facilite l'obtention de bons résultats scolaires.

À l'inverse, un faible sentiment de compétences a des effets bien plus néfastes que nous pourrions l'imaginer. Selon Bandura en 1976, le premier effet serait de limiter l'accès aux ressources intellectuelles. En effet, se penser constamment incompetent, incapable de réaliser une tâche engendre inévitablement des coûts cognitifs liés aux remises en question permanentes, aux pensées dévalorisantes. De fait, la totalité des ressources cognitives de l'élève ayant une faible confiance en lui n'est plus disponible. Encore, selon Bouffard et Vezeau, une faible estime de soi entraîne alors une faible implication dans la tâche. L'élève aura moins tendance à entrer dans l'activité, à persévérer en cas d'échec et ne parlons pas du fait de relativiser. Par exemple, dans ma classe, en début d'année, C n'avait pas du tout confiance en elle et en ses capacités en lecture notamment. De fait, lorsqu'il s'agissait de lire, elle cherchait tous les prétextes possibles pour ne pas s'atteler à la tâche : « Madame j'ai mal à la tête », « Madame j'ai envie d'aller aux toilettes », « Madame je peux aller tailler mon crayon de bois »... Et lorsqu'elle voyait qu'elle ne pouvait pas échapper à l'activité, sa réaction immédiate

était de dire qu'elle ne savait pas lire (ce qui n'était pas le cas d'ailleurs). Si, par malheur, un mot lui posait problème, elle ne cherchait pas à essayer de le lire, à utiliser les affichages. Elle répétait alors qu'elle était nulle et ce, même quand nous lui répétions que nous étions fières d'elle et qu'elle pouvait l'être également. Cet aspect est d'ailleurs repris par les recherches qui montrent qu'un faible sentiment de compétences se traduit chez l'élève par un manque de fierté et de satisfaction dans la réussite. En effet, l'élève peut avoir tendance à attribuer des causes externes à ses réussites : « si j'ai réussi, c'est parce que c'était facile ». Au contraire, il attribue des causalités internes à des échecs : « c'est de ma faute si je me suis trompé ». L'erreur est inacceptable et démesurée.

Pire encore, tout comme C, l'élève qui entretient une faible estime de soi interprète différemment les encouragements d'un tiers. Les félicitations de l'adulte sont perçues comme forcées, l'élève pensant qu'il se sent obligé de l'encourager. Pour C, dans les tâches de lecture ou d'encodage, lorsque je lui disais que c'était super et qu'elle faisait de gros progrès, elle me répondait souvent que je lui disais cela pour lui « faire plaisir ». C'est en l'encourageant très souvent, en lui prouvant ses réussites, en lui confiant des responsabilités, en lui demandant d'aider ses camarades à lire que C a pu comprendre qu'elle était effectivement capable. Son faible sentiment de compétences s'est alors résorbé, même si parfois, son estime de soi reste plutôt faible. Par exemple, en arts visuels, pour elle, tout ce qu'elle fait est « moche ». Le travail sur son estime de soi n'est qu'amorcé mais les résultats peuvent déjà être constatés.

Les résultats du travail mené avec C me conforte dans l'idée que le professeur favorise les progrès des élèves en étant convaincu qu'ils sont capables de s'améliorer et en leur montrant.

2. Croire en la capacité de progresser des élèves

L'enseignant a un réel impact sur la construction de l'estime de soi des élèves. Selon Bandura, différents facteurs interviennent :

- L'expérience propre : l'élève prélève des indices sur sa capacité à réussir à partir de ses expériences antérieures.

On rejoint ici la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves. Le rôle de l'enseignant est alors de penser les tâches à proposer à chaque élève afin que les objectifs fixés soient atteignables. L'intérêt est alors d'éviter l'échec.

- L'expérience vicariante : l'élève se sent capable de réussir suite à l'observation d'un modèle qu'il juge comparable à lui-même.

Cela renvoie alors au rôle de l'enseignant et des tuteurs tant que démonstrateurs.

- La persuasion verbale d'autrui : l'élève prend en considération ce qu'un tiers pense de lui, ce qui influe donc sur son estime de soi.

Il est alors important pour l'enseignant de réfléchir à ses encouragements et ses conseils. Aussi, il lui incombe d'instaurer un climat de classe favorable aux encouragements de la part des autres élèves également.

Aussi, le regard que porte l'enseignant sur l'élève et sur sa capacité à réussir est également déterminant. On parle alors d'effet Pygmalion ou de prophétie auto-réalisatrice. En ce sens, des études menées initialement par Jacobson et Rosenthal dans les années 1960, ont montré que si un enseignant pense qu'un enfant est doué, son attitude envers lui changera. L'élève se sentira plus en confiance, plus motivé, travaillera plus et, au final, progressera mieux. En d'autres termes, le fait de croire en la réussite de quelqu'un augmente ses performances. Si l'enseignant est persuadé qu'un élève peut réussir, alors ce dernier aura davantage de chances de réussir.

« Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement. » Marcel Pagnol, Le temps des amours

A contrario, l'effet inverse existe. On parle d'effet Golem. Lorsque les attentes sont moindres alors les performances diminuent. En réalité, il s'agit, pour chaque enseignant de considérer que chaque élève, quelles que soient ses difficultés, est capable d'apprendre et de progresser. En ce sens, Philippe Meirieu parle du principe d'éducabilité.

De fait, l'effet maître est bien présent et peut agir sur la réussite de tous les élèves. Selon certaines études, cet effet serait si puissant qu'il pourrait aider à dépasser les conséquences liées aux conditions socioéconomiques des élèves. Ainsi, en créant une forme de coopération avec les élèves, basée également sur la croyance affirmée qu'ils sont capables de réussir, les résultats n'en seront que meilleurs. Cependant, cette coopération ne peut être réellement efficace que si l'enseignant parvient à établir et entretenir une relation de confiance avec l'élève.

III) Instaurer un climat de confiance

De par son attitude, l'enseignant peut favoriser la coopération avec les élèves en instaurant une confiance réciproque entre lui et ces derniers.

1. Adopter une attitude bienveillante

La notion de bienveillance à l'école est une incontournable depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013. Les injonctions ministérielles promeuvent une école bienveillante et exigeante. Cette notion est définie comme

« la disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui » (Larousse). Aux rôles d'instructeur, de formateur et d'éducateur de l'enseignant, s'ajoute ainsi la mission de veiller sur les élèves qui lui sont confiés.

Pour qu'un élève ait confiance en soi, pour qu'il progresse, il faut qu'il se sente soutenu, en sécurité dans la classe et auprès de l'enseignant. Nous l'avons vu, porter un regard bienveillant sur l'élève, en partant du postulat de l'éducabilité, est déjà une première étape dans la construction de l'estime de soi et de la confiance. Porter un regard bienveillant revient à écouter l'élève, à favoriser la communication avec lui, à accepter ses erreurs sans jugement... A ce sujet, dans la classe, dès le début de l'année, nous avons tenu à être très explicites sur le statut de l'erreur. Il s'agissait de dédramatiser l'erreur et de faire comprendre aux élèves que pour réussir il faut essayer, parfois se tromper, échouer puis recommencer. Plusieurs affiches rappellent ces valeurs dans la classe et les élèves ont aujourd'hui parfaitement conscience qu'ils peuvent commettre des erreurs, que je peux moi aussi ignorer quelque chose ou me tromper. En ce sens, l'enseignant n'est plus celui qui sait tout et qui impose mais celui qui aide l'enfant, qui l'accompagne.



Ainsi, ils savent qu'ils peuvent me faire confiance et que je ne les réprimanderai pas s'ils ont essayé mais qu'ils ont échoué. Selon Carlina Rinaldi « la confiance en soi et en l'autre permet de prendre des risques, d'expérimenter, d'être créatif, d'oser l'erreur et d'apprendre ».

La bienveillance passe également par la parole. Encourager, féliciter, complimenter les élèves, collectivement mais aussi de manière individuelle sont tant d'actes peu coûteux mais qui ont un effet considérable sur la confiance qu'un élève accorde à l'adulte. Pour un jeune enfant de CE1, l'enseignant est une figure d'exemple qu'il admire parfois. Imaginez la joie intérieure que peut ressentir un enfant de 8 ans recevant des félicitations de la part de son modèle. De fait, j'ai pour habitude de toujours encourager chaque élève, de les féliciter pour leur réussite, qu'ils soient en difficulté ou non. Voyant les effets positifs que ces paroles avaient, je trouvais cela dommage de limiter la bienveillance uniquement à l'enseignant. Les élèves aussi peuvent être

bienveillants les uns envers les autres. Je l'ai d'ailleurs constaté en observant les élèves lorsqu'ils aidaient leurs camarades. La bienveillance est une vertu qui peut se transmettre et le poids de la parole d'un élève sur un autre élève n'est pas moins lourd que celui de l'enseignant. De fait, depuis la période 4, nous avons mis en place la boîte à gentils mots. Le principe est simple : lorsque les élèves ou moi-même avons envie d'adresser un gentil mot à un autre élève, nous l'écrivons sur un petit papier puis nous le glissons dans la boîte. Ainsi, les enfants se complimentent, se remercient et se félicitent régulièrement. Au quotidien, ce n'est pas forcément quelque chose qu'ils feraient de manière spontanée ou qu'ils oseraient faire. Or, prendre le temps d'adresser des paroles agréables à ses camarades est essentiel pour instaurer un climat de confiance. Pour ma part, j'écris des petits mots essentiellement pour féliciter toute la classe et je continue d'adresser des paroles bienveillantes de manière plus individuelle aux élèves, à l'oral. Pour que la parole soit plus libre, les mots peuvent être signés ou anonymes. Nous ouvrons la boîte tous les mardis, lors du créneau d'enseignement moral et civique. Ce moment est attendu avec impatience et apprécié par tous. En effet, recevoir une parole aimable provoque une émotion forte et suscite l'envie d'en offrir en retour. La boîte est souvent bien remplie !

Aussi, pour créer un sentiment de sécurité, l'enseignant doit se rendre disponible pour les élèves. Il s'agit alors de les écouter, d'entendre ce qu'ils ont à nous dire. En ce sens, l'élève est avant tout un enfant, un individu à part entière qu'il faut prendre le temps de connaître afin de mieux le comprendre, de cerner la réalité dans laquelle il évolue. En instaurant ce dialogue, il sera alors possible de mieux appréhender ses éventuelles difficultés et d'agir en conséquence. Par exemple, dans la classe, j'avais tendance à parfois être agacée par un élève qui n'écoutait pas voire même s'endormait en classe. J'ai décidé de lui demander s'il s'ennuyait en classe. Il m'a répondu que non. J'ai alors appris les raisons de sa fatigue qui étaient directement liées au climat familial dans lequel il évoluait. Après cet échange, sans totalement l'accepter, j'ai pu mieux comprendre son comportement et m'adapter.

Au sein d'une classe, la bienveillance permet à l'élève de garder confiance en lui mais aussi de faire confiance aux autres. C'est donc par son attitude, ses gestes, ses actions mais également par sa disponibilité que l'enseignant peut prétendre établir avec l'élève une forme de relation de coopération. Proposer une oreille attentive et un regard bienveillant accorde à l'élève une attention particulière qu'il a parfois besoin. Cela favorise le développement d'une relation de confiance avec l'adulte.

2. Prendre en compte les émotions

Comme je l'ai déjà évoqué, l'élève est avant tout un enfant et, à l'instar de tout être humain, il ressent des émotions qu'il est important de prendre en compte tant qu'enseignant.

Il est parfois difficile d'accueillir les émotions des élèves. Par exemple, en retour de cantine, beaucoup de mes élèves sont en colère ou tristes parce qu'il y a eu des conflits avec leurs camarades durant la pause méridienne. Au départ, totalement dépourvue face à cela et ayant peur de ne pas avoir le temps de faire ce que j'avais prévu dans ma journée, je rejetais totalement les émotions des élèves. Mais, en réalité, j'ai vite constaté que c'est en faisant cela que je perdais le plus de temps. Les élèves en question, envahis par leurs émotions, n'écoutaient plus, étaient agités, bavards et je passais mon après-midi à les remettre à l'ordre.

Cette expérience met en exergue l'importance d'accepter les émotions des enfants. J'ai alors pris le temps de dialoguer avec les élèves lorsqu'ils ressentaient une émotion, positive comme négative. Je leur ai montré que j'étais disponible pour qu'ils les expriment et qu'ils pouvaient me faire confiance pour les aider à retrouver leur calme ou pour essayer de trouver une solution s'ils en ressentaient le besoin. Aussi, l'instauration du système des messages clairs ont permis aux élèves de mieux appréhender les conflits et de mettre des mots sur leurs émotions.

Ainsi, suite aux recherches ainsi qu'à mes expériences personnelles, j'ai pu constater qu'en plus d'instaurer une coopération entre élèves et avec les parents, il était possible de la prolonger entre l'enseignant et les élèves. La réciprocité de cette relation dépasse alors le simple accompagnement ou l'étayage puisque l'élève est lui aussi acteur. Les effets bénéfiques apparaissent rapidement avec une augmentation de l'estime de soi de l'élève, de son sentiment de compétence, de la confiance qu'il nous accorde. Tous ces facteurs contribuent indubitablement à la réussite scolaire et ce, indépendamment de l'origine sociale des élèves.

CHAPITRE 4 : QUELQUES ÉTUDES DE CAS ILLUSTRATIVES DE SITUATIONS PROBLÉMATIQUES ET D'ÉVOLUTIONS OBSERVÉES

En complémentarité des précédents, ce chapitre a vocation à illustrer en quoi la combinaison de différentes formes de coopération a pu contribuer à faire évoluer différentes sortes de situations problématiques initialement observées pour certains de mes élèves.

I) S et C : des réticences à être tuteur finalement dépassées

1. S : une volonté et une capacité d'aide remarquables après une phase de refus

- **Observations de début d'année**

S est un élève qui nous a été présenté comme ayant de très bons résultats scolaires. Cela s'est effectivement rapidement constaté en début d'année. Il faisait partie des élèves qui lisait avec aisance. A titre d'exemple, au test de fluence des évaluations de positionnement, il a réussi à lire 47 mots, soit l'intégralité du test en 40 secondes. Il ne rencontrait pas non plus de difficultés dans les autres disciplines, voire il présentait plutôt des facilités. Au sein de la classe, il est très bien intégré et a beaucoup de copains.

Dès le début de l'année, nous avons organisé la classe de telle sorte à privilégier le travail en groupe. De ce sens, j'ai questionné oralement quelques élèves, dont S, pour savoir ce qu'ils pensaient de cette forme de travail qui était, selon leurs témoignages, nouvelle pour eux. A la question « Est-ce que tu préfères le travail en groupe, tout seul ou avec toute la classe en même temps ? », S m'a répondu « *moi j'aime bien le travail en groupe parce que j'apprends à faire des choses avec mes copains. J'aime bien aussi quand tu nous lis des histoires pour qu'on devine les pensées et que tu nous apprend les points d'exclamation, d'interrogation.* ». La référence au fait de lire des histoires et aux leçons de grammaire revient à témoigner de son goût pour le travail en demi-classe également. Au regard des avis positifs sur le travail en groupe, nous avons décidé d'organiser la classe sous forme d'îlots afin de favoriser les interactions entre les élèves lors des travaux de groupes. Cela a effectivement fonctionné pour certains élèves mais pas pour S. Très vite, il nous a fait part de sa volonté d'être davantage isolé. En effet, j'ai remarqué un changement de comportement de sa part suite à ce nouveau plan de classe. Il pleurait beaucoup, était rapidement agacé et s'énervait sur ses voisins. Lors d'une récréation, je lui ai alors demandé de rester pour que nous puissions en discuter :

« E : Je t'ai demandé de rester un petit peu car j'aimerais savoir comment tu te sens dans la classe.

S : Ça va.

E : Tu es sûr ? Tu peux me le dire si ça ne va pas, je ne vais pas te disputer, au contraire on va essayer de trouver une solution.

S : Bah en fait j'arrive pas à travailler tranquillement à cause de G et de M.

E : Tes voisins t'empêchent de travailler ?

S : Oui.

E : Qu'est-ce qu'ils font pour ça ?

S : Bah je sais pas, ils parlent ou quand ils comprennent pas ils veulent que je les aide mais du coup moi ça me dérange dans mon exercice et j'ai pas envie.

E : D'accord, je vois. Alors, tu aimerais changer de voisins ?

S : Non j'aimerais bien être tout seul à ma table comme ça je peux travailler tranquillement. »

Suite à cet échange, S a effectivement changé de place et a passé le restant de la période 1 seul à sa table. Lorsque j'autorisais certains élèves à aider leurs camarades avec plus de difficultés, j'en profitais pour demander à S s'il avait envie d'aider. Ses réponses étaient négatives.

- **Son évolution**

Son comportement vis-à-vis de l'aide a évolué au milieu de la période 2. L'élément que je considère comme déclencheur s'est déroulé lors d'une leçon de grammaire en demi-classe. Lors d'un travail individuel sur le groupe sujet du verbe, un copain de S peinait plus qu'en temps normal, à réaliser l'exercice. S ayant compris la notion et terminé son exercice, je lui ai demandé s'il voulait bien expliquer à M comment il avait fait pour réussir. Comme il s'agissait d'un de ses meilleurs copains, S était ravi de l'aider et de lui permettre de comprendre. J'ai alors enregistré les interactions entre les deux élèves :

« S : Tu penses que c'est qui qui joue au ballon ? Par exemple ça peut être un prénom, un cheval, un lion...

M : Un cheval qui joue au ballon ?

S : C'est un exemple ! Tu penses que ça pourrait être quoi toi du coup ?

M : Un garçon ça peut ?

S : Bah essaie de remplacer le trou par un garçon.

M : Dans le jardin, un garçon joue au ballon. Bah oui ça marche.

S : Bah oui ! Tu peux l'écrire du coup. »

Après cet échange, j'ai demandé à S s'il avait bien aimé aider M. Il m'a confié que oui. Je l'ai félicité puisqu'il avait fait preuve de beaucoup de pédagogie pour expliquer à M les stratégies pour trouver le sujet, et ce, sans lui dire les réponses. Je lui ai également montré la vidéo de lui en train d'aider M et il a adoré. Je lui ai confié que nous allions mettre en place le tutorat dans la classe, en lui expliquant brièvement qu'il s'agissait d'un système pour pouvoir aider ou se faire aider par ses camarades et que, comme il savait apporter son aide, je ne doutais pas qu'il puisse être un excellent tuteur. Après cette séance, son comportement a beaucoup changé. Dès qu'il finissait un exercice, il me demandait s'il pouvait aider quelqu'un qui en avait besoin. Il était prêt à aider n'importe lequel de ses camarades de classe, copain ou non. Il faisait preuve d'une grande patience lorsque les élèves peinaient vraiment à comprendre les notions. Il les aidait à trouver des indices dans la classe, explicitait les stratégies que lui-même met en place...

- **Son état final**

Suite à l'instauration du tutorat en période 3, il est devenu tuteur auprès d'un élève présentant de grandes difficultés d'apprentissage, d'autant plus que ses compétences en décodage étaient très limitées. Néanmoins, S a très bien compris son rôle. Il lui explique la consigne pour que cet élève puisse commencer l'activité, il l'encourage à lire par lui-même et l'aide en lisant pour lui des mots trop complexes (lorsque l'activité ne porte pas sur la lecture). En mathématiques, par exemple, il prend l'initiative de se lever et d'aller chercher le matériel de numération nécessaire pour que A comprenne mieux... Au cours de la période 4, lorsque le tutorat était bien installé dans la classe, j'ai posé quelques questions à S :

- *Alors, qu'est-ce que tu penses du tutorat ? Du fait d'aider tes camarades régulièrement ?*
- *Moi j'aime trop, des fois ils comprennent pas donc c'est plus dur et je demande de l'aide soit à toi soit à mes copains tuteurs.*
- *Tu as raison, c'est bien de faire comme ça. Tu te souviens que tu ne voulais pas aider en début d'année ?*
- *Oui c'est vrai.*
- *Tu aimes bien aider maintenant ?*
- *Oui, bah comme je comprends bien j'aime bien aider les autres à comprendre aussi sinon c'est pas drôle pour eux.*
- *C'est super. Et dis-moi, quelles sont tes techniques pour aider A par exemple ?*
- *Bah souvent il arrive pas à lire ou bien si mais il comprend pas donc je lui explique ce qu'il doit faire. Après comme pour le passé, présent et futur je l'ai déjà fait moi et j'ai*

eu vert donc quand il sait pas bah je vais par exemple dire « à ton avis, c'est maintenant que ça se passe ou c'est après ou avant ? Quand t'étais bébé, maintenant ou bien quand tu seras ado ? ». Mais je lui donne jamais la réponse hein, à part des fois je lui lis les consignes mais tu m'as dit que je pouvais.

Par le cas de S, nous pouvons constater qu'il ne faut pas s'arrêter sur le fait qu'un élève ne désire pas, initialement, apporter son aide. Cela peut en effet changer du tout au tout si l'expérience d'aide s'avère satisfaisante pour l'élève aidé et pour lui-même, et si l'enseignant valorise ce type d'action. La réticence de S a ainsi totalement disparu après qu'il ait réussi à aider un bon copain à lui et que j'ai reconnu la valeur de son action.

2. C : le dépassement d'un manque de confiance en plusieurs étapes

• Observations de début d'année

En arrivant, le premier jour dans la classe, C nous a tout de suite parue très agréable. Et cette impression s'est par la suite confirmée. C'est une élève très joyeuse, un peu espiègle, faisant preuve de beaucoup d'humour. Elle est toujours volontaire pour m'aider et adore être proche des maîtresses. Au sein de la classe, elle est amie avec la plupart des élèves. Concernant les apprentissages, en début d'année, elle était très à l'aise en mathématiques. En lecture, les tests de positionnement ont montré qu'elle maîtrisait les acquis nécessaires à ce début de ce1, ce qui était encourageant, d'autant plus en ce contexte post-confinement. En plus des activités de positionnement, nous avons effectué quelques tests auprès des élèves qui étaient susceptibles de présenter des difficultés (sur la base de leurs acquis de CP et sur le travail mené ou non pendant le confinement). Ces tests consistaient à faire lire des syllabes, des mots et de courts textes aux élèves. Pour C, le tableau ci-dessous résume ces résultats :

a	e	i	o	y	u	é	è	ê	ai	ei	er	ez	oi	in	ein	ain	an
en	au	eau	ou	on	eu	oin	ion	ien	l	r	s	m	b	d	ch	q	
z	n	t	p	v	f	ph	c	ç	j	g							

Les cases vertes correspondent aux sons acquis, les rouges à ceux qui ne le sont pas. Les sons en orange sont ceux que C sait lire mais uniquement en se référant aux affichages. Ainsi, il apparaît qu'elle maîtrise la grande majorité des sons évalués. Cela se constate d'ailleurs lors de

ses lectures qui sont relativement fluides. À titre d'exemple, elle a lu un texte de 47 mots en 56 secondes et était capable de comprendre le sens de ce qu'elle lisait. Elle était moins à l'aise en encodage. Cependant, malgré nos données montrant le contraire, C était persuadée qu'elle ne savait pas lire et était très stressée lors des séances de français. Elle répétait que « ça va être trop compliqué pour moi », « je vais pas comprendre, je sais pas lire ». Alors qu'elle s'épanouissait dans les autres disciplines, elle s'effaçait totalement en français, sa confiance en elle chutait. Elle ne voulait plus participer même quand nous lui assurons que sa réponse était juste ou qu'elle était parfaitement capable de lire la consigne.

- **Son évolution**

En voyant que son manque de confiance en elle en français l'empêchait de se rendre compte de ses capacités, nous avons décidé de favoriser cette prise de conscience. Cela passait par des encouragements, des félicitations, de la valorisation. Lors des moments de lecture fluide où je m'installe à côté d'un élève afin de chronométrer sa lecture, j'appuyais ses réussites et la félicitais toujours d'avoir lu de cette manière. Au fur et à mesure, elle demandait davantage la parole pour lire les consignes et participait un peu plus lors des séances de lecture-compréhension. Nous profitons de ces moments pour la féliciter et la remercier de sa participation. Si bien qu'elle s'est même portée volontaire, en période 2, pour lire un livre devant la classe durant le quart d'heure lecture. Ne voulant pas que son manque de confiance en elle la paralyse, nous avons mis en place des petits moments où elle s'entraînait, avec l'AESH, à lire son livre. Cela lui permettait de mieux connaître l'histoire qu'elle allait présenter à la classe. Lors de son passage, elle a lu sans aide et ses camarades l'ont applaudie. Cet instant de réussite pour C, s'est inscrit dans le même temps où je commençais à parler du tutorat et où j'encourageais et autorisais les élèves à aider leur camarade. A ce sujet, j'avais déjà pu constater que les élèves nourrissaient une véritable volonté d'aider les autres. Beaucoup, à leur manière et peu importe leur niveau, veulent aider. Mais C n'avait pas encore eu l'occasion de proposer son aide. C'est lors de l'atelier lecture (évoqué dans **le chapitre 1**) qu'elle a réussi à aider un de ses camarades et cette expérience a d'ailleurs renforcé ma volonté de mettre en place le tutorat.

Le fait que C propose volontairement son aide dans une activité où elle se croyait en échec était réellement une excellente évolution. De plus, elle lui a fait part de ses stratégies pour parvenir à lire un mot posant problème, sans lui donner la réponse. Ceci était, selon moi, réellement

prometteur pour la mise en place du tutorat. Finalement, lors de cet échange, E a découvert une nouvelle stratégie pour dépasser ses difficultés et C a également pu consolider ses savoirs en l'explicitant pour E.

Par la suite, C a proposé son aide à plusieurs de ses camarades et à de nombreuses reprises. Si bien qu'en période 3, elle a demandé à être placée à côté de N, un élève en difficulté pour pouvoir l'aider tout le temps. Nous avons évidemment accepté. Au cours du mois de février, elle est devenue tutrice de cet élève et cette coopération s'avère être un réel succès. Non seulement, C est capable d'apporter une aide efficace, faisant progresser N mais elle bénéficie également de ce rôle en explicitant les savoirs qu'elle maîtrise et ses stratégies. Les capacités étonnantes de C pour aider ce sont encore plus révélées lors d'une séance de lecture où N, bien qu'ayant connu de grandes difficultés de décodage, s'est inscrit pour lire un livre à la classe. Il a demandé à être accompagné par C lors de son passage. Quand N hésitait sur certains mots, elle le guidait, lui montrait l'affiche à regarder ou lui soufflait le son qui l'empêchait de poursuivre. Le moment m'ayant le plus marqué est lorsque N a rencontré des difficultés à lire le mot « dizaines ». C lui a alors dit d'aller chercher dans sa feuille du nombre du jour où ce mot était écrit. Comme cette feuille était un rituel, N savait même sans réellement lire le mot, qu'il s'agissait d'encadrer à la dizaine près. Il a alors pu faire le rapprochement et continuer sa lecture grâce à l'aide apportée par C. A ce moment, je me suis rendue compte que je n'aurais sûrement moi-même pas pensé à guider N dans ce sens. J'ai trouvé l'idée de C réellement astucieuse et véritablement bénéfique pour N.

- **Son état final**

C est alors passée d'une élève en manque de confiance en elle, croyant qu'elle n'était pas capable de lire et d'écrire à une élève désireuse d'aider son prochain peu importe la discipline. L'instauration de cette coopération entre C et N a été un réel accélérateur de progrès pour ces 2 élèves. C est désormais parmi les élèves ayant acquis le plus de compétences toute discipline confondue en cette fin de 2^e trimestre. N a également beaucoup progressé et est désormais capable de lire un texte avec une relative fluidité et de le comprendre. Ses progrès s'expliquent par de nombreux facteurs, nous le verrons, mais C a participé, sans nul doute, à cette évolution plus que positive.

Pour finir, à la question « Qu'est-ce que tu penses du tutorat ? Du fait d'aider tes camarades régulièrement ? », C a répondu « *Moi j'aime bien aider. Ça permet à N de pas être en retard comme ça on peut faire les trucs à deux. Puis au moins il a plein de bonhommes verts à*

ses évaluations. ». Cette étude de cas montre les effets bénéfiques d'une collaboration entre élèves, l'un aidant, l'autre acceptant d'être aidé. Aussi, cela met en exergue que les meilleurs tuteurs ne sont pas nécessairement les meilleurs élèves. En effet, C, au début de l'année, pouvait présenter plus de difficultés comparativement à d'autres élèves de la classe. Néanmoins, en plus de les dépasser, elle a su partager ses stratégies de réussite avec les autres. Si bien qu'elle fait désormais partie des meilleures élèves de la classe.

II) Un bilan mitigé de la collaboration avec les parents : les cas de N et A

- Les effets bénéfiques de la coopération parents/enseignants/élèves
- Observations de début d'année

N est un élève très agréable, volontaire et qui participe régulièrement. Cependant, il présentait de grandes difficultés, toutes disciplines confondues. En ce sens, il est suivi par une AESH à temps plein depuis le CP. Ses plus grandes lacunes se retrouvaient en décodage et encodage. Au cours de tests réalisés en fin de période 1 par la maîtresse E, il s'est avéré que N présentait le niveau d'un élève de début de 2^e trimestre de CP. Ci-dessous

2 épreuves : Lecture de syllabes et de phrases. Encodage : dictée de sons, syllabes, mots et phrases

passation le 27 novembre 2020

Lecture

i	o	u	é	bi	ra	né	ou	oi	fin	car	seu	chou	blon	ver	grau	millet	rail	poin	yon
				di					foi	ca	so		loi	gor			tu	po	

Score 9/20

bé	vu	mi	le	pe	ti	cha	est	co	de	por	il	jou	avec	au	den	oeil	vre	hop	qui
pé										elle					pon				pu

Bébé a vu mimi le petit chat. Mimi est à côté de la porte. Il joue avec la souris, il miaule et montre ses dents blanches, son œil pétille. Papa ouvre la porte. Hop ! La souris coquine s'est enfuie.

Texte lu :

Pépé a vu mimi le petit chat. Mimi est à côté de la porte. Elle joue avec la souris, elle miaule et mintre se pon planche, so x pédille. Papa ouvvre la porte. X ! La souris copune s'est en/ fu.

Score 14/20

TOTAL : 23/40 niveau janvier février CP, lecture hésitante. Lecture très hachée uniquement par syllabes.

Confusions notées : p/b ; p/q ; t/d ; en/on an/on o/e il / elle

Encodage :

Dictée proposée :

o i u é a ou pa to bébé mimi

René a vu une petite cabane.

Il a tiré la porte blanche, un mouton est sorti.

Il broute dans le pré fleuri.

Observations : aucune segmentation, confusions de sons d/t ; omission de sons, de syllabes

Cotation faite (la segmentation n'est pas cotée) : niveau début 2^{ème} trimestre CP

Ayant déjà été maintenu en grande section de maternelle, le maintien en CE1 n'était pas envisageable pour lui. Aussi, lors de la réunion de l'Équipe de Suivi de la Scolarisation (ESS), le 1^{er} décembre, nous avons fait part des difficultés rencontrées par N. La mère était présente à cette réunion et semblait avoir parfaitement conscience des lacunes de son enfant. Une réorientation en ULIS, à la rentrée prochaine, a été proposée et acceptée par la mère. N'ayant pas eu l'occasion, avant cette réunion, de rencontrer les parents, nous avons profité de la présence de la mère pour convenir d'un rendez-vous, dans le cadre des PPRE. Celui-ci eu lieu le 15 décembre, en présence de ma binôme et de la maîtresse E. Durant toute la conversation, la mère nous a fait part de ses difficultés, non pas à comprendre les devoirs à effectuer, mais bien à trouver les façons de les faire travailler à N. Elle nous a confié que « en fait, tous les soirs je prends le temps de faire les devoirs avec lui mais quand il ne sait pas, et c'est souvent, je finis par lui dire la réponse et au final je ne pense pas que ce soit la meilleure façon pour qu'il apprenne, la preuve. ». Suite à cela, la maîtresse E a donné de nombreux conseils à la maman pour faire travailler son enfant à la maison :

- Faire le bruit des lettres des mots de dictée
- Parler très doucement
- Demander à l'enfant d'épeler le mot de dictée sur le chemin de l'école
- Chanter les lettres du mot
- Prendre des objets du quotidien pour les mathématiques

N présentant des difficultés pour segmenter les mots dans une phrase, nous avons également prêté à la mère du matériel pour favoriser cet apprentissage.

Ci-dessous une photographie de ce matériel :



A chaque mot, l'enfant place un jeton et à chaque espace entre les mots, l'enfant met une barre. Ce système, déjà mis en place dans la classe, fonctionnant pour N, nous savions que cela aurait pu l'aider également à la maison. Nous avons également prêté plusieurs livres de la classe, la mère nous ayant confié qu'elle n'avait pas de livres pour enfant à la maison. Enfin, nous avons reproduit un double du sous-main que N utilise en classe pour qu'il puisse l'utiliser à la maison.

- **Son évolution**

Durant les deux premières périodes de l'année scolaire, nous étions très inquiètes pour N. En effet, nous ne parvenions pas à enclencher des progrès significatifs et ses difficultés étaient telles qu'il devenait de plus en plus complexe d'envisager pour N un passage en CE2. Suite à la réunion de l'ESS et au rendez-vous dans le cadre du PPRE, le comportement de N a considérablement changé. Il n'y avait pas que le comportement de l'enfant qui avait changé, mais celui de la mère également. Cela s'est constaté pendant les vacances de Noël. La mère nous a envoyé un mail disant : « *Je souhaiterais, s'il est possible, avoir plus d'activités à faire faire à N à la maison. On revoit les mots de dictée mais j'aimerais savoir ce que je pourrais faire en plus. Merci encore pour les livres, on en a déjà lu 2 et il essaie de lire le 3^e tout seul.* ». Suite à sa demande, nous avons envoyé quelques activités de français et de mathématiques. À la rentrée, dès le premier jour, la mère est venue me voir à la grille, elle qui était plutôt distante d'habitude, pour me dire que N avait bien fait tous les devoirs. Elle m'a demandé de la tenir informée régulièrement des progrès de N. Nous avons rapidement constaté que les devoirs étaient effectivement faits quotidiennement. Nous nous sommes même permises de ne plus proposer une charge allégée pour N vers le milieu de la période. Durant la 3^e période, ma binôme et moi-même avons pu nous entretenir plusieurs fois avec la mère, qui cherchait à savoir comment cela se passait pour son fils au sein de la classe. Concernant N, ses progrès se sont constatés tout d'abord dans les mots de dictée. Alors que, jusqu'alors, il peinait à constituer des syllabes et à les assembler pour former des mots, dès le début de la période il s'est avéré que ses dictées étaient bien mieux réussies et présentaient de moins en moins d'erreurs, voire plus aucune. Il parvenait même à segmenter les mots correctement lors des dictées de phrases. Outre les dictées, sa progression était générale dans l'ensemble des disciplines. Cela se constatait dans les évaluations, dans sa qualité de participation, dans la réalisation des exercices. A ce sujet, il bénéficie de l'aide d'une excellente tutrice, C, qui participe indubitablement à sa progression. N a accueilli cette aide avec enthousiasme mais sait aussi s'en défaire puisqu'il réalise ses exercices en autonomie quand il sent qu'il en est capable.

- **Son état final**

Aujourd'hui, en cette fin de deuxième trimestre, N est entré dans la lecture. Il s'est même inscrit pour être responsable de la bibliothèque et a lu un livre devant la classe. Dans les autres disciplines, ses progrès sont également signifiants. Son évolution peut être corrélée à l'implication de la mère dans son parcours scolaire. En effet, alors qu'au début de l'année, il nous était difficile de la rencontrer et de nous entretenir avec elle, elle est désormais très

présente dans la scolarité de son enfant. Ce changement de comportement de sa part peut être relié à la réunion dans le cadre des PPRE et aux conseils donnés durant celle-ci. En effet, alors que nous aurions pu interpréter son absence comme un désintérêt ou une démission de sa part, il était en réalité du au fait qu'elle manquait de stratégies. Ce n'est pas qu'elle ne voulait pas faire, mais c'est qu'elle ne savait pas faire. Là est toute la nuance. En la guidant, elle a pu prendre conscience qu'elle était capable de faire travailler son enfant et que ce dernier était capable de progresser grâce à elle. Ainsi, cette coopération enseignants/parents s'est révélée être un élément bénéfique aux progrès de N. Ces derniers peuvent également être expliqués par l'instauration du tutorat et par le regain de motivation associé.

1. A : une relation parents/enseignants difficile à établir

• Observations de début d'année

Étudier le cas d'A est intéressant puisqu'il montre que l'établissement d'une bonne relation parents/enseignants n'est pas toujours tâche aisée. A la rentrée de septembre, A était un élève présentant de nombreuses difficultés, notamment dans les tâches de lecture et d'écriture.

Nous avons rapidement constaté que les devoirs d'A n'étaient jamais faits, qu'il n'avait pas les fournitures demandées et que les mots dans le carnet de liaison n'étaient pas signés. Cela posait notamment problème pour les documents importants comme la fiche de renseignements qui n'était pas remplie. Nous espérions profiter de la réunion de rentrée organisée le 1^{er} octobre pour rencontrer les familles, y compris celle d'A. Néanmoins, ses parents ne se sont pas présentés. De fait, une fois la réunion terminée, j'avais à cœur de trouver le moyen d'entrer en contact avec les parents absents à la réunion.

Au départ, je pensais qu'A repartait de l'école seul puisque je le voyais s'éloigner. Mais j'ai remarqué que la maman venait effectivement le chercher mais elle attendait très loin de l'école. Ce comportement peut signifier qu'elle a une appréhension vis-à-vis de l'école, qu'elle n'a peut-être pas envie de parler à l'enseignante par peur qu'on lui dise des remarques négatives à propos de son enfant ou du suivi insuffisant de son travail à la maison... J'ai quand même dit à A de demander à sa mère si elle voulait bien venir me voir à la sortie parce que je devais lui dire qu'il avait été très sage aujourd'hui et qu'il avait réussi à lire une phrase en entier. A a couru vers sa maman, j'ai pu voir qu'il a essayé de lui dire quelque chose mais elle l'a pris par la main et est partie. De même, j'ai essayé une approche identique mais à la sortie de l'APC cette fois, moment où il y a beaucoup moins de monde à la grille. Ce fut un nouvel échec.

La première fois que j'ai réellement pu parler à cette maman était le mardi 3 novembre. J'ai profité qu'elle soit plus proche de la grille que d'habitude et qu'A soit le dernier à sortir pour aller la voir et lui dire simplement qu'il n'y avait pas APC ce soir-là. Elle m'a répondu gentiment que j'avais bien fait de la prévenir et qu'elle me souhaitait une bonne journée. Bien que cet échange fût bref et sans réel intérêt, j'ai tout de même considéré cela comme une réussite puisque cela peut s'apparenter à un premier pas vers un échange plus constructif. Malgré plusieurs essais, je ne parvenais pas à entrer en contact avec cette famille, comme je le voulais. Lors d'un appel téléphonique, Monsieur Broccolichi m'a donné beaucoup de conseils et notamment celui de ne pas se contenter de la rencontre en présentiel ou des messages sur l'ENT (d'autant plus qu'ils ne le consultent que très rarement). Je pouvais par exemple les appeler, en laissant un message dans le cahier de liaison ou en prévenant l'enfant afin qu'il demande à ses parents si cela leur convenait. J'ai donc essayé ce moyen de communication. Ainsi, j'ai pu converser par appel téléphonique avec la maman d'A le 16 novembre. L'appel a duré une dizaine de minutes et la maman m'a fait part de ses inquiétudes concernant son enfant. Aussi, ses confidences sont devenues plus personnelles puisqu'elle m'a confiée que le climat familial de l'enfant n'était pas propice aux apprentissages et qu'elle ne parvenait pas à aider A dans ses devoirs. Je me suis voulu rassurante et je lui ai demandé si elle aimerait que l'on se rencontre pour parler avec A de ce qui conviendrait le mieux à l'enfant mais aussi à la maman. Cette dernière a accepté.

A ce sujet, les résultats du test réalisé en décembre par la maîtresse E auprès des élèves en difficulté montrent qu'A a le niveau, en décodage et encodage, d'un élève de CP au mois de janvier.

- **Evolutions**

En attendant le rendez-vous, le comportement de la maman a quelque peu changé : elle répondait aux messages sur l'ENT et dans le cahier de liaison, elle y laissait des mots et elle se rendait plus disponible lors de la sortie à la grille.

Le 18 décembre, un rendez-vous dans le cadre des PPRE est convenu avec A et sa mère. La maîtresse E nous a accompagnées. Nous avons discuté des difficultés que pouvait rencontrer A mais en insistant surtout sur le fait qu'il était tout à fait capable de les dépasser. Quant à la maman, elle nous a fait part des difficultés qu'elle éprouvait à gérer à la fois le suivi de la scolarité de ses enfants et l'organisation qu'oblige une vie familiale. Nous lui avons demandé si elle croyait tout de même qu'il était possible qu'A bénéficie d'une aide à la maison. Elle nous a assuré que oui. Nous lui avons surtout conseillé de faire lire des livres à A. A ce sujet, elle nous a confié qu'il avait demandé des livres de recettes pour Noël et qu'elle comptait lui offrir.

Nous nous sommes quittées sur ces engagements. cependant, à la rentrée des vacances de Noël, le constat était tel qu'A n'avait pas eu de livres et qu'il ne s'était pas entraîné à lire durant les vacances. Aussi, nous n'en avons pas tenu rigueur étant donné que nous savions que le temps à la maison devait être difficile à gérer. C'est à ce moment que le comportement de la mère a de nouveau changé. L'évolution était plutôt négative. Durant toute la période 3, elle se tenait très loin de la grille, ne signait plus les mots dans le carnet et n'avait pas répondu à l'invitation faite de nous entretenir par téléphone dans le cadre du bilan du PPRE. Pour pouvoir comprendre, je me suis tournée vers l'enfant. Son comportement s'était un peu modifié. Il rechignait davantage à faire des activités et ne voulait pas être aidé par un tuteur la plupart du temps. Aussi, il était devenu turbulent, se levait en classe pour aller parler avec ses copains, était souvent rappelé à l'ordre en récréation. Avant les vacances de février, j'ai eu une conversation avec A :

« E : Dis-moi A, comment ça va à l'école ? Dans la classe ?

A : Ça va bien, j'aime bien l'école.

E : Tant mieux alors ! J'ai remarqué que ton attitude avait un peu changée. Je me demandais si tout allait bien pour toi.

A : Oui ça va, des fois je suis pas sage mais je le fais pas exprès.

E : Je me doute bien. On aimerait bien t'aider pour que tu puisses être encore mieux dans la classe, que tu progresses et surtout que tu puisses savoir lire et écrire. Qu'est-ce que tu en penses toi ?

A : Oui.

E : Et est-ce que tu crois que maman ou papa pourrait t'aider à la maison ?

A : Bah je sais pas, comme avec Y et X (ses deux petites sœurs de 7 mois), maman elle doit s'en occuper.

E : D'accord je comprends. Alors il faudrait trouver des solutions en classe plutôt, avec nous et madame S (la maîtresse E). Tu es d'accord ?

A : Oui ! »

Suite à cela, se confirmaient les dires de la mère quant aux difficultés d'organisation qu'elle pouvait rencontrer. Cette idée d'engagement intenable peut expliquer le changement d'attitude de la mère. En effet, avec le recul, nous avons pris conscience qu'elle s'était sentie obligée d'accepter d'aider son fils à lire mais que cela s'était avérée probablement trop difficiles pour elle, compte tenu de la situation familiale et des très grandes difficultés de A dans le domaine de la lecture. Notre démarche d'incitation à s'engager dans cette voie s'est avérée maladroite.

Durant les vacances de février, nous avons réfléchi à plusieurs outils et formes de travail qui pourraient venir en aide à A, en plus de ce que nous lui proposons déjà.

En période 4, A a accepté de bénéficier de l'aide d'un tuteur, qui était aussi son copain. Il avait un nouveau sous-main à sa disposition, des textes adaptés avec la mise en évidence des syllabes et des sons, des pictogrammes pour les consignes...

J'ai eu l'occasion de parler à la mère le 16 mars. Elle est venue d'elle-même me demander pourquoi A n'était pas inscrit en APC. Je lui ai alors expliqué que le projet mené dans le cadre des APC ne correspondait pas aux besoins d'A pour cette période. J'ai tout de suite essayé de lui demander si elle voulait que l'on se rencontre ou que l'on s'appelle pour évoquer les progrès qu'avait fait son fils. Elle m'a répondu que non et qu'elle pourrait le voir dans les livrets scolaires. Par la suite, je n'ai pas pu reparler à la maman étant donné qu'A repartait seul le soir à partir du 29 mars et qu'elle ne répondait pas aux invitations écrites dans le cahier de liaison. Cependant, le fait qu'elle ait engagé la conversation concernant l'APC peut témoigner de son sa crainte que nous renoncions à aider A. Elle était donc visiblement soucieuse que son enfant progresse, même si elle ne se sentait pas capable d'y contribuer elle-même.

Les progrès de A en période 4 sont néanmoins été prometteurs. En fin de période, il parvient à remobiliser les sons appris pour lire des mots et des phrases. Il comprend des phrases courtes lues seul. Nous avons convenu d'un temps individuel de 5 minutes chaque matin au début de la récréation et à chaque fin de journée pour revoir avec lui les mots de dictée à savoir pour le lendemain. Cela l'a beaucoup aidé à s'améliorer dans ses dictées. Quant à son comportement, A fait encore parfois quelques bêtises mais se comporte mieux, accepte l'aide de ses camarades et réalise ses activités dans le temps qui lui est imparti.

Le cas d'A et de sa mère montre qu'il est parfois difficile de créer ou d'entretenir la relation entre les parents et l'enseignant. En effet, cette relation ne tient parfois qu'à un fil. Il se peut que la mère, lors de cette réunion du 18 décembre, se soit sentie obligée de nous affirmer qu'elle allait aider son enfant. Elle a sûrement essayé à la maison mais n'a peut-être pas eu les possibilités de tenir sa promesse alors que cela s'est avéré trop difficile pour elle. Son éloignement peut alors s'expliquer par une forme de gêne ou de culpabilité. Nous n'avons pas su rétablir la relation et montrer à la mère que nous ne lui reprochions rien. Cela n'a pas empêché A de progresser par ses efforts menés grâce au travail effectué en classe mais sa motivation et ses progrès auraient sûrement été plus importants si nous avions pu maintenir une relation positive de confiance avec sa mère.

III) X : L'importance d'une relation de confiance

- **Profil de l'élève**

Avant la rentrée, l'enseignante de CP et la maîtresse E nous ont dit de X qu'elle était très discrète, à la limite mutique. Nous avons effectivement pu le constater par nous-même durant les premières semaines de classe. Elle ne parlait pas et ne participait jamais. En classe, elle s'adressait très rarement aux adultes. Son comportement était tout autre en récréation. Elle a beaucoup de copines avec qui elle parle, joue et rigole. En sachant que ses difficultés pour prendre la parole étaient déjà présentes en CP, nous avons décidé d'être très bienveillantes avec cette élève. En ce sens, nous la félicitons très régulièrement, nous mettons en avant son comportement exemplaire et nous profitons de chaque instant pour valoriser sa prise de parole quand cela arrivait, même si elle n'était pas volontaire.

- **Son évolution**

Au fur et à mesure de la première période, un véritable lien s'est formé avec elle. Ce lien s'est d'ailleurs renforcé grâce aux séances d'APC. Tous les mardis soir, pendant une heure, je travaillais le décodage et l'encodage avec 4 élèves dont X. Cette dernière était d'ailleurs la plus en facilité dans cet exercice. Je la félicitais, l'encourageais et valorisais ses réussites. Ses camarades, la sachant plutôt timide, la félicitaient à leur tour lorsqu'elle prenait la parole. Au fur et à mesure des séances, j'ai découvert une toute autre élève. Elle qui était renfermée sur elle-même au départ, s'est montrée bien plus détendue par la suite. Durant ces séances en petit groupe, elle riait et participait beaucoup. À côté de cela, son comportement se modifiait également lors de ses séances avec la maîtresse E. Elle nous a confié avoir découvert « *une nouvelle X* ». Nous ne cessons de la féliciter pour tous les efforts et progrès qu'elle avait faits. L'organisation en petits groupes était en réalité un premier pas pour l'évolution de X. Durant la période 2, elle osait davantage participer mais uniquement lorsqu'elle était certaine de la réponse. A plusieurs reprises elle s'est totalement refermée sur elle-même si elle était interrogée alors qu'elle doutait de sa réponse. Dans ces moments, son mutisme revenait et elle ne voulait plus parler. Avec cette élève, je veillais encore davantage aux paroles que j'employais afin d'éviter qu'elle interprète cela comme un échec de sa part. Son évolution en période 2 était réellement prometteuse. Si bien qu'en décembre, elle s'est inscrite pour réciter sa poésie. Lors de son passage, à la surprise générale, elle a parlé distinctement, a regardé toute la classe et a même accepté de présenter son dessin. Toute la classe l'a applaudie et un élève lui a même dit

« *ça m'a fait plaisir de t'entendre* ». Le sourire de X était aisément perceptible en dépit du masque. Ce que je considère comme une autre victoire s'est produit juste avant les vacances de Noël où X a présenté, à la classe, le livre qu'elle et ses camarades avaient écrit durant les séances avec la maîtresse E.

Cependant, à la rentrée de la période 3, X était redevenue la petite fille timide, renfermée sur elle-même. Même à la récréation, elle restait seule. Elle pleurait beaucoup en classe (notamment lorsqu'elle ne comprenait pas un exercice), ce qui ne lui était jamais arrivé jusque-là. Lorsque je lui demandais si elle voulait m'en parler, elle me répondait que oui mais au moment de se confier, elle ne disait rien. Je lui ai proposé de me dessiner ou de m'écrire ce qui n'allait pas mais cela n'a pas non plus fonctionné. En discutant avec ma binôme et la maîtresse E, nous avons supposé que quelque chose n'allait pas mais que cela devait être difficile à exprimer. Au cours de la période, X semblait aller mieux mais cela restait fragile. Suite aux conseils de Monsieur Broccolichi, dès le début de la période 4, je lui ai montré encore plus ma bienveillance en proposant mon aide sans pour autant essayer d'emblée de lui faire dire les choses. J'insistais sur le fait qu'elle pouvait compter sur nous si elle en ressentait le besoin. Rapidement, son comportement est redevenu celui de la période 2. Elle redoublait d'ailleurs de tendresse à notre égard, en demandant de tenir la main, en nous offrant des dessins ou des jouets, ce qu'elle ne faisait pas auparavant.

- **Son état final**

En classe, nous lui avons proposé d'être aidée, si elle le souhaitait, par le tuteur de son choix, quand cela s'avérait nécessaire. Elle a accepté et a choisi un de ses camarades. Il se montre très bienveillant à son égard et leur collaboration fonctionne à merveille. Le tuteur l'encourage, lui donne des indices et l'aide à comprendre, mais n'insiste pas lorsqu'elle éprouve des difficultés trop importantes. Cette étude de cas illustre elle aussi l'importance des communications et coopérations qu'on peut instaurer dans une classe, tant entre enseignant et élèves qu'entre élèves. Mais elle fait surtout ressortir en quoi une écoute et une bienveillance durablement assurée peuvent redonner confiance à une élève initialement très inhibée face aux difficultés ressenties en classe (séquelle probable d'un passé scolaire marquant). Porter ainsi remède à cette inhibition et au malaise sous-jacent a été une priorité pour nous durant cette année ; et prévoir régulièrement des situations propices à cette remise en confiance (en APC, avec un tuteur choisi, durant des petits temps de récréation...) a de fait contribué à redynamiser cette élève, avec des conséquences très visibles sur sa participation en classe et sur ses apprentissages.

CONCLUSION

L'hétérogénéité sociale et scolaire des élèves constitue une réalité complexe qui m'a paru très difficile à maîtriser dans un premier temps. Dans ma classe de CE1 où existaient de grandes disparités de compétence en lecture, de motivation et de rapidité de mes élèves, je me suis d'abord senti particulièrement démunie face au problème suivant : comment réussir à organiser le travail des élèves de façon à éviter à la fois l'incompréhension des élèves éprouvant le plus de difficultés, et l'ennui de ceux qui maîtrisaient très vite les tâches proposées ? Travailler sur les différentes dimensions de l'entraide et du tutorat et promouvoir des ateliers favorisant des interactions coopératives entre élèves m'a fortement aidé à résoudre le problème en question, tout en contribuant à améliorer le climat dans la classe. En effet, développer ainsi les capacités d'entraide entre les élèves, sans réserver le rôle de tuteur à certains, a permis de réussir à faire travailler les élèves sur les mêmes tâches permet d'exploiter positivement les disparités d'acquis entre les élèves, et de limiter le risque que certains soient laissés-pour compte ; notamment parce que l'assau bénéfique de tous, sans qu'aucun élève soit laissé-pour-compte ; . De plus, le fait d'étudier les interactions entre élèves, dans le but initial d'assurer leur régulation, m'a aussi permis de développer mes propres capacités d'étayage, en m'inspirant de stratégies pertinentes observées chez des tuteurs pour gérer certaines difficultés. Cela m'a aidé à trouver divers moyen de redonner confiance à des élèves initialement inhibés ou démotivés, et à développer ainsi conjointement leur compréhension et leur autonomie.

Autre problème lié à l'hétérogénéité sociale et scolaire des familles d'élèves, qu'il m'a fallu apprendre à résoudre : comment réussir à coopérer avec les parents des élèves dont les difficultés sont les plus aiguës, alors qu'ils sont souvent les moins visibles à l'école, les plus fuyants et/ou ceux qui communiquent le moins facilement par écrit ? La situation paraît là aussi d'abord sans issue, avec ces parents, souvent perçus comme « démissionnaires ». Instaurer une communication s'avère toutefois possible, notamment par téléphone, en faisant jouer le rôle d'intermédiaire à des élèves mis en confiance, ou en veillant à aborder les parents de façon ouverte et positive dès que l'occasion se présente. Ensuite, il ne s'agit pas tant de pousser les parents à s'impliquer davantage dans la scolarité de leur enfant (comme s'ils s'en désintéressaient) que de construire une relation de confiance favorisant une meilleure compréhension mutuelle des situations vécues et une meilleure évaluation des possibilités d'action complémentaires des parents, de l'enseignant.e et parfois d'autres professionnels. Par

l'écoute, par l'ajustement de son langage et de ses propositions (aux situations familiales et au contexte local), l'enseignant peut ainsi réduire les risques d'échecs qu'induisent encore trop souvent le manque de ressources scolaires des parents et les difficultés de communication associées.

D'une façon plus générale, les leçons tirées de mes diverses expériences me conduisent à penser que promouvoir de la confiance et de la coopération entre les différents protagonistes de l'école, à savoir les élèves, les enseignants et les parents, leur permet d'agir en synergie en faveur des progrès de chacun, quel que soit ses acquis d'origine ou son milieu social.

« Les grandes découvertes et les améliorations impliquent constamment la coopération de nombreux esprits. » Alexander Graham Bell

BIBLIOGRAPHIE

AUBRY P., 2008, *Quelques pistes pour former les enseignants aux relations avec les familles*, Les cahiers pédagogiques, hors série numérique 41

ATD quart monde et Cercle d'étude de la mission académique « Réussite scolaire des enfants en situation de grande pauvreté », 2017, Vers la co-éducation parents-enseignants, notamment avec les parents les plus éloignés de l'École.

<https://www.atd-quartmonde.fr/wp-content/uploads/2017/11/fiches-action-ecole-occitanie.pdf>

BANDURA A., 1976, *L'apprentissage social*, Bruxelles, P. Margada.

BAUDRIT A., 2007, *Le tutorat richesse d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck.

BERTRAND R., DESLANDES R., 2004, *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire*, Revue sciences de l'éducation, volume 30, n°2, 411-433.

BOUFFARD T., VEZEAU C., CHOINARD R., MARCOTTE G., 2006, L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire, Revue française de pédagogie, n°155, 9-20

BRESSOUX P., 2001, *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes*, Les dossiers des Sciences de l'Éducation, n°5, 35-52.

BRUNER J., 1983, *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

BUCHETON D., SOULÉ Y., 2009, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Éducation Didactique, 29-48.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2013a, Circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013, *Relations école-parents, renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires*.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2013b, Bulletin Officiel du 25 juillet 2013, *référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*.

CHANDKAKOTI N., AKKARI A., 2008, *Familles et écoles, dans un monde de diversité : au-delà des malentendus*, Revue des Sciences de l'éducation, volume 34, n°2, 419-441.

CHAUVEAU G., ROGOVAS-CAHUVEAU E., 1992, *Relations écoles/familles populaires et réussite en CP*, Revue française de pédagogie, n°100, 5-18.

CLAES M., COMEAU J., 1996, *L'école et la famille : deux mondes ?*, Lien social et politiques, n°35, 75-85.

CONNAC S., 2009, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, ESF éditeurs.

CONNAC S., 2013, *Coopérer ? Quel bazar !*, Cahiers pédagogiques.

CONNAC S., 2017, *La coopération entre élèves*, Canopé Éditions

CONNAC S., 2017, *Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité (conférence)*, Canopé Auvergne Rhône-Alpes, Podcasts. Disponible sur : <https://www.canopé-ara.fr/podcast/conference-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference>

DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes*, Lien social et politiques, n°35, 109-121.

DUBET F., MARTUCCELLI D., 1997, *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Sociologie du travail, 554-556.

DURU-BELLAT M., 2011, *Quelle marge de manœuvre pour l'école dans un environnement d'inégalités ?*, Repenser la solidarité, 669-685.

FRACKOWIAK P., 2008, *Le « parent d'élève » au cœur des malentendus*, Cahiers Pédagogiques, n°465

FUCHS L., FUCHS D., BENTZ J., PHILLIPS N., HAMLETT C., 1994, *The nature of student interactions during peer tutoring with and without prior training and experience*, American Educational Research Journal, n°31, 75-103.

GOUYON M., 2004 « L'aide aux devoirs apportée par les parents », Insee Première, n° 996.

JASMIN D., 1994, *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion de conflits*, Montréal, Chenelière-McGraw Hill.

LAFONT L., ENSERGUEIX P., CICÉRO C., 2006, *Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs*, 7^e colloque européen sur l'autoformation « faciliter les apprentissages moteurs », à Auzeville, 18-18-20 mai 2006

MEIRIEU P., 1996, *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture*, Cahiers Pédagogiques, n°340, 22-25.

MEIRIEU P., 2008, *Le pari de l'éducabilité*, à L'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse, Roubaix.

MONCEAU G., 2014, *Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'école*, Éducation et sociétés, n°34, 71-85.

MOUSSAY S., BLANJOIE V., 2016, *Intervenir pour aider les enseignants dans la prise en charge des élèves décrocheurs*, *Questions Vives, recherches en éducation*, n°25.

PERRIER P., 2007, *Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question*, *Tisser des liens pour apprendre*, 90-107.

PRÊTEUR, Y., 2002, *Développement de l'estime de soi et réussite scolaire*, Résonnances, mensuel de l'école valaisanne, n°3.

PREVOT O., 2008, *Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents*, Construire une communauté éducative, 37-50.

ROSENTHAL R., JACOBSON L., 1968, *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and student intellectual development*, New York : Holt, Rinehart et Winston.

SELLENET C., 2008, *Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance*, Vie Sociale, n°2, 15-30.

THIN D., 2009, *Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires*, Informations sociales, n°154, 70-76.

ANNEXES

Photographies des expériences du labyrinthe



Photographie des cartes attribuées aux tuteurs et tutrices



Photographie des feux tricolores



Grille d'aide à l'identification des besoins de Bruno Ergon

Grille d'aide à l'identification des besoins
(d'après Bruno Ergon)

La scolarité			
Année scolaire	Niveau	Ecole	Remarques / suivis

Les conditions de vie familiales		
Items observés	Observations	Besoins éventuels (dans la sphère scolaire)
Cadre de vie		
Regard des parents sur la scolarité		
Projet parental pour l'enfant		

Le fonctionnement sensori-moteur		
Items observés	Observations	Besoins éventuels (dans la sphère scolaire)
Coordination motrice globale		
Motricité fine		
Parler		
Entendre (percevoir les sons et comprendre)		
Voir (distinguer et identifier)		

Le fonctionnement psycho-affectif		
Items observés	Observations	Besoins éventuels (dans la sphère scolaire)
Estime de soi		
Autonomie affective		
Maîtrise des émotions		
Projection		

Le fonctionnement psycho-social		
Items observés	Observations	Besoins éventuels (dans la sphère scolaire)
Respecter les règles de vie		
Avoir des relations aux autres conformes aux règles sociales		
Maîtriser son comportement		

Le fonctionnement cognitif		
Items observés	Observations	Besoins éventuels (dans la sphère scolaire)
Mémoriser		
S'exprimer et communiquer		
Fatigabilité et attention		
Vitesse d'exécution		
Autonomie		
S'orienter dans le temps		
S'orienter dans l'espace		

La relation au savoir		
Items observés	Observations	Besoins éventuels (dans la sphère scolaire)
Compréhension du sens de l'école et des apprentissages		
Compréhension du sens de l'activité		
Gestion de la difficulté d'apprendre		

Le fonctionnement instrumental		
Items observés	Observations	Besoins éventuels (dans la sphère scolaire)
Prise d'information		
Mobilisation des connaissances		
Mise en oeuvre d'inférences		
Anticipation et planification		
Communication des résultats de son action		

La boîte à gentils mots

