



HAL
open science

L'autorité de l'enseignant en fonction de la motivation des élèves

Laurine Landreau, Emma Lusson

► **To cite this version:**

Laurine Landreau, Emma Lusson. L'autorité de l'enseignant en fonction de la motivation des élèves. Education. 2022. dumas-03711685

HAL Id: dumas-03711685

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03711685>

Submitted on 1 Jul 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 MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

L'autorité de l'enseignant en fonction
de la motivation des élèves

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Emma LUSSON et Laurine LANDREAU

Le 20 mai 2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

Amélie ALLETRU, directrice de mémoire

Céline Geoffroy, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Introduction.....	1
PARTIE 1 - Cadre théorique.....	3
I- Les différentes formes d'autorité	3
A) Points de vue des philosophes et pédagogues	4
B) Différentes caractéristiques de l'autorité	4
II- Autorité éducative	6
A) Définitions, caractéristiques.....	6
B) Exercer l'autorité éducative	8
III- Motivation.....	11
A) Définition.....	11
B) Différents types de motivation.....	11
C) Les perceptions à établir dans une dynamique motivationnelle	13
D) Une motivation influencée par différents facteurs.....	15
IV- Questionnement	17
A) Le public visé	19
B) Problématique et hypothèses	20
PARTIE 2 - Cadre méthodologique	22
I- Méthodologie de recueil de données.....	22
A) Présentation et justification de la méthodologie au regard de la problématique.....	22
1- Choix de la méthodologie retenue	22
2- Déroulement et explicitation du recueil de données.....	23
B) Présentation du dispositif d'enquête	24
1- Description du terrain d'enquête	24
2- Description du dispositif d'enquête	25
II- Méthodologie d'analyse des données recueillies	26
A) Rassembler nos données en vue de débiter l'analyse	26
B) Mise en graphique des données et analyse	28

PARTIE 3 - Présentation des résultats	30
I- Eléments généraux des données recueillies.....	30
A) Règles	31
B) Climat.....	35
II- Croisement des données recueillies.....	40
A) Règles et	40
1- ... climat de classe	40
2- ... voix.....	43
3- ... gestes et regards.....	45
B) Sentiment et	47
1- ... climat de classe	48
2- ... temps	49
C) Volonté de maintenir la motivation de ses élèves à travers un climat de classe et le rappel des règles.....	53
1- Les perceptions que l'enseignante a de ses élèves.	53
2- Volonté d'avoir une bonne compréhension des élèves.....	57
3- Rebondir sur les propositions des élèves	59
III- Réponse à nos hypothèses	60
PARTIE 4 - Discussion des résultats	65
I- Intérêts et limites de la recherche	65
A) Les intérêts	65
B) Les limites	66
II- Une autorité permettant la motivation	66
A) L'autorité éducative de l'enseignante au cœur de sa pratique	66
B) Une autorité pouvant influencer la motivation	67
III- Maintenir une gestion de classe tout en conservant un climat de classe satisfaisant, un fondamental pour exercer une autorité éducative tout en suscitant la motivation des élèves.	69
Conclusion.....	71
Bibliographie.....	73
Sommaire des annexes	74
4^{ème} de couverture	99

Introduction

Au sein de leur classe, les enseignants pratiquent une autorité. Celle-ci diffère en fonction de chacun.

Depuis la création de l'École de la République, en 1881, l'autorité évolue. Robbes (2017) met en évidence qu'à cette époque, le statut du maître suffisait à lui donner une autorité auprès des élèves. Nous parlons ici de "maître" car les hommes représentaient la figure enseignante. L'autorité était donc instaurée implicitement grâce à une posture naturelle de l'enseignant.

Au cours des années, le système éducatif a fait évoluer les prescriptions en termes d'autorité. La posture des enseignants est de plus en plus interrogée en matière d'autorité. Les professeurs ont dû changer leurs pratiques au sein de la classe. Ils placent davantage l'enfant au centre des apprentissages. Ils prennent garde au bien-être des élèves, à leur motivation. Le but de l'enseignant est de faire acquérir des savoirs fondamentaux, tant dans les apprentissages qu'au niveau du savoir-être des élèves. Il serait intéressant d'étudier l'autorité des enseignants lors d'une séance d'apprentissage afin de constater les pratiques que mettent en place les enseignants.

Pour mieux comprendre l'activité de l'enseignant, il nous semble nécessaire d'étudier leurs gestes et postures au sein de la classe. Nous pourrions ainsi mieux appréhender ce que vise à établir l'enseignant dans les situations auxquelles il est confronté. Dans notre mémoire, nous nous appuyerons sur la théorie de l'activité de Vergnaud (1996, 2002) d'où est issue la didactique professionnelle. Nous serons amenées à analyser ce que Vergnaud (1996, 2002) nomme les schèmes des enseignants. Les schèmes se définissent, selon lui, comme la manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, ici et maintenant. Le schème et ses composants seront détaillés par la suite. De plus, pour analyser la pratique enseignante, et plus particulièrement la pratique d'autorité, nous nous aiderons du modèle EPR d'Isabelle Vinatier (2018), contenant trois pôles : Epistémique, Pragmatique et Relationnel ; modèle que nous expliciterons plus tard.

Observer puis s'entretenir dans un second temps avec l'enseignant concerné permettrait d'établir une analyse de son activité. L'entretien contribuerait à expliciter

sa pratique notamment sur la question de la gestion de classe et sur l'autorité mise en place. Ainsi, il serait intéressant d'étudier les principes et les formes d'organisation que l'enseignant met en œuvre.

Pour analyser la pratique des enseignants, il nous semble intéressant d'être attentif aux relations entre l'enseignant et les élèves. En effet, au sein de la classe, l'enseignant vit des situations qui laissent place à de multiples interactions entre lui et les élèves. Cette idée d'interaction nous amène aux travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1995). D'après elle, dans des interactions entre personnes, une relation « horizontale » et « verticale » se met en place. La relation « horizontale » se rapporte à une relation de proximité ou de distance entre les personnes. La relation « verticale » fait quant à elle référence à une relation pouvant être qualifiée de pouvoir : une personne cherche à prendre l'ascendant sur l'autre. Cette idée peut se retrouver à la fois chez l'enseignant et chez l'élève. En effet, un élève peut chercher à prendre le dessus, indépendamment du statut et de la hiérarchie.

Nos lectures sur l'autorité, la motivation ou encore sur la didactique professionnelle, nous ont permis la construction de notre problématique, qui est la suivante : **Comment l'enseignant ajuste-t-il ses schèmes d'autorité éducative en fonction de ce qu'il perçoit de la motivation des élèves de cycle 3 ?**

Cette recherche se partagera en plusieurs parties. Nous commencerons par poursuivre l'étude des écrits qui ont été réalisés sur ce sujet, afin d'introduire des apports théoriques à nos propos. Cela nous permettra de nous questionner et d'émettre des hypothèses. Ensuite, nous mettrons en place une méthodologie pour recueillir des données. L'analyse de ces résultats nous permettra de répondre à notre problématique. Enfin, nous conclurons.

PARTIE 1 - Cadre théorique

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser au concept d'autorité avant de nous concentrer sur un type d'autorité en particulier : l'autorité éducative. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur la motivation, sa définition, ses caractéristiques et le lien que nous pouvons effectuer avec l'autorité. Ces différents apports nous permettront d'aboutir sur un questionnement auquel nous tenterons de répondre en prenant appui sur une démarche de recherche en situation qui sera analysée.

I- Les différentes formes d'autorité

Avant de commencer, il nous semble important de présenter Bruno Robbes qui figurera à plusieurs reprises dans notre travail de recherche. Robbes est professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Cergy-Pontoise et la majorité de ses travaux de recherche portent sur les questions d'autorité. En 2017, il a rédigé et soutenu son HDR intitulée "*De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue*".

Tout d'abord, il est important de distinguer autorité, discipline scolaire ou encore pouvoir. La discipline scolaire se réfère aux règles permettant le bon déroulé de la classe. Elle prend en compte les punitions et les sanctions que l'enseignant met en place pour veiller à ce bon déroulé. On peut donc dire que la discipline scolaire est un aspect de l'autorité, mais elle n'est pas synonyme de l'autorité. De plus, autorité et pouvoir n'ont pas la même signification non plus. En effet, le pouvoir reflète une notion de contrainte. Nous allons par la suite comprendre que l'autorité s'exerce autour de l'obéissance et du consentement mais pas autour de la contrainte, comme le dit Prairat (2012) "Faire autorité, c'est obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte" (Prairat, 2012). Selon Robbes (2020), l'autorité est "la capacité de se faire obéir, avec le consentement de celui qui obéit".

Pour commencer, nous allons nous appuyer sur les définitions que donnent les philosophes quant au concept d'autorité. Nous verrons ensuite les différentes caractéristiques que fait Robbes sur l'autorité.

A) Points de vue des philosophes et pédagogues

Selon les philosophes, l'autorité est une relation d'influence. Différents types d'influence sont à distinguer. On retrouve une influence **nécessaire** qui permet à l'élève de grandir, d'exister, de faire des erreurs, d'être reconnu et respecté en tant qu'être humain, cela débute le processus d'autonomie. L'influence stimulante est également abordée. En effet, l'autorité permet de lancer l'enfant en activité, elle permet l'engagement de l'enfant. Aussi, l'autorité a une fin, le professeur enseigne ses savoirs aux élèves mais dans un temps déterminé, limité. On parle d'influence **temporaire**. Enfin, cette influence est **reconnue**. Celui qui obéit, ici l'élève, porte une certaine reconnaissance pour son professeur. Ainsi, on ne parle pas de soumission lorsque l'on parle d'autorité.

Les philosophes du XXème siècle ont mis en avant ce qu'est et ce que n'est pas l'autorité. Comme l'écrit Robbes en citant Dottrens (2020), l'autorité peut être une qualité innée ou une acquisition. Il montre une distinction entre autorité et contrainte ; comme le confirmera plus tard Eirick Prairat. Contraindre et avoir un comportement très sévère, ne consistent pas à faire preuve d'autorité. Dans l'autorité, se trouve une démarche éducative et on ne peut retrouver cette dernière en dictant, en donnant des ordres. Dans la même perspective, Hannah Arendt (1972) définit l'autorité comme l'opposition de la persuasion et de la contrainte. De fait, un adulte qui négocie avec un enfant a perdu son autorité. Faire autorité n'est pas contraindre un enfant par la force. L'usage de la force montre l'échec de l'autorité.

B) Différentes caractéristiques de l'autorité

Selon Robbes (2020), il existe différents types d'autorité :

- Autorité autoritariste : C'est lorsque que le détenteur de l'autorité (ici l'enseignant) exerce une domination sur l'autre (ici l'élève) afin d'obtenir de lui une obéissance complète, sous la forme d'une soumission. C'est une volonté de détenir le pouvoir, on retrouve une forme de toute-puissance. Il n'y a pas de discussion, pas d'explication, pas de consentement. C'est un abus de pouvoir. Bien que mentionné comme un style d'autorité, celui-ci tend davantage vers le pouvoir que l'autorité.

- Autorité charismatique : C'est également un abus de pouvoir. Elle repose sur la domination de l'autre. Elle utilise la séduction, une domination affective (et non pas la force). Elle repose sur les croyances de qualités exceptionnelles du détenteur, donc ici de l'enseignant. Parfois appelée "autorité naturelle", la personne fait autorité grâce à des dons innés, des qualités naturelles. "L'autorité charismatique vise à susciter la séduction chez l'autre" (Robbes, 2017).
- Autorité évacuée : C'est la tendance à refuser l'idée même de l'autorité et donc de son exercice selon Robbes (2020). L'autorité est confondue avec l'exercice d'une force physique ou psychique. Elle est considérée comme « anti-éducative ». Ici, l'enseignant considère par exemple que l'autorité n'est pas sa mission, il se concentre alors exclusivement sur la transmission de ses savoirs. Il s'agit d'un « déficit d'exercice de l'autorité » selon Robbes (2020). Dans ce type d'autorité, l'enseignant peut avoir des difficultés à fixer des limites, celui-ci voulant éviter les conflits.
- Autorité éducative : C'est une relation asymétrique dans laquelle l'enseignant, disposant du savoir, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'élève. Il exerce son autorité en prenant en compte les intérêts des élèves, sans recourir à la violence. Selon Robbes (2020), l'autorité éducative associe une responsabilité statutaire (Être l'autorité), une autorisation personnelle (Avoir de l'autorité) et des capacités (Faire l'autorité).

De ce fait, Robbes (2020) explique donc que selon lui, on peut distinguer trois « pôles », trois significations de l'autorité, être, avoir et faire l'autorité. « **Être** » **l'autorité** fait référence à l'autorité autoritariste. « Je suis l'enseignant, transmetteur de savoirs ». C'est une condition nécessaire mais non suffisante à l'exercice de l'autorité. On le distingue du « **avoir** » **de l'autorité** qui lui se réfère à l'autorité du détenteur (ici de l'enseignant), "il faut avoir confiance en soi pour s'autoriser soi et autoriser les autres" (Robbes, 2020). Enfin, "**faire**" **l'autorité** correspond à l'ensemble des capacités et des connaissances que le détenteur de l'autorité mobilise en action. Ces savoirs lui permettent d'exercer l'autorité dans une relation spécifique. Pour que l'autorité s'établisse, il faut que les trois significations s'organisent ensemble.

Centrons-nous maintenant sur l'autorité éducative.

II- Autorité éducative

Afin d'évoquer l'autorité éducative, nous définirons dans un premier temps ce type d'autorité. Puis, nous essayerons de déterminer comment celle-ci se met en place par l'enseignant.

A) Définitions, caractéristiques

Tout d'abord, précisons que l'autorité est un phénomène **psychique**. C'est une responsabilité qui ne se confie pas. Si une personne transmet son autorité, alors elle la perd : "personne ne fait autorité à la place d'un autre" (Robbes, 2013). De plus, on peut aussi dire que c'est un phénomène **relationnel**. Une personne exerce son autorité lorsqu'elle est en contact, en relation avec d'autres. Seule, une personne n'exerce pas d'autorité.

Selon Robbes (2013), l'autorité éducative a trois caractéristiques.

1- C'est une relation à la fois **asymétrique** et **symétrique**. Dans une autorité éducative, l'enseignant se situe dans une relation asymétrique. L'asymétrie est nécessaire pour assurer l'autorité. En effet, il est indispensable de définir des places et des fonctions pour chacun. Mais, elle contient aussi des éléments symétriques, comme le respect, la confiance ou encore la reconnaissance. L'enseignant et l'élève se reconnaissent et se respectent. Nous pouvons faire un parallèle avec les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1995), abordés en introduction, lorsqu'elle évoque les relations entre les élèves et l'enseignant. Nous pouvons alors rapprocher la relation asymétrique de Robbes à la relation verticale définie par Kerbrat-Orecchioni. La relation symétrique correspond davantage à celle horizontale.

2- Ensuite, selon Robbes (2013), la relation d'autorité est une **relation d'influence**. De ce fait, dans l'optique d'une autorité éducative, une personne peut exercer son autorité avec des personnes qui décident de se laisser influencer, qui sont libres de l'accepter ou de la refuser. Comme précisé auparavant, il est important d'expliquer que l'influence de l'enseignant s'exerce principalement autour de

l'obéissance et du consentement, et non pas autour de la contrainte, comme on pourrait le voir dans l'autorité autoritariste par exemple. L'élève est reconnaissant envers son enseignant. Il reconnaît la justesse de l'autorité, plus ou moins consciemment.

3- Enfin, la relation d'autorité est basée sur la **reconnaissance de la légitimité**. Dans l'autorité éducative, l'enseignant n'occupe pas toute la place, il accepte de se remettre en question et laisse chaque élève s'exprimer. L'autorité de l'enseignant est considérée comme légitime, comme crédible. Il considère ses élèves comme des êtres capables d'apprendre, ainsi, grâce à son autorité, il peut les faire progresser. L'autorité légitime prend aussi en compte l'intérêt général du groupe. L'enseignant essaie donc d'être équitable, d'être juste et de respecter les droits de chaque élève.

De plus, Robbes (2020) définit également **quatre aspects**, liés avec les précédentes caractéristiques, qui définissent l'autorité éducative. Il distingue donc l'autorité de statut, de compétence, relationnelle et intérieure.

Quand il parle **d'autorité de statut**, il explique que l'enseignant a le droit et même le devoir de fixer un cadre. En effet, il doit faire respecter des règles, il doit établir des limites. De plus, en cas de transgressions ou d'incidents, il se doit de sanctionner de manière appropriée.

L'autorité éducative est une **autorité de compétence**. C'est la maîtrise que possède l'enseignant dans les apprentissages. Comme expliqué auparavant, il reflète un sentiment de légitimité. C'est grâce à sa conviction, qu'il suscite chez les élèves le respect ou encore la reconnaissance. L'enseignant doit montrer aux élèves son plaisir de transmettre.

Ensuite, on retrouve **l'autorité relationnelle**. Cela signifie que l'enseignant doit avoir une capacité à communiquer, à entrer en relation avec les élèves de manière individualisée. En effet, chaque élève est différent, il est donc important de rentrer en communication avec chacun pour être le plus compréhensif possible. Pour l'élève, savoir qu'il peut parler, se confier à son enseignant, est rassurant. L'enseignant va créer une relation de confiance avec eux, en les considérant positivement.

Enfin, Robbes (2020) explique que l'autorité est une **autorité intérieure**. Pour l'exercer, il faut que l'enseignant ait une maîtrise de lui-même. En effet, il faut qu'il se connaisse parfaitement. Il doit également pouvoir contrôler certaines pensées, certaines émotions qu'il éprouve à un instant-t (colère, énervement, peur, culpabilité...).

Comme le mentionne Robbes (2020), l'enjeu de l'autorité éducative est de maintenir, quoi qu'il arrive, la relation d'éducation et d'enseignement. L'enseignant a un double rôle : celui d'éducateur et celui de transmetteur de connaissances. Ces deux rôles ne peuvent se construire l'un sans l'autre. L'enseignant permet aux élèves de construire leurs apprentissages tout en leur proposant un cadre et des situations de travail adaptés. Dans ce type d'autorité, l'élève est placé au centre. L'enseignant se soucie de son bien-être, de sa compréhension, de son ressenti, etc. Pour répondre aux enjeux de l'autorité éducative, il est donc primordial et indispensable de prendre en compte l'élève dans toutes ses dimensions, de lui donner une place centrale.

B) Exercer l'autorité éducative

Tout d'abord, il est important de préciser que l'autorité éducative n'est pas naturelle. Ce fait contredit un autre type d'autorité. En effet, en amont, il est mentionné que selon Robbes (2020), l'autorité charismatique s'appuie sur une posture naturelle que possède l'enseignant, que ce soit au niveau des savoir-être, savoir-faire ou encore des qualités. Ainsi le terme d'autorité naturelle est utilisé. Sur ce point, elles sont donc en opposition. L'autorité éducative se construit, s'apprend et s'acquiert en situation. Pour faire preuve d'autorité en classe, des pratiques, des postures et des attitudes peuvent s'apprendre. Selon Robbes (2020), pour exercer l'autorité, il faut mettre en place des "**principes d'action**". Ainsi, l'un des premiers principes à avoir, c'est le fait de respecter autrui. Le professeur doit agir de façon éthique et responsable. On y retrouve, par exemple, plusieurs formes de respect, le respect unilatéral, que l'enfant doit avoir envers son professeur, ou encore le respect mutuel qu'on retrouve dans la relation élève/enseignant ou entre élèves. Les enseignants considèrent et respectent les élèves comme êtres humains (pas de violence physique ou psychique, pas d'humiliation par exemple). Ces principes d'action sont intimement liés à la théorie de

l'activité de Vergnaud (1996, 2002). En effet, ce dernier a mis en exergue que dans la pratique professionnelle, des buts, des règles d'action, de prise d'information et de contrôle se mettent en place. De plus, un enseignant a également des invariants opératoires, c'est-à-dire qu'il a des principes tenus pour vrais, qui entrent en jeu dans sa pratique. Analyser la pratique enseignante à partir de ces différents éléments peut ainsi permettre de comprendre comment l'enseignant parvient à exercer une autorité éducative.

Il est important de préciser qu'il n'y a **pas de comportement unique** pour exercer son autorité. L'attitude du professeur va se définir selon le contexte, selon la situation précise, selon la réaction à l'instant-t des élèves. L'enseignant doit donc adapter son comportement, pour proposer la solution la plus adaptée à la situation et à l'élève en question. Il n'existe pas de solution pré-établie à l'avance. "Il n'y a pas de recette miracle" (Robbes, 2020).

Cependant, Robbes (2020) a formulé un certain nombre de principes susceptibles de **guider les professeurs** dans leur mise en œuvre de leur autorité. Parmi ces principes, certains portent sur la prise d'information visuelle, auditive ou encore spatiale qui permettraient d'orienter l'action de l'enseignant. Dans la théorie de Vergnaud (1996, 2002), cette idée correspond aux prises d'information, autrement dit tous les indicateurs que l'enseignant intercepte pour interpréter les composants de la situation. De plus, la prise de parole du professeur a son importance. Effectivement, afin d'exercer une autorité, certains enseignants haussent le ton, d'autres arrêtent de parler par exemple. Ces éléments reposent sur des règles d'action, celles-ci correspondent à la manière dont l'enseignant va agir et aux règles sur lesquelles il s'appuie pour exercer son autorité.

Selon Robbes (2013), les principes d'action sont d'abord d'ordre spatial. Cela signifie que le positionnement physique du professeur dans la classe, dans l'espace, joue un rôle essentiel sur son autorité. En effet, l'enseignant peut jouer sur sa distance physique avec les élèves, en veillant par exemple à se tenir à proximité des élèves perturbateurs. Ensuite, il affirme que l'usage de la parole arrive après. De ce fait, selon Kerbrat-Orecchioni (1995), dans la relation verticale, figurent des « taxèmes », des manifestations verbales qui définissent la place que les interlocuteurs s'attribuent et s'auto-attribuent de manière dynamique. Selon elle, il est nécessaire d'appréhender l'organisation des prises et des quantités de parole produites par les différents

participants de la conversation, soit de l'élève et de l'enseignant, pour comprendre comment se construit la relation dans l'interaction. Adapter ses intonations et son débit de parole selon les situations, permettraient le fonctionnement de la relation. Les regards entre enseignants et élèves, les gestes ou encore les signes sont également efficaces dans l'exercice de l'autorité, du fait qu'ils soient très liés à la situation de l'instant-t. De plus, Robbes (2013) précise que pour qu'un principe d'action soit efficace, il ne faut pas qu'il devienne "quotidien". En effet, c'est lorsque l'enseignant utilise un de ces principes à un moment clé, dans une situation contextualisée, qu'il sera le plus efficace. Enfin, pour mettre en œuvre et faire "fonctionner" une autorité, il est nécessaire de maintenir et de ne pas revenir sur ses positions. En effet, devant ses élèves, l'enseignant doit avoir la capacité de poser et tenir un cadre, non négociable, avec des limites bien définies.

Quel rôle pour l'enseignant ? Quel rôle pour l'élève ?

La situation d'enseignement donne lieu à une distribution de statuts sociaux, ayant chacun un rôle à jouer, notamment celui de l'enseignant et de l'élève. Exercer son rôle, c'est faire ce que la société attend de nous. Ainsi, plus largement, qu'attendons-nous d'un enseignant ? De notre point de vue, nous attendons d'un enseignant qu'il soit capable de transmettre des connaissances et des techniques, de produire des compétences. Dans un même temps, pour mettre en place ces situations d'apprentissage, l'enseignant doit maintenir l'ordre. Selon nous, incarner l'autorité, c'est notamment ce que les parents ou encore la direction recherchent chez un enseignant. On attend de lui qu'il ait une gestion de classe satisfaisante, pour permettre l'apprentissage de ses élèves. Il a un statut d'autorité à mettre en place et à maintenir.

Ce rôle social d'enseignant est lié à un certain nombre d'autres rôles sociaux, comme celui des élèves. De la même façon, des exigences sont attendues chez ces derniers, lesquelles ? D'après nous, les élèves sont censés être attentifs, curieux et soucieux de progresser à l'école. L'enseignant attend d'eux qu'ils développent une envie d'apprendre. Cette dernière semble essentielle dans le rôle d'élève, et intimement liée à la motivation de l'élève.

Nous allons donc étudier une composante qui nous semble primordiale du point de vue de l'enseignant pour l'élève : la motivation.

III- Motivation

Dans cette partie, nous allons définir ce qu'est la motivation et quels sont les différents types de motivation qui existent. Nous verrons quelles sont les perceptions qu'une personne met en place dans la dynamique motivationnelle. Dans un dernier temps, nous constaterons que la motivation peut être influencée par certains facteurs.

A) Définition

Si nous reprenons l'étymologie du terme motivation, nous remarquons qu'il vient du mot "motif" emprunté au latin "motivus" qui signifie "mobile", "relatif au mouvement". La motivation correspond a priori à ce qui nous met en mouvement, à ce qui pousse une personne à agir.

Rolland Viau définit la motivation comme étant "un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre" (Viau, 2009).

B) Différents types de motivation

Depuis les années 80, Edward Deci et Richard Ryan, tous deux professeurs en psychologie, ont travaillé sur la théorie de l'autodétermination. On retrouve cette théorie dans les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (2009), ils distinguent deux grandes formes de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

- La **motivation intrinsèque** se définit comme étant la résultante d'une activité plaisante, faite avec envie. Il y a motivation intrinsèque si l'individu se met en action dans une activité pour des raisons personnelles qui lui sont propres et

qui permettent de le satisfaire. Dans ce cas, l'activité est porteuse de sens pour l'individu, il la pratique puisqu'elle lui apporte satisfaction et plaisir.

- La **motivation extrinsèque** est une motivation résultant de facteurs extérieurs à l'individu. Ce dernier ne pratique pas l'activité pour le plaisir que cela peut lui procurer mais pour sa conséquence. Généralement, la conséquence d'une activité est l'obtention d'une récompense ou alors l'évitement d'une punition.

A l'inverse de la motivation intrinsèque et extrinsèque, il existe également une "**amotivation**" se définissant comme une absence de motivation.

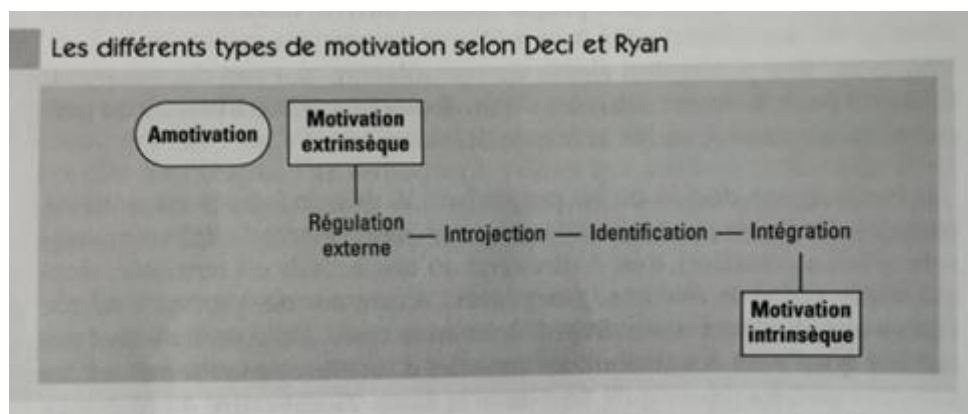


Figure 1 : La motivation en contexte scolaire (Viau, 2009)

Nous constatons qu'au plus bas échelon de la motivation extrinsèque, se trouve la **régulation externe**. Cela correspond à une action déterminée par des facteurs extérieurs à l'individu tels que des récompenses ou l'évitement d'une punition. C'est la définition même de la motivation extrinsèque. **L'introjection** renvoie à une action effectuée pour éviter une conséquence désagréable comme la culpabilité. **L'identification** correspond à une action considérée par l'individu comme utile pour la suite. Pour terminer, **l'intégration** renvoie à des actions effectuées en lien avec les attentes de l'individu. Elles correspondent à ses buts et envies.

L'évolution de la théorie de l'autodétermination permet de constater le lien entre les deux types de motivation et de ne pas les cantonner à deux motivations bien

distinctes. Plus les régulations augmentent et plus la motivation tend vers une régulation intrinsèque, autodéterminée. Cela correspond à la définition même de la motivation intrinsèque : on s'engage dans l'activité par plaisir et envie personnelle.

C) Les perceptions à établir dans une dynamique motivationnelle

Pour parler de motivation, nous serons amenées à utiliser l'expression de "dynamique motivationnelle". Cette dernière permet de mieux comprendre que la motivation s'opère par un certain nombre d'éléments en interaction et qu'elle est en partie définie de manière intrinsèque à l'élève, propre à lui.

Pour qu'une personne soit motivée, il est nécessaire qu'elle ait la perception de la valeur de la tâche à effectuer, qu'elle perçoive ses compétences lui permettant d'effectuer la tâche et également qu'elle ait la perception d'une contrôlabilité sur le déroulement de la tâche. Finalement, c'est comme si la personne se demandait :

- "Pourquoi je fais la tâche ?" → Ici, on retrouve la perception de la valeur.
- "Suis-je capable de l'effectuer ?" → Ici, on retrouve la perception de sa compétence.
- "Ai-je un moyen de contrôle sur la tâche ?" → Ici, on retrouve la perception de contrôlabilité.

La perception de la valeur d'une activité se définit "comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit" (2009). Les deux idées principales qui ressortent de cette définition sont l'intérêt et l'utilité. L'activité doit faire écho à l'un ou l'autre ou les deux pour que l'enfant y porte une attention particulière. La notion d'intérêt renvoie à celle de plaisir tandis que la notion d'utilité est davantage pragmatique. On fait l'activité car elle peut nous apporter des choses pour la suite.

Dans son ouvrage, Viau (2009) montre que pour avoir une perception de la valeur d'une tâche, il faut que l'enfant ait des buts scolaires, cela va passer par des activités intéressantes et stimulantes. L'enfant y trouvera de l'intérêt, ce qui lui

permettra de s'engager davantage dans la situation. Il en est de même pour un enfant qui a déjà des idées d'avenir, il sera plus enclin à s'engager cognitivement.

Nous noterons que pour Rolland Viau (2009), les buts font partie de la perception de la valeur. A l'inverse, Viau (2009) mentionne que selon Karsenti et Roy, les buts sont la source première de la motivation.

La perception de sa compétence peut se définir comme le jugement qu'un élève porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate. La perception de sa compétence repose sur une autoévaluation de ses propres compétences. Rolland Viau (2009) précise que l'élève jugera ses compétences lorsqu'il a affaire à une nouvelle tâche à effectuer et qu'il n'est pas sûr d'y arriver. Lorsqu'il connaît déjà la tâche à réaliser, ce processus d'évaluation n'est pas nécessaire. Rolland Viau (2009) montre également que la perception de sa compétence n'est pas à confondre avec l'estime de soi. L'estime de soi est la perception qu'une personne a de sa propre valeur. Pour résumer, l'estime de soi se réfère à la valeur qu'une personne s'attribue de manière générale tandis que la perception de compétence se base sur une activité en particulier. Une personne peut, par exemple, avoir une bonne estime d'elle-même mais pour autant avoir une perception de compétence faible pour ce qui est de travailler les pourcentages en mathématiques.

La perception de contrôlabilité est définie par Viau comme "le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité" (2009). Durant une activité pédagogique, l'enfant a une perception de contrôlabilité élevée s'il a le sentiment d'avoir une certaine liberté dans la tâche à effectuer. Rolland Viau (2009) tient pour principe que la liberté laissée aux élèves doit être contenue par un cadre et que les choix que les enfants peuvent faire, soient pertinents et en adéquation avec leurs centres d'intérêts, leurs envies.

Ces trois perceptions vont permettre à l'enfant de choisir et de s'engager cognitivement dans l'activité, de le faire persévérer afin d'accomplir les apprentissages désirés.

Dans cette dynamique motivationnelle, l'enseignant joue un rôle important. En effet, l'intérêt et l'engagement que va mettre en œuvre l'élève sur l'activité vont être intimement lié à la manière dont l'enseignant a présenté l'activité. S'il a explicité l'objectif, alors l'élève prend davantage conscience de l'importance de la tâche. De

plus, si l'activité s'opère dans une démarche pédagogique innovante, cela peut susciter la curiosité et l'envie de la réaliser. En ce qui concerne la perception de la compétence, il en est de même, l'enseignant doit être dans une démarche bienveillante permettant de rassurer et mettre en confiance les élèves. Par exemple, il peut déstigmatiser les erreurs faites par les apprenants en leur montrant qu'elles sont un moyen pour apprendre. Cette démarche permettra au plus réticent de s'engager dans l'activité avec moins d'appréhension. L'enseignant parvient ainsi à engager l'élève.

D) Une motivation influencée par différents facteurs

Certes la dynamique motivationnelle est un phénomène intrinsèque à l'élève. Cependant, on constate qu'elle est également influencée par des facteurs externes à l'enfant. Dans son ouvrage, Rolland Viau (2009) répertorie ces facteurs en quatre catégories distinctes :

- Facteurs relatifs à la classe
- Facteurs relatifs à l'école
- Facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève
- Facteurs relatifs à la société

Force est de constater que l'enseignant ne peut pas avoir un impact sur les différents facteurs. Cependant, ce qui est sûr, c'est qu'il peut jouer un rôle dans les facteurs relatifs à la classe. Tout d'abord, sa posture et ses interactions avec les élèves peuvent y contribuer tout comme les activités pédagogiques, ses pratiques évaluatives, le climat de classe ainsi que les récompenses et sanctions mises en place.

La motivation des élèves serait donc influencée par des composantes liées à la classe. Au sein de celles-ci, on remarque que figure le système de récompenses et de sanctions, ce système renvoie implicitement à la notion d'autorité. Il semble donc que l'autorité de l'enseignant au sein de classe puisse jouer sur la dynamique motivationnelle.

Viau (2009) s'appuie sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, pour distinguer deux types de style d'autorité : un style soutenant l'autonomie de l'élève et un style contrôlant l'élève. Le style d'autorité soutenant l'autonomie des élèves consiste à donner un cadre à l'élève afin qu'il évolue librement au sein de cet espace. L'enseignant doit manifester une posture en adéquation avec ce style d'autorité. Il se doit d'être à l'écoute de ses élèves, de leur proposer des activités où l'enfant sera en mesure de les effectuer seul avec des outils à sa disposition si besoin. L'enseignant doit être dans une démarche bienveillante vis-à-vis de ses élèves. De ses origines étymologiques, la bienveillance renvoie à la capacité d'une personne à veiller sur les autres et s'assurer qu'ils vont bien que ce soit intellectuellement ou émotionnellement.

De l'autre côté, le style contrôlant implique l'enseignant dans une démarche d'enseignement très contrôlante comme son nom l'indique. Cela veut dire que dans le cadre même que l'enseignant a mis en place, l'enseignant ne laisse pas une liberté aux élèves et dirige les élèves que ce soit pour l'utilisation du matériel, dans la formulation des consignes et dans le langage utilisé. Nous constatons une opposition de ce style d'autorité avec le style d'autorité basée sur l'autonomie de l'élève. Dans le style contrôlant, l'enseignant garde une mainmise sur les élèves et ne leur permet pas d'acquérir en autonomie. L'enseignant se sent comme indispensable dans l'enseignement des connaissances. Nous pouvons ainsi établir un lien avec les apports théoriques de Robbes (2020). En effet, ce dernier a mis en exergue qu'il existait différents types d'autorité. Viau (2009) s'appuie sur les travaux de Deci et Ryan pour évoquer que le style contrôlant semble fortement faire partie de l'autorité autoritariste définie par Robbes (2020). Étant dans une démarche très contrôlante vis-à-vis des élèves, l'enseignant détient une forme de pouvoir sur eux. A l'inverse, le style soutenant l'autonomie de l'élève s'intègre davantage dans une autorité dite éducative par Robbes (2020). L'enseignant pose un cadre permettant à l'enfant d'évoluer. L'enseignant détient, de fait, une autorité de statut. Néanmoins, l'enseignant prend également en considération l'élève en lui laissant une liberté au sein de ce cadre. Ainsi, la relation établie entre l'enseignant et l'élève est à la fois asymétrique et symétrique.

Afin d'illustrer notre propos, nous avons élaboré un schéma reprenant les idées précédemment expliquées.

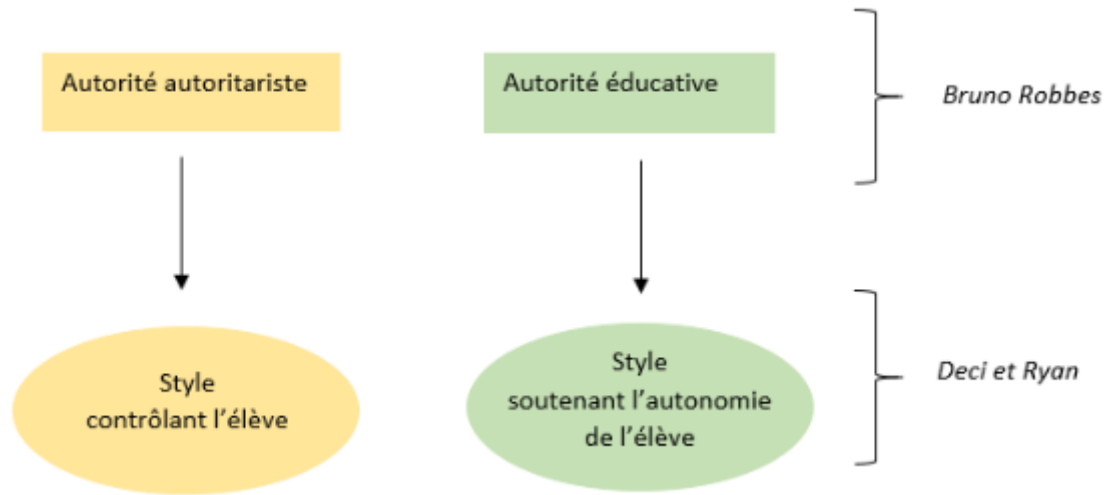


Figure 2 : Schéma corrélant les types d'autorité de Robbes et les styles d'autorité de Deci et Ryan.

Plusieurs études ont montré que le style soutenant l'autonomie est plus enclin à la réussite scolaire, favorise des émotions positives et a un impact positif sur la motivation intrinsèque et autodéterminée de l'élève.

L'enseignant a donc un rôle important dans la démarche éducative et pédagogique. Il souhaite motiver ses élèves. Pour cela, il joue un rôle de modèle qui pourra être perçu par les élèves par l'engouement que l'enseignant leur prodigue en enseignant telle ou telle matière. "La motivation pour un domaine de connaissances débute souvent au contact de ceux qui en sont passionnés". Cette citation de Rolland Viau (2009) dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, résume bien l'idée décrite.

IV- Questionnement

Nous allons commencer cette partie par une brève synthèse des apports précédemment vus puis nous évoquerons le public sur lequel nous nous concentrerons dans cette recherche. Ces éléments feront surgir des questionnements

qui aboutiront à notre problématique. Nous terminerons cette partie par l'élaboration d'hypothèses.

Comme nous l'avons développé auparavant, il existe différentes formes d'autorité. On y retrouve l'autorité autoritariste, charismatique, évacuée ou encore éducative. C'est sur cette dernière que nous nous sommes centrées en la définissant et en présentant ses principales caractéristiques. Comme nous l'avons vu précédemment, c'est une relation à la fois asymétrique et symétrique. Ce type d'autorité est également une relation d'influence. Enfin, Robbes (2013) évoque que cette autorité est basée sur la légitimité. Comment l'exercer ? Il n'existe pas de règle précise mais nous avons vu dans le développement qu'elle s'apprend. Elle est dépendante du contexte. Selon Robbes (2020), pour exercer ce type d'autorité, des « principes d'action » peuvent être mis en place (positionnement physique, usage de la parole...).

En ce qui concerne la motivation, nous avons pu voir qu'il en existe deux principales : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Elles sont déterminées par des facteurs extérieurs à l'élève dans le premier cas et propre à l'élève dans le second. Néanmoins, nous avons pu remarquer que ces motivations ne sont pas à dissocier l'une de l'autre. Un lien peut être établi entre ces motivations, notamment les régulations qui peuvent être faites entre celles-ci. Pour que l'élève soit dans une dynamique motivationnelle, il faut que ce dernier ait des perceptions sur la tâche à réaliser (valeur, compétence, contrôlabilité). L'enseignant peut jouer un rôle dans les perceptions de l'élève ce qui peut donc modifier la dynamique motivationnelle de l'apprenant.

Ainsi, le modèle d'autorité véhiculé par l'enseignant a un impact sur l'élève, sur son comportement et sur ses apprentissages. Chaque modèle d'autorité a une influence différente sur les écoliers. Comme précisé auparavant, l'autorité de l'enseignant s'exprime dans la relation avec l'élève. Cela aura des répercussions différentes sur les apprentissages des enfants, et donc de leur motivation. Comme le précise Béranger (1998), "L'autorité en classe est le pouvoir d'obtenir un certain comportement de la part d'un élève, d'élèves ou d'un groupe classe, sans recours à des contraintes physiques ou morales discriminatoires ou à l'humiliation" (Béranger, 1998).

Pour mettre en place un modèle d'autorité, l'enseignant s'appuie sur un ou des schèmes. Ce dernier étant une structuration mentale qui permet à l'enseignant de s'adapter. Le schème évolue et ne reste pas figé. Le schème est composé de buts et d'intentions. Pour parvenir à ses buts, l'enseignant met en œuvre une procédure constituée de règles d'action, de prise d'information et de contrôle qui lui permettent de sélectionner l'information pertinente et de générer les actions au fur et à mesure. Par ailleurs, selon Vergnaud (1996, 2002), il est important de préciser qu'un enseignant, comme toute personne, a également des invariants opératoires, c'est-à-dire, qu'il tient pour vrais des principes. Pour exercer son autorité, le professeur doit interpréter les éléments de la situation pour les mettre en lien et adapter ses actes à ses buts. C'est ce que Vergnaud appelle les inférences.

C'est donc en partant de la théorie de l'activité de Vergnaud, que l'on pourra étudier pourquoi un enseignant se comporte ainsi et pas autrement. Faire une analyse de ce type pourrait nous permettre, d'une part, d'étudier l'exercice d'une forme d'autorité dans une classe, et d'autre part, de déterminer l'impact que cela peut avoir sur la motivation des élèves.

A) Le public visé

Nous aimerions étudier ce sujet de l'autorité et de la motivation avec des élèves de cycles 3. Le cycle 3, cycle de consolidation, correspond aux niveaux scolaires CM1, CM2 et la 6ème. Nous nous concentrons davantage sur les deux dernières années de l'école primaire, étant donné que nous nous destinons à devenir professeures des écoles. Nous avons fait ce choix d'âge scolaire car l'autorité nous semble davantage compliquée à instaurer. En effet, à cet âge, le caractère des enfants s'affirme et de multiples changements s'effectuent chez ces derniers. Les élèves sont à la fin de leur cursus primaire et à la veille de rentrer au collège, de fait, les élèves peuvent être lassés du système primaire et en quête de renouveau. Ainsi, parfois, il peut sembler compliqué de motiver les élèves. D'après nous, face à cela, l'enseignant se doit de prendre en considération l'élève et de lui proposer un contenu permettant d'enrôler de nouveau l'élève.

B) Problématique et hypothèses

Lors de l'élaboration de notre sujet, des questionnements nous sont apparus. Ceux-ci sont divers, variés et prennent le sujet dans sa globalité, en voici quelques exemples :

- Lorsqu'un enseignant exerce une autorité éducative, a-t-il toujours les mêmes pratiques et principes d'action au sein de sa classe ?
- Quelles sont les conséquences de l'autorité éducative mise en place par l'enseignant ?
- Comment l'enseignant influence-t-il la motivation des élèves ?
- L'enseignant parvient-il à motiver de la même manière tous ses élèves de cycle 3 ?

Nous pensons qu'en enrôlant les élèves, ces derniers sont plus motivés et donc plus investis dans la tâche. Ainsi la mise en pratique d'une autorité pourrait contribuer à modifier les perceptions motivationnelles des élèves.

Par conséquent, au regard de ces questionnements, nous formulons la problématique suivante : **Comment l'enseignant ajuste-t-il ses schèmes d'autorité éducative en fonction de ce qu'il perçoit de la motivation des élèves de cycle 3 ?**

Cette question nous amène à la construction de quelques hypothèses.

- Hypothèse 1 : L'enseignant adapterait en situation ses schèmes d'autorité éducative.
 - Sous-hypothèse 1a : l'enseignant adapterait ses buts.

- Sous-hypothèse 1b : l'enseignant adapterait ses règles d'action, de prise d'information et de contrôle.

- Hypothèse 2 : L'enseignant modulerait en situation le déroulement initialement prévu de sa séance.

- Hypothèse 3 : L'enseignant pourrait mobiliser sa posture relationnelle pour adapter son autorité et motiver ses élèves.

PARTIE 2 - Cadre méthodologique

Cette seconde partie consiste à présenter la démarche adoptée pour répondre à notre problématique. Pour ce faire, nous aurons besoin de recueillir et d'analyser des données prélevées sur un terrain d'étude. Ce cadre méthodologique est composé de deux sous parties, la première étant le recueil de données. On y trouvera la justification de la méthodologie choisie au regard de notre problématique. La seconde présentera la démarche d'analyse des données recueillies.

I- Méthodologie de recueil de données

A) Présentation et justification de la méthodologie au regard de la problématique

1- Choix de la méthodologie retenue

Comment l'enseignant ajuste-t-il ses schèmes d'autorité éducative en fonction de ce qu'il perçoit de la motivation des élèves de cycle 3 ? Pour répondre à ce questionnement, il nous est nécessaire de porter un regard sur les pratiques enseignantes. Pour ce faire, nous souhaitons mettre en place un dispositif d'auto-confrontation comprenant une première phase d'observation et une seconde phase d'entretien en face à face avec un enseignant. Notre terrain d'étude devra s'immiscer dans une situation d'autorité éducative. Ce choix d'un entretien d'auto-confrontation est un outil pertinent pour analyser la pratique de l'enseignant, notamment grâce à la jonction de l'observation et de l'entretien. Cela permettra d'analyser la forme d'autorité éducative pratiquée par l'enseignant et d'apporter des réponses à notre problématique. En effet, cette dernière interroge les perceptions que l'enseignant a sur la motivation des élèves et sur ce qu'il met en œuvre en fonction de celles-ci.

2- Déroulement et explicitation du recueil de données

D'abord, nous allons observer et analyser la structuration globale de la séance (observation de gestes, temps de parole...) à l'aide de traces filmiques que nous aurons recueillies lors de notre observation. Il est à noter que notre présence sur le lieu rendra l'observation participante.

Puis, nous organiserons un entretien avec l'enseignant afin de repérer les données non perceptibles d'un point de vue externe. L'entretien d'auto-confrontation permet ainsi d'avoir accès aux pensées de l'enseignant. La co-analyse de la captation d'une séance nous permettra d'expliciter ses buts, ses règles d'action, de prise d'information et de contrôle, qu'il met en place pour exercer une autorité éducative. Ces éléments constituent une partie de ses schèmes. Ainsi, ce type d'entretien nous permettra à la fois d'analyser des éléments verbaux et non verbaux. De prime abord, les éléments non verbaux (dimensions gestuelles, visuelles, faciales, posturales, matérielles...), majoritairement implicites, peuvent paraître insignifiants alors qu'ils ont un rôle à jouer. Aussi, l'analyse de ce type d'entretien, nous aidera à trouver et à comprendre la structure et l'organisation de l'activité de l'enseignant. Nous chercherons ainsi à comprendre et à percevoir les perceptions de l'enseignant vis-à-vis de la motivation des élèves. Quels sont, selon lui, les éléments qui montrent qu'un élève est motivé ou non ? Comment perçoit-il qu'un élève se démotive ? Comment l'enseignant réagit-il face à cela ? Ces questionnements nous amèneront à analyser la structuration mentale de l'enseignant dans cette situation.

Notre recueil de données portera sur des éléments principaux tels que les schèmes et les enjeux de l'enseignant (recueil de ses buts, de ses règles d'action, ses divers enjeux...), sa posture d'autorité (comment place-t-il l'élève, a-t-il des règles précises pour exercer son autorité ou est-ce que cela dépend des situations, se soucie-t-il du ressenti de ses élèves ?). Il portera également sur la perception qu'il a de la motivation de ses élèves (comment la perçoit-il ?). Nous chercherons également à recueillir les ressentis et émotions de l'enseignant, afin d'étudier s'ils ont ou non une influence sur l'autorité et la motivation des élèves du point de vue de l'enseignant. La connaissance et le niveau scolaire des élèves seront des données secondaires pour notre recherche.

B) Présentation du dispositif d'enquête

1- Description du terrain d'enquête

Notre terrain d'étude dans lequel nous avons recueilli nos données est une école rurale dans laquelle nous avons effectué notre second stage de première année de master MEEF 1er degré. Cette école élémentaire accueille des élèves du CP au CM2, elle compte 141 élèves et est constituée de 6 classes. Anne¹ enseigne depuis 20 ans en cycle 2 et 3. Depuis 6 ans, elle fait classe au CM, cycle qu'elle affectionne particulièrement. C'est dans ce cycle, en CM1-CM2 que Anne nous a accueillies. Cette classe compte 23 élèves : 9 filles et 14 garçons.

En début d'année, ce groupe classe, constitué d'un nombre important de garçons, était, selon l'enseignante, égocentré et avait des difficultés à respecter les règles de classe. A la période où nous y sommes allées, les élèves avaient progressé sur ce point-là, mais certains comportements montraient encore une fragilité. C'est un groupe classe bruyant, bien que le petit groupe de filles, très calme permettait de tempérer les excès. Les élèves étaient placés par 4, en îlots, mélangeants à la fois les enfants de CM1 et CM2. Cette classe fonctionne par tutorat. En effet, aucune séparation des deux niveaux est faite. Ils ont les mêmes cours aux mêmes moments. Seuls les exercices sur feuilles sont différenciés. La plupart du temps, c'est à l'élève de décider quel niveau il souhaite faire. Dans certains cas, c'est l'enseignante qui fait le choix. Tout est fait pour provoquer l'entraide et le tutorat entre camarades. Un élève de CM2 peut étayer un autre de CM1 et inversement.

De plus, cette classe de cycle 3 fonctionne beaucoup à l'aide de messages clairs pour assurer la bonne entente entre élèves et donc un bon climat de classe. Lors d'un désaccord, il est presque automatique pour les élèves d'essayer de trouver une solution en s'écoutant, via des messages clairs. En cas de difficulté pour régler le conflit, on retrouve également certains élèves avec un rôle de médiateur. Ils ont été formés, sur les temps d'APC. Ce rôle leur permet d'intervenir en cas de désaccord entre deux élèves. Les médiateurs distribuent la parole et aident les élèves concernés à régler le problème. Enfin, toujours dans l'optique de coopérer les uns les autres,

¹ Anne est le nom d'emprunt donné à l'enseignante de CM1-CM2.

chaque vendredi, dans la classe d'Anne, un conseil coopératif a lieu. Il a pour rôle de faire ressortir les souhaits, les plaintes et les félicitations des élèves. Tout en ayant rappelé les règles de respect au début, le conseil permet de travailler l'écoute entre les élèves. Ce système d'expression et de bonne entente au sein de la classe est indispensable pour Anne. En effet, dès notre venue à l'école, avant même le début de notre stage, l'enseignante nous avait expliqué l'importance de ce fonctionnement.

Au vu de notre problématique, ce descriptif de la classe nous apporte des informations saillantes quant à la pratique de l'autorité exercée par l'enseignante. En effet, nous remarquons que le climat de classe est fondamental pour l'enseignante. Elle mise sur des pratiques bienveillantes pour que les élèves parviennent à régler leurs conflits : messages clairs, conseil coopératif. On retrouve aussi la notion de collectif et de coopération dans sa démarche. Ces divers éléments sont des caractéristiques d'une autorité éducative.

2- Description du dispositif d'enquête

Il convient maintenant de décrire le dispositif d'enquête sur lequel nous nous sommes appuyées pour effectuer notre observation et notre entretien d'auto-confrontation.

Lorsque nous sommes arrivées en stage, nous avons fait part à Anne de notre sujet de mémoire. Après avoir observé son fonctionnement durant la première semaine, nous nous sommes mises d'accord pour savoir quand nous filmerons la séance nous étant utile ainsi que l'entretien qui s'en suivait. Nous avons ainsi retenu la deuxième semaine de notre stage afin de laisser le temps aux parents d'élèves de remplir conformément les demandes d'autorisation parentale pour la captation de l'image et de la voix de leur enfant (voir annexe 1).

Le mardi de la deuxième semaine, nous avons ainsi débuté la journée en informant les élèves que nous étions susceptibles de filmer lors de cette journée des séances, ne sachant pas laquelle précisément. Nous avons ainsi filmé une séance intitulée « toilette orthographique » en fin de journée, celle-ci a débuté à 16h10 et s'est terminée à 16h25. Cette séance s'immisce dans la discipline du français.

L'objectif de cette séance est d'effectuer une correction à partir d'une rédaction d'un élève afin d'en faire disparaître les erreurs présentes. Cette séance se déroulait en groupe classe entier : chaque élève corrigeait sur sa feuille les erreurs qu'il percevait, puis cela donnait lieu à une correction collective. Au vu de notre problématique, il nous semblait important d'étudier un temps d'oral dans la mesure où l'enseignante pouvait davantage percevoir la motivation de ses élèves à travers les échanges oraux qu'elle avait avec eux. Cela nous permettait également de remarquer sa posture d'autorité lors d'une séance avec le groupe classe entier. Pour ce faire, nous nous sommes placées en fond de classe afin d'avoir une vue sur le tableau et sur l'enseignante. Ce choix en fond de classe était une stratégie d'emplacement afin de ne pas trop perturber les enfants. Au cours de la séance, certains élèves se sont rendu compte que nous filmions sans pour autant le faire remarquer à leurs camarades. Nous souhaitons que tous agissent de manière naturelle, y compris l'enseignante.

L'entretien avec Anne s'est ensuite déroulé dans sa salle de classe le vendredi soir à la sortie des classes, faute de pouvoir l'effectuer plus tôt dans la semaine. Nous étions assises toutes les trois autour de deux tables. Sur l'une d'entre elles était posé l'ordinateur pour visionner la vidéo. L'entretien s'est donc déroulé en face à face avec Anne et a duré 48 minutes.

Avant que l'entretien ne commence, nous avons notifié à Anne que toutes les traces filmiques et sonores, que ce soit lors de la séance ou de l'entretien seront anonymisées et utilisées à des fins universitaires pour notre travail de recherche. Nous avons précisé que nous ne jugions en aucun cas sa séance, mais que cette séance allait nous permettre d'analyser la pratique enseignante.

II- Méthodologie d'analyse des données recueillies

L'analyse de nos données recueillies s'est effectuée en cinq étapes.

A) Rassembler nos données en vue de débiter l'analyse

Tout d'abord, une fois notre recueil de données réalisé, il a fallu faire un travail d'analyse. Pour cela, la première étape indispensable était de retranscrire l'entretien

d'auto-confrontation (voir annexe 2) que nous avons réalisé avec Anne. Nous avons également voulu retranscrire l'entièreté de la séance (voir annexe 3) qui a été réalisée en classe, en prenant en compte les paroles d'Anne mais également des élèves. Retranscrire à la fois l'entretien et la séance nous a permis par la suite de mettre en relation ce que Anne nous disait, ce qu'elle ressentait sur le moment avec ce qu'il se passait en classe en temps réel. Cela permettait de s'appuyer sur un support écrit pour ensuite faire des liens entre les idées et ainsi pouvoir mieux analyser pour trouver les réponses à nos questions.

La seconde étape a été d'effectuer un document sous forme de tableau Excel (voir annexe 4) afin d'y intégrer nos tapuscrits.

La troisième étape a été d'effectuer une microanalyse (voir annexe 4), autrement dit, nous avons étudié chaque prise de parole, que ce soit lors de la séance ou de l'entretien, afin, d'une part, vérifier nos hypothèses ; et d'autre part, de mettre en exergue d'autres idées. Ainsi, une analyse en unités de sens nous semblait propice pour faire ressortir les thèmes que mentionnait l'enseignante mais également pour observer chaque prise de parole de l'enseignante et pour voir comment celles-ci s'articulent. Au sein du tableau Excel, nous avons trié par couleur chaque thème que nous avons relevé (voir annexe 5). En effet, en étudiant les thèmes qui apparaissaient dans les paroles et comportements de l'enseignante, nous avons pu en extraire plusieurs telles que des sentiments, le temps, le climat de classe, etc., thèmes que nous évoquerons plus tard dans l'analyse. Nous nous sommes intéressées à ces divers thèmes étant donné que l'enseignante y faisait référence au cours de sa séance et de l'entretien qui s'en est suivi. Il semblait donc essentiel de s'intéresser à eux pour construire notre analyse.

De plus, cela nous a permis de repérer des éléments pouvant être mis en rapport avec le modèle EPR, formalisé par Isabelle Vinatier (2018). Prendre en compte ce modèle dans notre analyse pourra nous permettre de comprendre certains enjeux et certains comportements de l'enseignante. Il nous était donc utile de le traiter afin de pouvoir analyser sa pratique.

Le modèle EPR

Dans le modèle EPR, on retrouve trois enjeux. Ces derniers sont toujours liés les uns avec les autres. Premièrement, nous retrouvons **l'enjeu relationnel**. Il se réfère au positionnement et à la proximité ou non que l'enseignant peut avoir avec ses élèves et inversement. Il comprend tous les jeux de postures dans une relation. De plus, selon Vinatier (2018), on retrouve des **enjeux** dits **épistémiques**. Ici, ce sont les enjeux liés au savoir que l'enseignant vise à transmettre. Dans ce type d'enjeu, on retrouve par exemple la question de l'imprévu didactique. Comment faire lorsque les élèves ne comprennent pas une notion ? Le dernier **enjeu** est celui dit **pragmatique**, faisant référence davantage aux éléments organisationnels auxquels l'enseignant prête attention. Il est lié à la manière de conduire une séance en termes de gestion de la classe.

Pour revenir à notre microanalyse, nous avons pu relever grâce à elle les catégories "climat de classe", "volonté d'avoir la compréhension de ses élèves" ainsi que "les règles" que mettaient en place l'enseignante durant sa séance. Ces éléments nous ont semblé étroitement lié à ce modèle EPR et renvoyé dans cet ordre aux enjeux relationnels, épistémiques et pragmatiques.

B) Mise en graphique des données et analyse

Une fois notre microanalyse effectuée, nous avons formalisé des liens entre chaque idée, chaque thème que nous avons relevé. Pour cela, la quatrième étape a été de générer des graphiques pour donner du sens à nos premiers repérages (voir annexe 4). Effectivement, réaliser des graphiques nous a permis de mettre en lien certaines données afin d'en extraire des points saillants et de tendre vers une analyse globale. Les graphiques ont été construits à partir des différents thèmes que nous avons choisi d'analyser lors de la micro-analyse. Ainsi, nos champs d'analyse se sont tournés vers les thèmes et idées apparues un certain nombre de fois lors de la séance et de l'entretien d'Anne ; comme le climat de classe, les règles de sa classe ou encore les sentiments de l'enseignante.

Certains graphiques ont donc été construits afin de voir la fréquence de ces thèmes ; est-ce qu'ils apparaissent au cours de toute la séance ? Seulement au début ? À la fin ? Cela peut avoir de l'importance dans l'analyse de l'activité l'enseignante. De plus, faire des graphiques nous a également permis de savoir si certains thèmes étaient en relation ou non avec d'autres. Les graphiques nous ont permis de nous rendre compte immédiatement si un thème influence un autre ou non, de voir si une idée est constamment associée à une autre, etc.

Dans une cinquième et dernière étape, davantage rédactionnelle, nous avons analysé, effectué des croisements entre nos différentes données afin d'aboutir à une analyse globale et plus générale.

Au cours de ce travail, nous avons dû mettre en valeur les analyses qui nous permettaient de répondre à nos premières interrogations. Nous devions concentrer notre analyse pour repérer et mettre en avant la pratique d'une autorité éducative chez Anne. En effet, tous les enseignants n'ayant pas la même pratique de l'autorité, il était nécessaire de se concentrer tout d'abord sur sa manière de faire. Puis, une fois ces éléments étudiés, nous avons continué notre analyse plus globale, en essayant petit à petit, de nous focaliser sur nos questions de départ, pour tenter de formaliser des réponses à notre problématique.

PARTIE 3 - Présentation des résultats

Dans une première partie, nous allons analyser et présenter nos résultats. Nous commencerons d'abord par étudier les éléments généraux des données que nous avons recueillies. Pour cela, nous nous concentrerons sur les deux thèmes les plus évoqués par l'enseignante au cours de la séance et de l'entretien, soit le rappel des règles et le climat de classe. Dans une seconde partie, nous mettrons en relation certains thèmes dont nous pouvons voir des corrélations entre eux. Enfin, grâce à ces résultats, nous répondrons à nos hypothèses et à notre problématique dans une troisième partie.

I- Éléments généraux des données recueillies

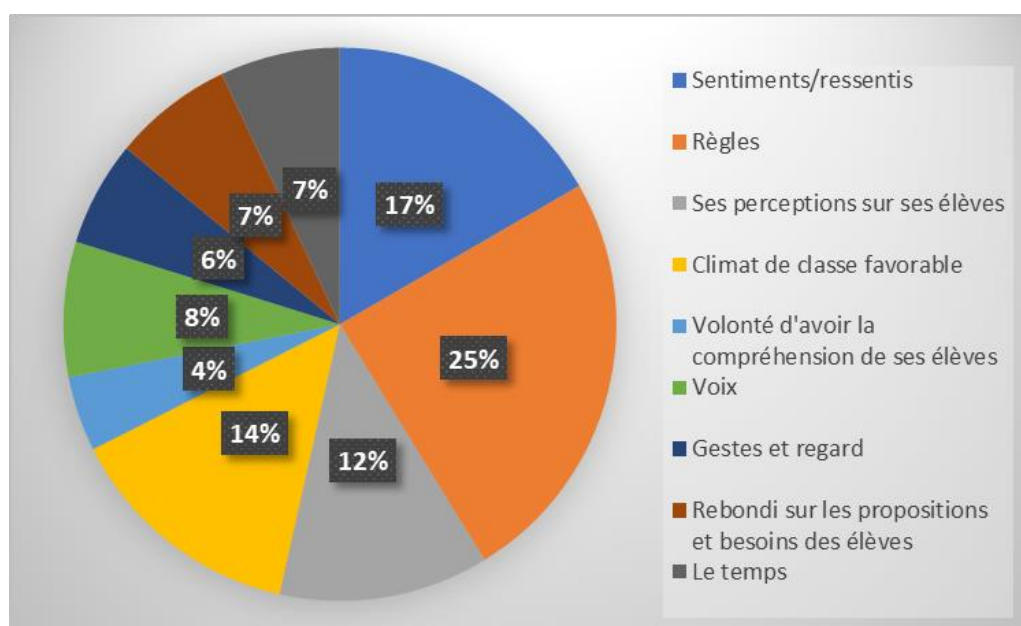


Figure 3 : Répartition des différents thèmes évoqués par l'enseignante au cours de la séance et de l'entretien.

Au cours de la séance, nous avons constaté divers éléments plus ou moins présents. Ce graphique nous a permis d'avoir un regard global sur la part que représente chaque thématique. Les trois thèmes les plus présents sont les règles (25%), les sentiments et ressentis (17%) ainsi que le climat de classe (14%).

Il est également important de préciser que le thème des “perceptions de l’enseignante sur ses élèves” est lui très proche des trois premiers, puisqu’il représente 12 % de la séance. Cependant, nous avons décidé de ne pas analyser cette thématique indépendamment des autres puisque c’est un thème que nous pouvons retrouver implicitement partout. En effet, l’enseignante a besoin de ses perceptions pour pouvoir rappeler les règles ou encore pour pouvoir veiller à un climat de classe satisfaisant.

Pour pouvoir répondre à notre problématique, nous avons besoin d’étudier les perceptions de l’enseignante. Il paraît donc intéressant de les étudier tout au long de l’analyse, en les joignant avec les autres thématiques.

Nous avons ainsi décidé de nous concentrer sur les thèmes qui ont un plus gros volume puisque nous déduisons que plus l’enseignante évoque un thème, plus il est important pour elle. Sachant que nous voulons comprendre et analyser la pratique de l’enseignante, en passant par ses points de vue, ses perceptions, il est donc indispensable de se concentrer sur les points ressortant le plus dans les faits et gestes de Anne.

A) Règles

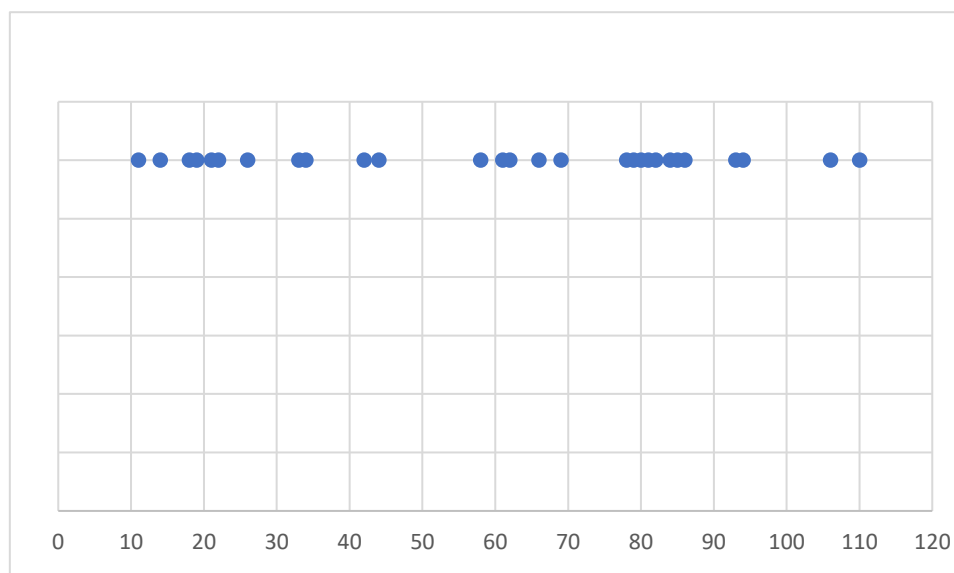


Figure 4 : Evocation des règles par l’enseignante.

Nous remarquons qu’au cours de la séance, que ce soit au début, au milieu ou encore à la fin, l’enseignante exprime de très nombreuses fois qu’il faut respecter les

règles (25% du temps de la séance) ; le graphique ci-dessus permet d'illustrer notre propos. En effet, nous pouvons voir que le rappel des règles est quelque chose de majoritaire tout au long de la séance. La ligne d'abscisse, allant de 0 à 120 correspond aux prises de parole lors de l'entretien. En tout, 117 prises de parole ont été rapportées. Au vu de ce graphique, nous pouvons donc voir qu'Anne évoque à de nombreuses reprises l'importance du rappel des règles dans sa classe.

Elle rappelle les règles, les réexplique. Dans le cas où rien ne change, elle sanctionne si besoin les élèves. D'ailleurs, cette sanction se traduit souvent par une "exclusion" de la classe, soit dans une petite pièce, appelée "l'atelier" se trouvant derrière la classe, soit si cela fait plusieurs fois qu'elle rappelle les règles sans aucune amélioration et effort de l'élève, l'enseignante l'envoie dans une autre classe. Au cours de la séance, Anne reprend un élève et lui fait part d'aller dans l'atelier *"alors je vais demander à Na. d'aller dans l'atelier parce que là je ne peux plus travailler avec toi, tu parles avec Lo. sans arrêt."* Finalement, l'enseignante se rendra compte qu'elle s'est trompée d'élève et ne l'enverra pas dans l'atelier. Néanmoins, cette idée de sanction montre son importance dans le rapport aux règles de la classe : il y a des règles, on les respecte ou bien on sera sanctionné. Ce fonctionnement traduit bien une pratique d'autorité éducative.

Nous pouvons donc supposer que pour Anne, le respect des règles dans la classe est fondamental et constitue un de ses invariants opératoires. Parmi les règles incontournables, nous retrouvons :

- Lever la main avant de parler, chacun a le droit de prendre la parole mais pour cela il faut la demander. Par exemple, lors de la séance, Anne s'adresse à un élève en lui disant : *"Alors, chut ! Tu n'as pas levé la main !"*. On ne parle pas à voix haute sans autorisation, même si c'est pour donner une réponse.
- S'écouter les uns les autres : Lorsqu'un élève est interrogé, il est important pour Anne que les autres élèves de la classe soient attentifs à ce que leur camarade dit. Cela se traduit par la notion de respect, que nous évoquerons plus tard.
- Chuchoter : Parler à voix haute est en effet une des règles principales que met en place l'enseignante dans sa classe. Lors d'activité de groupe, ou encore lors d'échanges entre un élève et son AESH par exemple, il est, selon elle,

nécessaire de chuchoter afin de ne pas déranger le reste de la classe. De ce fait, l'enseignante n'hésite pas à faire des rappels à ses élèves afin de réexpliquer comment on chuchote et pourquoi. Cet extrait de séance nous permet ainsi d'illustrer ce propos :

Anne : Attends parce qu'il y a quand même No. que j'entends pratiquement plus fort que toi, No. comment on chuchote ? No. comment on fait pour chuchoter ? Pour chuchoter on ne met pas la voix, on n'a que l'air qui fait du bruit. Pardon, qui est ce que j'interrogeais ?

Selon l'enseignante, le bruit rend difficile la concentration ; c'est donc pour cela qu'elle insiste sur les trois points précédents, pour que le bruit ne soit plus présent. Lorsqu'il y a trop de bruit, trop d'agitation dans la classe, cela entraîne une déconcentration. Cette déconcentration entraînerait à son tour une démotivation à rester à l'écoute de la part des élèves ; une démotivation que l'enseignante perçoit. Ainsi, afin d'éviter cela, elle passe par de multiples rappels à la règle de façon explicite. Au cours de cette séance consacrée à travailler sur les fondamentaux de l'écrit, à travers une correction d'une rédaction d'un élève, l'enseignante a pour but de maintenir une gestion de classe satisfaisante. Qu'entend-elle par satisfaisant ? Ici, cela signifierait que Anne fait en sorte que sa classe soit à l'écoute, et sans bruit parasite ; ces éléments constituent ses règles d'action. Dans la pratique de l'enseignante, le bruit est un indicateur du niveau de concentration de ses élèves. Le bruit est en effet la cause d'une possible agitation, et donc d'une possible déconcentration. Anne l'exprime d'ailleurs au cours de l'entretien en disant : *“Na. n'était pas à l'écoute, et moi j'arrivais plus à me concentrer non plus. Et puis ça faisait un bruit de fond donc pas propice non plus à la concentration des autres.”* Ici, Anne explique que le bruit gêne et déconcentre. Cela pourrait impacter la motivation des élèves à continuer de suivre le cours. Dans cette situation, elle active sa règle d'action, qui est de minimiser les sources de bruits parasites afin de parvenir à son but qui est lui de **maintenir une gestion de classe satisfaisante** ; ce qui, comme évoqué auparavant est favorable à la concentration des élèves. Sa règle d'action lui permet alors de s'adapter en fonction des indicateurs qu'elle perçoit et qu'elle interprète.

Ses perceptions sont aussi nécessaires pour adapter sa pratique. Mais comment perçoit-elle si la motivation est présente ou non chez ses élèves ? Pour le percevoir, l'enseignante se sert de ses indicateurs. Elle va être attentive au comportement de l'enfant, elle va regarder s'il s'agite, ou s'il hoche la tête par exemple. Cela nécessite une certaine connaissance de ses élèves. Elle cherche également leur regard afin de percevoir s'ils sont ou non impliqués dans l'activité. Elle s'assure donc d'avoir l'écoute de chaque élève. Voici un extrait d'entretien traduisant les indicateurs de l'enseignante sur la perception qu'elle a de ses élèves.

Etudiante : Comment tu arrives à voir si les élèves sont vraiment en pleine écoute ou si y en a qui commencent à divaguer un peu ? Tu vois ça au niveau de leur attitude ? Au niveau du regard ?

Anne : Il y a le regard et l'attitude, quand ils te suivent, tu le vois dans le regard, aussi s'ils te suivent mais en fait ils sont complètement ailleurs ou s'ils te suivent et que tu sens la petite lumière qui s'éclaire dans l'œil. C'est beaucoup le regard, l'attitude aussi.

Ainsi, dès lors qu'elle perçoit plus ou moins de motivation chez ses élèves, elle les reprend afin de toujours maintenir une gestion de classe satisfaisante, autrement dit, pour organiser et maintenir un bon respect des règles dans la classe. Nous pouvons de la sorte mettre cela en relation avec **l'enjeu pragmatique** du modèle EPR de Vinatier (2018). L'enseignante joue donc sur ses indicateurs, elle prend l'information sur ses élèves afin d'adapter son comportement au leur, et donc d'adapter sa pratique d'autorité éducative. Selon leur comportement, l'enseignante modifie sa manière de conduire sa séance, en rappelant notamment les règles de classe.

B) Climat

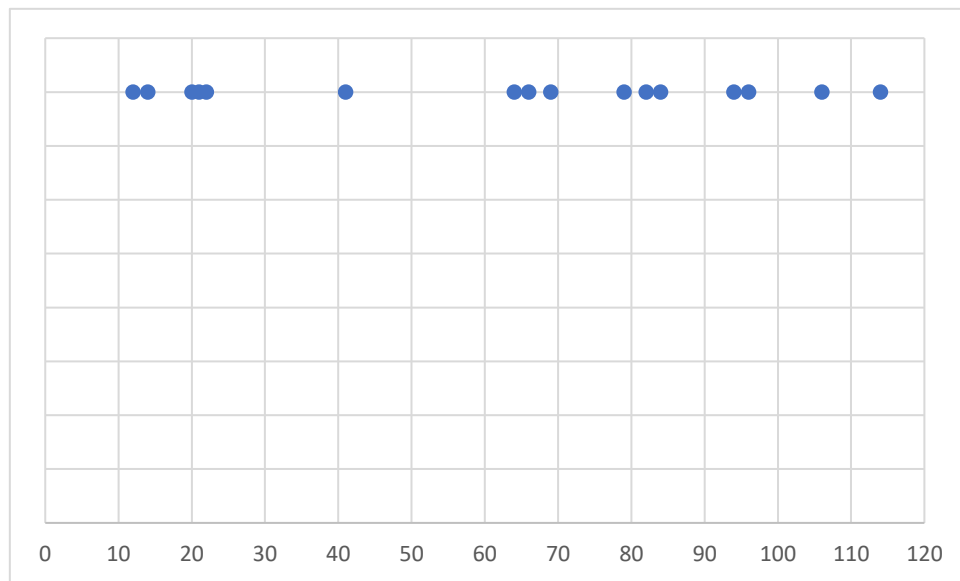


Figure 5 : Evocation du climat de classe par l'enseignante.

Nous remarquons qu'une part importante de la séance concerne le climat de la classe (environ 14% du temps de la séance). En effet, au vu du graphique ci-dessus, reprenant le nombre de fois où le climat de classe a été évoqué en fonction des prises de paroles dans l'entretien, nous pouvons voir qu'à de nombreuses reprises l'enseignante a évoqué le thème du climat de classe au cours de l'entretien. Ses propos se retrouvaient concrètement dans ses comportements et manières d'agir lors de sa séance. Un bon climat de classe est pour elle indispensable.

L'analyse de nos données nous a permis de constater que ce climat de classe englobe différentes dimensions :

D'après l'enseignante, cela passe en premier lieu par **le bien-être des élèves**. Ces derniers doivent être dans une atmosphère sécurisante, où la confiance règne que ce soit entre la maîtresse et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes.

Le climat de classe est également exploité à travers **une dynamique de classe**. En effet, pour l'enseignante, avoir des élèves participatifs, des élèves dans la réflexion est important, cela montre qu'ils sont investis. De fait, l'élève est acteur et cela le motive dans ses apprentissages. La volonté de vouloir rendre acteurs ses élèves fait partie d'une des caractéristiques essentielles de l'autorité éducative. Placer l'enfant au centre permet davantage de le rendre utile et ainsi de le motiver à s'investir.

Le climat de la classe passe également par la **cohésion et l'entraide** au sein de la classe. Selon Anne, il est nécessaire d'avoir une cohésion satisfaisante entre enseignante et élèves. Pour donner un exemple, parfois pour comprendre une erreur d'un élève, pour décoder quelle réflexion il a eu, la cohésion entre élèves et enseignante est nécessaire. En effet, un élève peut comprendre plus vite l'origine de l'erreur de son camarade. Dans certaines situations, en coopérant, les élèves pourront alors se corriger. De plus, l'enseignante pourra alors reprendre son explication sur le point qui pose problème. Ainsi, une coopération et une cohésion entre l'adulte et l'élève se mettra en place. Nous pouvons, par conséquent, dire qu'ici, Anne joue sur sa posture relationnelle avec ses élèves. Elle privilégie le **pôle relationnel** (selon le modèle EPR de Vinatier, 2018) **pour engendrer un climat de classe satisfaisant**. Afin d'illustrer notre propos, voici la retranscription de ce passage lors de la séance.

[Anne vient de demander s'il y avait des changements à effectuer dans la phrase concernant la ponctuation.]

Anne : Mo. tu as une idée ?

Mo. : Je pense que c'est à « réaliser ».

Anne : Et qu'est-ce que tu ferais à « réaliser » ?

Mo : euh, le premier -e, je mettrai la petite barre de l'accent grave.

Anne : Est-ce que tu as entendu quelle était ma question au départ Mo. ? La ponctuation, ce sont les virgules, les points virgules, les points, les points d'exclamation, deux-points etc.

Mo : Ah oui, une virgule c'est après un point.

Anne : Je pense qu'il se mélange là Mo. Il y a trop de bruit !

Mo : Mais non hier matin tu nous avais dit qu'une virgule c'était après un point.

Ro : Non c'est une majuscule après un point.

Anne : Oui c'est une majuscule après un point, mais pas après une virgule.

Ce passage nous illustre bien le fait que dans certaines situations, Anne privilégie le pôle relationnel afin d'entraîner un climat de classe satisfaisant. Dans cet exemple, nous pouvons remarquer qu'elle joue également sur le **pôle épistémique**. En effet, l'enseignante fait verbaliser l'élève afin de comprendre l'origine de l'erreur. Elle veut comprendre sa démarche. De plus, ici, un élève apporte une aide à son camarade : il transmet et rappelle le savoir à l'autre. Nous retrouvons donc également l'enjeu épistémique.

Dans cette situation vécue, et suite à l'entretien menée avec l'enseignante, Anne reconnaît que c'est grâce à cet élève, Ro., qu'elle comprend alors l'origine de l'erreur. Le fait qu'elle le reconnaisse nous prouve une nouvelle fois qu'elle se trouve dans une pratique d'autorité éducative. Ici, elle adapte ses schèmes d'autorité éducative en fonction de la situation pour veiller au bon déroulement de la séance. Aucune personne n'est supérieure à l'autre.

Le climat de classe s'instaure également à travers **le sentiment de justice**. En effet, lors de sa séance, l'enseignante s'est excusée d'avoir coupé la parole à l'un de ses élèves qui était en train de donner une réponse. Dans cette situation, nous retrouvons très distinctement le **pôle relationnel**, avec l'importance de maintenir une relation de justice entre élève et enseignante. Cette dernière tient à maintenir la confiance que les élèves peuvent avoir en elle. Les enjeux relationnels sont ici très marqués dans la pratique d'autorité d'Anne. Cet exemple concret permet une nouvelle fois de qualifier l'autorité d'Anne comme étant éducative. Pour atteindre son but, qui serait ici **d'instaurer et de maintenir un climat de classe satisfaisant**, l'enseignante prend pour règle d'action que ses élèves se sentent bien. Leur bien-être est au cœur de ses préoccupations. Nous pouvons d'ailleurs en déduire que **le bien-être des élèves représente pour Anne un principe tenu pour vrai**. En d'autres termes, c'est **un concept en acte** : ici selon Anne, le bien-être de ses élèves est un principe qu'elle tient pour pertinent. Le bien-être est une valeur à respecter dans sa pratique d'autorité éducative.

Elle souhaite préserver la relation qu'elle a avec ses élèves. Elle cherche à être juste avec eux et à avoir leur confiance et la maintenir. **La confiance des élèves envers la maîtresse est un principe tenu pour vrai** important pour Anne, et cela entre dans le bien-être des élèves. Dans sa pratique d'autorité éducative, Anne cherche donc en permanence à avoir leur confiance. Pour cela, elle n'hésite pas à s'excuser lorsqu'elle commet une erreur. Cette idée, nous la retrouvons à plusieurs reprises au cours de la séance. De fait, la maîtresse a le droit à l'erreur. Seulement, il est nécessaire que cette erreur soit reconnue et explicitée par un mot d'excuse. Nous analysons ici un principe tenu pour vrai pour Anne : **la maîtresse a le droit à l'erreur mais il faut le reconnaître**. La reconnaissance et les excuses émises suite à une erreur démontre une nouvelle fois l'autorité éducative qu'elle véhicule. Elle reconnaît ses élèves, elle part du principe qu'elle n'est pas supérieure à eux et que chacun a le droit de commettre une faute. Cet invariant opératoire concernant l'erreur semble pouvoir être considéré comme un **concept en acte de justice**. Reconnaître ses erreurs est pour l'enseignante une valeur indispensable. Ce concept en acte de justice n'est pas explicité directement par l'enseignante aux élèves mais pour autant, dans sa pratique, cela est important. Cet extrait d'entretien peut mettre en exergue notre propos :

Etudiante : et donc le fait que tu t'excuses ça c'est quelque chose qui est essentiel pour toi ?

Anne : Ah bah oui je ne peux pas faire quelque chose d'injuste, je n'aime pas les injustices et puis pour eux aussi, c'est dur que la maîtresse elle soit injuste, je perds aussi leur confiance. Le but c'est qu'ils aient confiance en moi aussi, si la maîtresse elle a fait une erreur elle doit le reconnaître comme tout le monde. C'est pour aussi leur prouver que la maîtresse a le droit à l'erreur. On a le droit de faire une erreur, ce n'est pas grave, du moment qu'on le reconnaît, faut savoir le reconnaître.

Ainsi, afin d'analyser la pratique de l'enseignante, on constate qu'être attentif aux relations entre l'enseignant et les élèves est nécessaire. Pour reprendre les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, l'enseignante et ses élèves se trouvent dans

une **relation horizontale**. Aucune des personnes n'est supérieure à l'autre. Chacun doit être respecté dans les interactions, et cela se ressent sur le climat de classe, et donc sur les apprentissages des élèves.

Enfin, le climat de classe passe par l'importance d'être dans un **lieu propice aux apprentissages**. L'enseignante a pour règle d'action de veiller au cadre de travail. Un environnement apaisant et agréable permet des apprentissages de meilleure qualité. L'amélioration du climat scolaire est donc une condition de la réussite du plus grand nombre à l'école. Plus le climat est bon, plus il y aura de réussite. De plus, au sein de la classe, l'enseignante ne stigmatise pas plus les élèves en difficultés que ceux qui s'en sortent bien. Elle veille à travers cela à maintenir un climat de classe favorable pour tous.

Au cours de la séance, le climat de classe s'instaure par la posture dont fait preuve l'enseignante. Pour reprendre le modèle EPR de Vinatier, nous constatons que cette posture est un **enjeu relationnel**. En voulant s'assurer que la classe ait une bonne ambiance de travail (calme, écoute), un respect entre chacun, Anne joue sur ses schèmes d'autorité éducative. Pour atteindre son but de séance, l'enseignante prend pour règles d'action de mettre à l'aise ses élèves, d'éviter qu'ils soient gênés par quoi que ce soit. Ces règles d'action correspondent à la manière dont l'enseignante va agir et aux règles sur lesquelles elle s'appuie pour exercer son autorité. Pour cela, elle s'appuie toujours sur les indicateurs qu'elle perçoit sur ses élèves pour y parvenir (à travers leur comportement ou encore leur regard). Elle arrive ainsi à percevoir leur ressentis. Cela lui permet également de percevoir leur motivation ou non lors de l'activité. C'est alors que Anne prend également pour règle d'action que le fait d'être à l'écoute de leurs besoins peut jouer aussi sur la motivation de ses élèves.

Finalement la mise en place d'un **climat de classe satisfaisant** permet à l'enseignante, d'une part, de pratiquer une autorité éducative et d'autre part, d'avoir une meilleure perception sur la motivation de ses élèves. En effet, la motivation dépend en partie du climat instauré en classe.

II- Croisement des données recueillies

En analysant nos données recueillies, nous nous sommes rendu compte que beaucoup étaient liées entre elles. En effet, nous avons pu remarquer que par exemple lorsqu'une idée ou un thème apparaissait, une autre était évoquée aussi. Au cours de la séance que Anne a réalisée, nous voyons donc des croisements intéressants qui vont nous amener à mieux comprendre comment elle ajuste ses schèmes d'autorité éducative, en fonction de ce qu'elle perçoit de la motivation de ses élèves.

Pour cela, nous verrons dans un premier temps les thèmes ayant une corrélation avec les règles du vivre ensemble. Dans une seconde partie, nous nous intéresserons aux liens pouvaient être effectués avec les sentiments de l'enseignante. Enfin, dans une dernière partie, nous étudierons les éléments qui permettent à l'enseignante de maintenir la motivation des élèves.

A) Règles et ...

A présent, nous allons analyser les règles de classe mise en place par l'enseignante et ses élèves, que l'on peut mettre en lien avec le climat de classe, l'utilisation de sa voix, de ses gestes et regards.

1- ... climat de classe

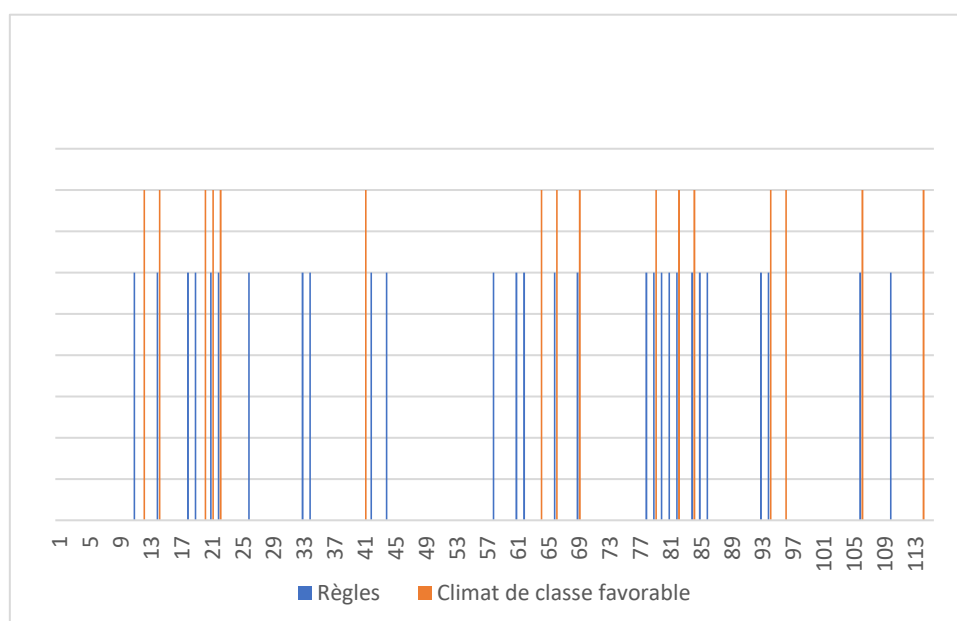


Figure 6 : Titre : Evocation du climat de classe et du rappel des règles par l'enseignante.

Grâce à ce graphique mettant en relation d'une part l'évocation du climat de classe et d'une autre part le rappel des règles mises en place par l'enseignante pour assurer son autorité éducative au cours de l'entretien ; nous pouvons constater que des liens semblent exister. Si l'on se concentre sur l'activité de Anne, nous pouvons voir qu'à de nombreuses reprises, que ce soit dans sa séance ou dans son entretien ; lorsqu'elle évoque le fait de respecter les règles, elle évoque en même temps l'importance d'avoir un climat de classe positif.

De ce fait, par exemple, lors de la séance et au cours de l'entretien, nous nous sommes rendu compte que le bruit gênait Anne, comme peut le témoigner l'extrait de l'entretien suivant :

Etudiante : Tu as repris un élève, il te dérangeait à ce moment-là durant ta séance ?

Anne : Oui, et puis pas que moi parce qu'il perturbait aussi Na. qui n'était plus à l'écoute à ce moment-là. Lui il n'était pas à l'écoute, Na. n'était pas à l'écoute, et moi j'arrivais plus à me concentrer non plus. Et puis ça faisait un bruit de fond donc pas propice non plus à la concentration des autres.

Ici, Anne explique que le bruit la gênait pour maintenir sa propre concentration. Elle perçoit également que cette agitation perturbe ses élèves. Cet indicateur va amener Anne à reprendre les élèves afin de parvenir à son but : **obtenir un climat de classe favorable**. Une de ses règles d'action est de faire respecter les règles de la classe. Elle va donc s'appuyer dessus pour exercer son autorité. Dans ce cas, il est nécessaire d'obtenir un niveau sonore adapté. De fait, l'enseignante les reprend en expliquant comment chuchoter. A travers le rappel de ces règles, son schème d'autorité lui permet de s'adapter en situation pour faire revenir un climat de classe satisfaisant de son point de vue. Elle privilégie ici le **pôle pragmatique** selon le modèle EPR de Vinatier. Elle veut s'assurer que la séance se déroule le mieux possible au niveau de la gestion de classe. Ces enjeux sont également liés avec les **enjeux relationnels**, précédemment expliqués. Elle veut s'assurer du bon respect des règles tout en maintenant une certaine proximité et un bien-être chez ses élèves.

Nous constatons que l'enseignante fait preuve d'autorité éducative puisqu'elle passe par l'explicitation. Elle cherche à maintenir un niveau sonore acceptable pour le bien-être des élèves et pour favoriser leurs apprentissages. Nous pouvons mettre en exergue que, pour l'enseignante **trop de bruit conduit à la déconcentration** et donc petit à petit vers la démotivation des élèves à rester à l'écoute. Cette idée est un principe tenu pour vrai par l'enseignante, cela va donc se ressentir dans sa pratique d'autorité éducative.

De plus, pour l'enseignante, lever la main est l'une des règles essentielles pour vivre en classe. De cette façon, un bon climat de classe passe par le respect des règles de la classe. Pour avoir un **climat de classe serein**, il est nécessaire que des règles soit mises en place et respectées par chaque personne de la classe, adulte comme enfant.

Nous avons vu dans la première partie que l'enseignante fait preuve d'une autorité éducative lorsqu'elle reconnaît ses erreurs et s'excuse auprès de son ou ses élèves concernés. A travers ces mots d'excuse, Anne souhaite préserver la relation qu'elle a avec les élèves. Si l'on reprend les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, nous retrouvons donc ici une relation dite **horizontale** entre les élèves et l'enseignante. Dans sa pratique d'autorité éducative, Anne se donne pour mission de maintenir une relation de proximité et non de distance entre chacun. De plus, nous pouvons également ajouter que l'enseignante cherche aussi à équilibrer la relation **verticale** entre eux. En d'autres termes, elle cherche à équilibrer le pouvoir en disant que tout le monde a le droit à l'erreur ou encore en exprimant qu'elle ne veut pas être supérieure à eux.

Nous avons ainsi souligné qu'Anne tient pour principe pour vrai : **la maîtresse a le droit à l'erreur mais il faut reconnaître ses erreurs et savoir s'excuser**. Pour reprendre la théorie de Vergnaud, le schème de l'enseignante est composé d'une règle qui est : faire acquérir aux élèves la notion de respect et de justice. Tout le monde a le droit à l'erreur mais lorsque l'on commet une erreur, il faut y faire face en s'excusant. Anne joue un rôle modélisant et doit véhiculer les règles de vivre ensemble.

De nombreux liens peuvent se faire puisque Anne exerce une autorité éducative, et pour cela elle se sert de règles à respecter afin de maintenir une bonne gestion de la classe, selon elle. Comme nous l'avons vu précédemment, une des

caractéristiques principales de l'autorité éducative est de mettre l'enfant au centre pour qu'il soit acteur, pour qu'il se sente bien (bien-être, confiance, coopération...). Ainsi, pour exercer une autorité éducative, il est nécessaire de s'assurer qu'il y ait un climat de classe satisfaisant. L'enseignante ajuste ses schèmes d'autorité éducative en amenant un bon climat de classe, qui lui permettra par la suite de motiver ses élèves. De ce fait, si l'enseignante perçoit une démotivation de ses élèves grâce à ses règles de prise d'information, son schème d'autorité éducative lui permettra de remobiliser les élèves vers son but et de permettre un climat plus positif.

Anne : J'arrivais plus à me concentrer sur ce que E. disait, j'étais gênée de ce bruit de fond, on était en fin de journée donc fatigué, moi dans cet état-là, les élèves aussi, donc pour retrouver l'écoute de tout le monde ça me semblait important d'arrêter ce « ron-ron » là qui était au fond entre No. et son AESH et puis ça faisait déjà plusieurs fois que No. ne savait plus chuchoter, depuis la semaine de distanciel et les vacances, il chuchotait plus donc c'était aussi un moyen de lui redire : voilà comment on chuchote ; au reste du groupe aussi qui des fois ne sait plus comment on chuchote et pour construire l'écoute d'E.

Dans cet extrait, Anne explique donc qu'elle a décidé de faire un rappel des règles de la classe suite aux indicateurs de bruit qu'elle a perçus en situation. Son but était de mieux se concentrer, de respecter l'écoute de chacun et donc plus globalement de maintenir un bon climat de classe. Elle utilise ainsi ses indicateurs pour adapter au mieux son autorité dans le but **d'avoir un bon climat de classe** et pour motiver ses élèves.

2- ... voix

Nous pouvons également faire un croisement avec une autre donnée recueillie. En effet, nous avons pu remarquer que lorsque Anne fait des rappels de règles dans sa classe, elle mobilise également une autre règle d'action qui est la modulation et l'utilisation de sa voix de différente manière pour faire comprendre ses intentions.

L'utilisation de la voix de l'enseignante a une réelle incidence sur la classe. Elle permet notamment de faire passer un message, qu'il soit positif ou négatif. Ainsi, on peut dire qu'Anne se sert de l'usage de sa voix pour pratiquer son autorité éducative. Elle va par exemple faire varier son ton pour que les enfants comprennent ses intentions ou encore se mettre à chuchoter lorsqu'elle fait elle-même une explication de comment chuchoter. Elle se sert de l'usage de sa voix pour arriver à ses buts, pour maintenir un bon respect des règles de classe.

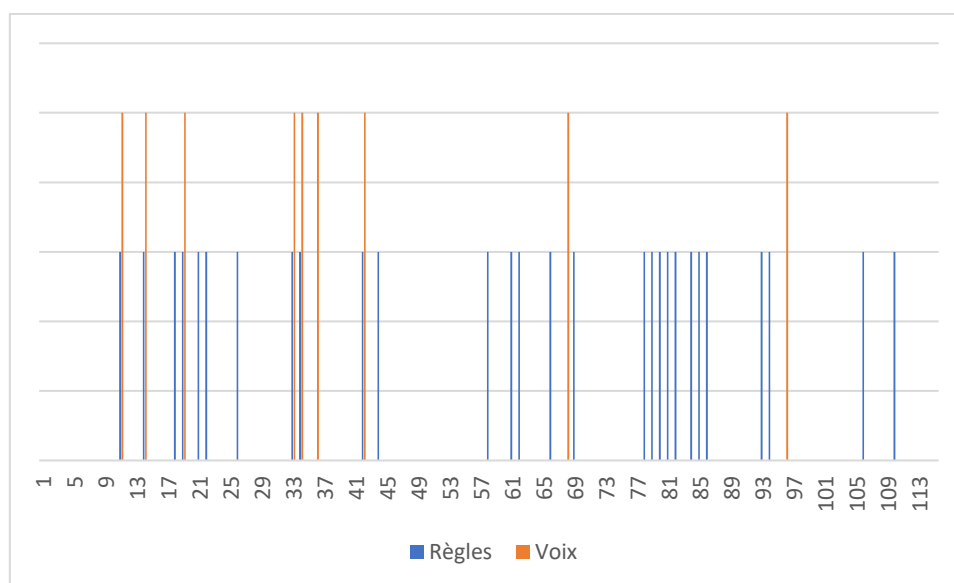


Figure 7 : Le rappel des règles et l'utilisation de la voix de l'enseignante.

Au vu du graphique, nous voyons que la majorité des fois où l'enseignante utilise et module sa voix (hausse le ton par exemple), cela est associé au rappel des règles en classe. Elle utilise son ton pour asseoir sa gestion de classe et son autorité. Pour Anne, la variation de son ton est un enjeu important pour faire autorité, néanmoins, elle précise que celui-ci doit être convenable et adapté pour ne pas créer de violence. *“Alors je peux être agacée, leur montrer que ça suffit parce que ça fait plusieurs fois mais l'objectif ce n'est pas que je m'énerve. Garder du sang froid, même si on est agacé et essayer de garder un ton pour que l'enfant ne prenne pas cette violence aussi parce qu'on a envie qu'il soit bien, qui change d'attitude parce qu'il sent que ça déborde et que ce n'est pas l'attitude qu'on attend d'un élève. Mais sans qu'il se prenne de la violence”*. Nous pouvons mettre en lien ces propos avec le **concept**

en acte de bienveillance. En voulant garder son sang-froid, Anne souhaite **maintenir le bien-être chez ses élèves**, elle fait tout pour ne pas les perturber.

Par ailleurs, il est important pour l'enseignante que l'enfant puisse comprendre le message qu'elle souhaite transmettre à la simple intonation de sa voix. Anne mobilise sa posture relationnelle dans sa pratique d'autorité éducative. Pour cela, elle utilise ses règles d'action en modulant sa voix pour rappeler les règles de classe, et ce pour exercer son autorité. **Ici, l'enjeu relationnel et l'enjeu pragmatique sont en tension.** En effet, elle joue sur sa posture relationnelle en utilisant sa voix comme vecteur de message, afin de rappeler les règles de classe.

3- ... gestes et regards

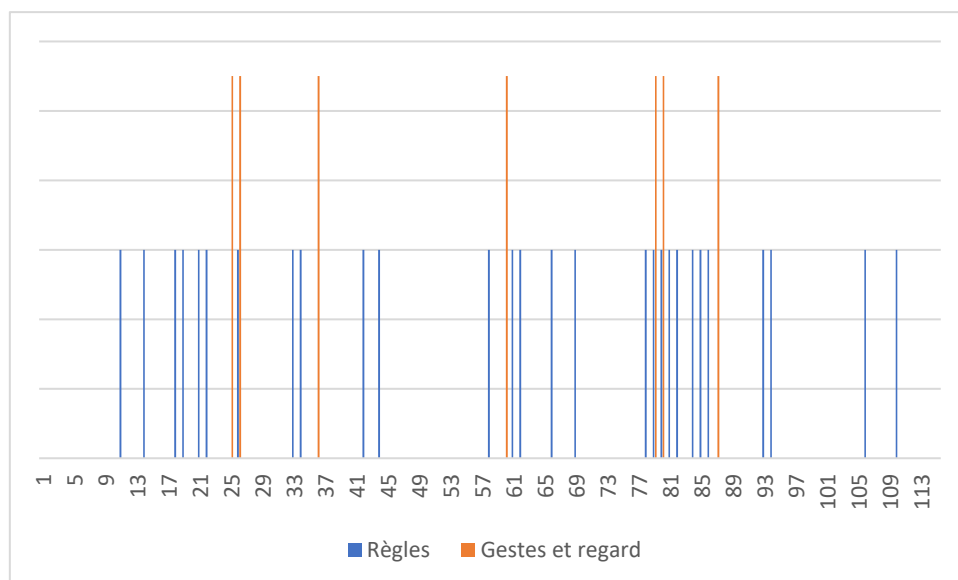


Figure 8 : Le rappel des règles et l'utilisation des gestes et regards.

Ensuite, en poursuivant notre analyse, et au vu de ce graphique, nous nous sommes également rendu compte que le rappel des règles dans la classe était également lié à la posture de l'enseignante, et plus particulièrement à ses gestes et regards. En effet, si nous étudions ce graphique, nous nous apercevons que les fois où l'enseignante utilise des gestes ou des regards dans sa pratique ; il apparaît en même temps le rappel des règles de la classe. Nous pouvons donc penser qu'elle

utilise une communication non-verbale pour asseoir sa gestion de classe. Pour rappel, cela est également une des caractéristiques de la pratique d'une autorité éducative.

Au cours de la séance, à plusieurs moments, pour rappeler les règles de la classe à ses élèves, Anne utilise le langage non verbal pour y parvenir, que ce soit à travers les gestes ou le regard. Elle va par exemple poser un doigt sur sa bouche pour faire comprendre aux élèves qu'il faut se taire ; ou à un autre moment, mettre le bras en avant vers l'élève perturbateur. Tous ces gestes ne sont pas accompagnés d'une parole. L'enseignante utilise donc des gestes non-verbaux pour faire passer des messages à ses élèves sans stopper la discussion. A travers cela, elle parvient à faire comprendre à l'élève qu'il ne respecte pas les règles. Elle utilise donc le non-verbal dans sa pratique d'autorité éducative. Elle mobilise ici, encore une fois, sa **posture relationnelle** avec les élèves pour faire passer des messages. Elle joue sur l'image qu'elle renvoie pour se faire comprendre. Le mélange de gestes verbaux et non-verbaux est pour l'enseignante essentiel pour remobiliser les règles de classe. *“Non non, si je n'ai pas redit “Na.” c'est qu'il a bien compris la chose [rire]. Et puis, y a la voix suivie du regard aussi, si je n'avais pas le masque, il y aurait en même temps la moue mais là il y a les sourcils froncés.”* Dans cet extrait, nous remarquons ce mixte entre gestes verbaux, quand elle reprend un élève en mentionnant seulement son prénom, tout en l'accompagnant de gestes non verbaux comme le regard et les sourcils froncés. D'ailleurs, nous constatons un regret de l'enseignante, celui de pas avoir pu utiliser davantage de gestes non-verbaux à cause du port du masque. Néanmoins, nous notons l'efficacité de l'utilisation des gestes non-verbaux en addition aux gestes verbaux puisque l'enseignante n'a pas eu à redire le nom de l'enfant ou à lui expliquer pourquoi elle le reprenait. **Elle joue donc sur sa posture relationnelle pour adapter ses schèmes d'autorité éducative en situation.**

Prenons un exemple concret qui est arrivé lors de la séance. L'enseignante perçoit qu'un élève souhaite s'exprimer alors même qu'une autre camarade parle, et qu'en plus, il ne lève pas le doigt. L'enseignante capte cette information et lui fait un geste de la main pour lui signifier qu'il ne peut pas interagir à ce moment-là. Si l'on reprend le modèle de Vergnaud, l'enseignante a capté l'indicateur (l'élève commence à émettre un son sans autorisation, il s'agite), puis elle a interprété cette information en comprenant qu'il allait prendre la parole sans autorisation, alors que son autre camarade l'avait au même moment. Si l'on s'intéresse au schème de l'enseignante,

ici, nous nous trouvons dans la partie procédurale. Elle capte l'information, et cela permet l'adaptabilité de sa réaction. Avec ce geste-ci, elle permet à l'élève de se rendre compte de lui-même qu'il n'a pas la parole, tout cela sans interrompre son camarade, qui lui avait la parole. Ici, Anne réalise donc ce geste de manière consciente. Certes, l'élève était motivé à participer mais n'ayant pas la parole, elle lui fait remarquer par un geste. L'enseignante ajuste ses règles d'action (ici le fait de faire des gestes verbaux et/ou non-verbaux permettant de se faire comprendre par l'élève). Selon la situation et le comportement de ses élèves, elle adapte ses types de gestes, verbaux ou non-verbaux, pour assurer au mieux sa gestion de classe. Elle se sert de ses gestes pour faire preuve d'autorité éducative.

Aussi, comme nous l'avons dit précédemment, Anne utilise également le regard pour se faire comprendre. Par exemple, selon Anne, croiser le regard avec ceux qui ne respectent pas les règles est pour elle une façon de les amener à prendre conscience qu'ils n'ont pas le comportement attendu. Elle explique également l'importance d'avoir la vue sur la classe pour contrôler et s'assurer du bon respect des règles. Elle exprime d'ailleurs ce propos au cours de l'entretien : *“De toute façon quand on est maitresse, on a le regard partout.”*. L'enseignante contrôle donc constamment si ses élèves sont toujours attentifs via le regard. Elle veut s'assurer d'avoir et conserver l'attention de ses élèves. Nous pouvons également dire que le regard lui sert de prise d'information quant au comportement de ses élèves. Selon sa captation d'information, selon les perceptions qu'elle a de ses élèves, elle ajustera son comportement et donc ses schèmes d'autorité éducative pour rappeler les règles de la classe afin de remobiliser ses élèves dans l'activité, et donc pour mieux les motiver par la suite.

Nous relevons donc une mise en place du regard et des gestes **pour asseoir sa gestion de classe** et son autorité éducative.

B) Sentiment et ...

Maintenant, portons notre attention sur l'analyse des sentiments de l'enseignante en lien avec le climat de classe et le temps de la séance.

1- ... climat de classe

Nous constatons que durant la séance, le climat de classe a un impact sur le ressenti de l'enseignante, et inversement.

Malgré des sentiments négatifs qu'elle peut ressentir (comme par exemple l'agacement, la frustration ou encore la fatigue), l'enseignante est vigilante et souhaite ne pas les montrer aux élèves **afin d'assurer un climat de classe propice aux apprentissages**. Cette vigilance montre qu'elle mobilise sa **posture relationnelle**. Elle fait attention à l'image qu'elle renvoie. L'extrait d'entretien suivant permet d'illustrer ce propos :

Anne : Agacé parce que Ru. quand je lui dis plusieurs fois et qu'il n'écoute pas, j'ai un agacement que j'essaye de ne pas montrer.

Aussi, dans certaines situations où la classe est bruyante ou pas à l'écoute, Anne peut ressentir de l'agacement, et de la déconcentration, comme nous le montre cet extrait suivant :

Anne : J'arrivais plus à me concentrer sur ce que E. disait, j'étais gênée de ce bruit de fond, on était en fin de journée donc fatiguée, moi dans cet état-là, les élèves aussi, donc pour retrouver l'écoute de tout le monde ça me semblait important d'arrêter ce « ron-ron ».

L'enseignante doit donc remobiliser les règles du vivre ensemble pour que le silence ou le bon climat revienne. Pour cela, elle joue sur ses règles d'action en rappelant et en réexpliquant les règles de la classe. Elle rappelle ces règles-là pour arriver ici à son but qui est **de maintenir une bonne gestion de classe**. Nous rencontrons ici une **tension entre l'enjeu relationnel et pragmatique**. L'enseignante mobilise une posture relationnelle basée sur l'explicitation afin de faire autorité en rappelant les règles de la classe, en vue de maintenir la motivation de ses élèves. En fonction de ses sentiments, elle va donc adapter ses schèmes d'autorité éducative en jouant sur ses règles d'action, et donc auparavant sur ses règles de prise d'information. Tout d'abord, elle perçoit, via ses indicateurs, que ses élèves sont bruyants, puis, elle

mobilise ses règles d'action en rappelant les règles de vivre ensemble, dans le but de maintenir une bonne gestion de classe. Ici, elle adapte ses règles d'action en fonction des sentiments qu'elle perçoit à la fois chez elle et chez ses élèves, afin de s'adapter le plus à la situation, et ainsi **améliorer le climat de classe**.

Au cours de la séance, nous avons pu remarquer que le bruit perturbe et déconcentre l'enseignante. Il génère un sentiment d'inconfort chez Anne. L'enseignante perçoit à ce moment-là, un climat de classe peu propice aux apprentissages. Pour retrouver un climat de classe favorable et un sentiment de bien-être, l'enseignante remobilise les règles de vivre ensemble. Le climat de classe impacte les ressentis de l'enseignante (ici des ressentis péjoratifs). Nous constatons que cela génère des rappels de règles. **Finalement, nous remarquons que les trois principaux thèmes relevés au cours de la séance sont corrélés.**

2- ... temps

L'enseignante évoque à plusieurs reprises le temps qui passe au cours de l'entretien. Parallèlement à cela, nous avons pu observer que durant la séance, l'enseignante regardait fréquemment l'horloge. Cela nous montre que le temps qui passe semble être une préoccupation pour elle. Il nous semblait donc utile de le mettre en relation avec ses sentiments.

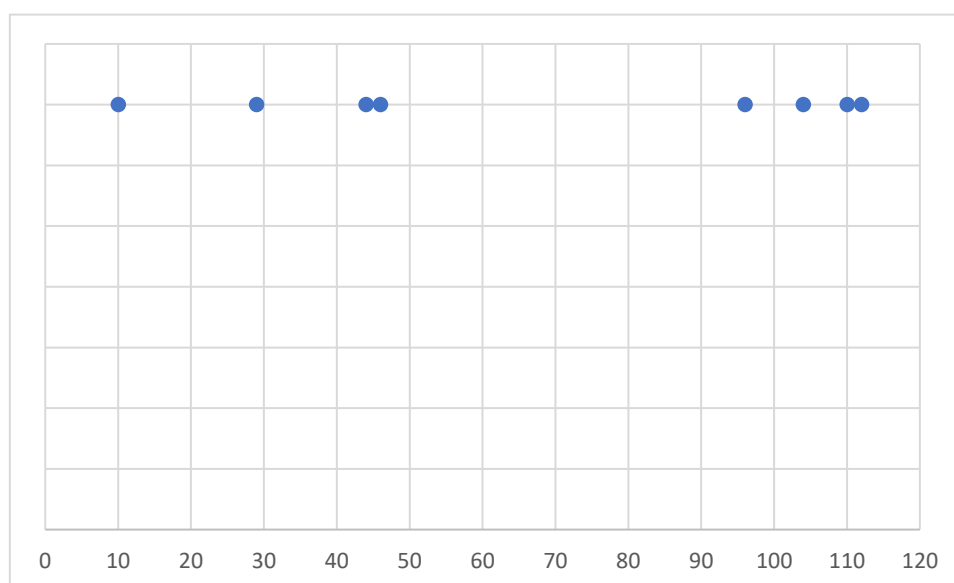


Figure 9 : Evocation du temps par l'enseignante.

Bien qu'il n'y ait qu'une part mineure consacrée au temps (8% des prises de paroles de la séance et de l'entretien sont consacrées au temps), nous remarquons que cette donnée semble tout de même intéressante. En effet, à travers le graphique ci-dessus, nous pouvons mettre en exergue que l'évocation du temps est davantage présente en fin de séance. Lors de l'entretien avec Anne, nous avons compris que le temps qui passait lui procurait du stress et de la frustration. Ainsi, le temps qui passe est un des facteurs responsables du stress et/ou de la frustration de l'enseignante.

“Et on n'a pas du tout eu le temps de faire ça, donc frustrée.” évoque-t-elle en fin d'entretien lorsqu'elle parle des objectifs de sa séance.

Le fait que l'enseignante précise qu'elle n'a pas eu le temps de réaliser une des tâches qu'elle avait pourtant prévu d'exécuter durant sa séance montre qu'elle a effectué des choix en situation. Avec les analyses réalisées en amont, nous constatons qu'elle a privilégié la mise en place d'une bonne relation avec ses élèves. Elle était ainsi davantage **axée sur le pôle relationnel**, et ce, au détriment du savoir, et donc **au détriment du pôle épistémique**. En d'autres termes, elle privilégie davantage le maintien des relations avec les élèves que la transmission d'un maximum de savoirs. De plus, malgré le manque de temps, l'enseignante n'a pas décidé d'accélérer sa séance, elle n'a pas modulé le déroulement de sa séance.

Anne a donc dû faire face à un dilemme. Dans cette situation, aucune des issues n'est par définition satisfaisante. En effet, si elle décide d'accélérer sa séance, donc de favoriser le pôle pragmatique, elle ne pourra pas être aussi à l'écoute de ses élèves qu'elle ne le souhaite, elle ne pourra pas les laisser s'exprimer autant qu'ils veulent etc. Le pôle relationnel serait secondaire. Anne serait donc insatisfaite. **Ici, l'enseignante a résolu ce dilemme en faisant primer l'aspect relationnel sur l'aspect épistémique**. Elle a donc décidé de favoriser ses relations qu'elle entretient avec les élèves, le dialogue, l'écoute au dépend de la transmission des savoirs. La frustration qu'elle ressent est la manifestation de ce dilemme.

Pour faire le lien avec nos hypothèses, nous pouvons remarquer que, par manque de temps, l'enseignante n'a pas modulé le déroulement initial de sa séance. En effet, elle a continué, malgré le temps qui lui restait sans effectuer aucun changement. De fait, elle n'a pas atteint tous les objectifs qu'elle s'était fixés. Anne n'a

pas privilégié certaines composantes de l'enjeu pragmatique puisque, malgré le temps qui passait, son déroulement de séance n'a pas été modifié.

Dans cette situation, l'enseignante a décidé de se concentrer et de favoriser un climat de classe satisfaisant (écoute, confiance, dialogue...) ainsi qu'une bonne gestion de classe. Nous constatons ici que l'enjeu pragmatique est présent grâce au rappel des règles, bien qu'il soit moins mis en avant en ce qui concerne la gestion du temps. Nous analysons donc qu'au sein d'un même pôle, des choix sont effectués par l'enseignante.

Anne a privilégié le pôle relationnel, une partie du pôle pragmatique et ce, au détriment du pôle épistémique, en d'autres termes, au dépend de la transmission et du cheminement de l'ensemble des savoirs. Il semble davantage important pour l'enseignante de mettre en place une relation salubre et ce, en s'appuyant sur la mobilisation des règles de la classe (pôle pragmatique). Le fait de ne pas avoir atteint tous ses objectifs n'a pas eu d'incidence sur sa pratique d'autorité éducative. Cela semble vouloir dire que les objectifs de savoirs (enjeux épistémiques) n'impactent pas la pratique d'autorité de Anne. Même si l'ensemble des savoirs n'ont pas été transmis, elle a su gérer sa classe, en maintenant une autorité éducative.

A un autre moment de sa séance, Anne constate qu'il va lui manquer du temps donc elle ne rebondit pas sur la proposition d'un de ses élèves, bien que ce soit une de ses priorités normalement. Par manque de temps, elle préfère ne pas questionner les élèves sur la proposition faite et fait le choix de répondre elle-même à l'élève et de poursuivre sa séance.

Mat : moi après « réaliser », je mettrais deux petits points, pour annoncer c'est qui le grand maître.

Anne : Ça pourrait être une annonce mais là non ça ferait quelque chose de vraiment particulier. Tu aurais pu mettre 3 points de suspension.

Ici, c'est une situation légèrement différente de la précédente. Nous retrouvons l'enjeu pragmatique puisque l'enseignante souhaite que sa séance avance et se déroule dans

le temps imparti qu'elle s'était fixé. Anne joue sur ses règles d'informations et de contrôle. Le temps qui passe à l'horloge est pour elle un indicateur. Une fois cet indicateur intercepté, l'enseignante adapte sa posture relative aux savoirs. En effet, par manque de temps, elle ne rebondit pas sur la proposition de l'élève en faisant participer les autres camarades. Mais, elle fait le choix de lui répondre elle-même, ce qui montre qu'elle prend en considération l'élève en s'adressant à lui, et qu'elle est dans une autorité bienveillante. Nous pouvons ainsi dire que l'enseignante joue sur le pôle épistémique étant donné qu'elle apporte le savoir pour éviter de perdre du temps (enjeu pragmatique). **L'enjeu pragmatique prend le dessus sur l'enjeu épistémique** puisque l'enjeu est ici de ne pas perdre du temps. **Cette démarche lui permet de ne pas mettre en arrière-plan l'enjeu relationnel**, puisque cela l'aide à maintenir un climat de classe favorable et par conséquent la motivation des élèves.

Enfin, nous constatons, dans cette situation, qu'il est davantage important pour l'enseignante de privilégier le pôle pragmatique et donc de rester dans les temps que d'atteindre tous les objectifs fixés. Le pôle épistémique est donc secondaire.

C) Volonté de maintenir la motivation de ses élèves à travers un climat de classe et le rappel des règles

1- Les perceptions que l'enseignante a de ses élèves.

Dès le début de la séance, l'enseignante perçoit ses élèves comme étant à l'écoute, comme peut nous le témoigner l'extrait suivant de l'entretien.

Etudiante : Avant de débiter la séance, comment tu te sentais ?

Anne : C'était en fin de journée donc sûrement de la fatigue. Je venais de lire je pense « L'Enfant Océan ». Fatigue de journée mais quand même bien parce que j'avais l'écoute des enfants sur le début.

Cela peut être dû au fait qu'une nouvelle séance débute. Les élèves sont motivés à entrer dans une nouvelle activité.

Les perceptions que l'enseignante a de ses élèves lui permettent ensuite de s'ajuster au comportement de ces derniers. Mais, que perçoit-elle de ses élèves et comment ?

Afin de percevoir le ressenti ou encore la motivation chez ses élèves, Anne utilise ses règles de prise d'information. En effet, elle va chercher à repérer des signes sur ses élèves pour ensuite les interpréter, et s'adapter au mieux. Par exemple, lorsqu'elle voit que ses élèves hochent la tête en la regardant, elle peut interpréter ces gestes, comme nous le montre l'extrait suivant de l'entretien.

Anne : J'en ai perdu plein à ce moment-là je sais hein. Par contre j'avais Z et So qui me faisaient oui de la tête et qui avaient compris plein de trucs ou E aussi, donc ça a servi à certains mais je savais pertinemment là à ce moment-là que j'allais en perdre beaucoup et que, il y en a plein qui n'auraient pas compris mon explication. Ni très gentiment m'a fait oui de la tête mais je pense qu'il n'a pas compris un traître mot de ce que je lui ai dit.

Ici, elle explique que pour certains élèves, le hochement de tête est un indicateur qui signifie qu'ils sont dans l'écoute et dans la compréhension. Ils sont concentrés sur l'explication de l'enseignante, et cela montre à cette dernière que ses élèves sont motivés et engagés dans l'activité. Ici, grâce à ses règles de prise d'information, Anne perçoit chez ses élèves une certaine motivation. Par ailleurs, elle explique que dans certaines situations et pour certains élèves, le hochement de tête ne signifie pas forcément qu'ils ont tout compris, mais il révèle quand même une écoute particulière chez ces élèves. Ici dans cette situation, le fait de connaître ses élèves, connaître leur fonctionnement, lui permet également d'améliorer ses perceptions sur chacun d'eux.

Ainsi, lorsqu'elle perçoit qu'un élève n'est plus à l'écoute, n'est plus au cœur de l'apprentissage, cela peut entraîner une démotivation quant à l'activité. Néanmoins, il s'agit aussi de ne pas faire l'amalgame suivant : ce n'est pas parce qu'un élève semble à l'écoute, qu'il est motivé. Elle prend des informations sur ses élèves pour ensuite s'adapter au mieux à eux.

Etudions maintenant les sentiments de l'enseignante au cours de ses perceptions.



Figure 10 : Titre : Les sentiments/ressentis et les perceptions de l'enseignante sur ses élèves.

Le graphique montre que 14 fois au cours de la séance, l'enseignante perçoit ses élèves comme étant motivés. Sur ces 14 fois, il y a 8 fois où cela est corrélé avec son ressenti.

Anne : J'arrivais plus à me concentrer sur ce que E. disait, j'étais gênée de ce bruit de fond, on était en fin de journée donc fatiguée, moi dans cet état-là, les élèves aussi, donc pour retrouver l'écoute de tout le monde ça me semblait important d'arrêter ce « ron-ron ».

Ici, dans cet extrait d'entretien, nous pouvons voir qu'au fur et à mesure de la séance, Anne perçoit ses élèves comme étant fatigués, tout comme elle-même. Pour Anne, ils sont fatigués car c'est une fin de journée, mais également parce qu'il y a du bruit dans la classe. Ici, nous voyons qu'elle utilise ses perceptions, pour ensuite adapter son comportement. Au vu de ses élèves, elle va donc faire un rappel des règles pour diminuer le bruit et favoriser un climat de classe de travail. Cela permettra de retrouver un sentiment de bien-être autant pour elle que pour ses élèves. Ici, nous voyons qu'encore une fois, **les enjeux relationnels et pragmatiques sont en tensions.**

De plus, la perception de ses élèves découle également d'autres facteurs. Il est arrivé par exemple que l'enseignante ressente un sentiment d'injustice car elle a effectué une remarque au mauvais élève, comme peut nous le témoigner l'extrait suivant.

Etudiante : A ce moment-là quand tu reprends Na. et qu'il te dit « j'ai pas parlé », qu'est-ce que toi tu ressens ?

Anne : Je suis mal parce que je me dis je suis en train de le reprendre, et que ce n'était pas juste, donc je ne suis pas bien d'avoir fait une remarque injuste, donc je m'excuse en général, j'essaie aussi de savoir s'il ne m'embobine pas, parce que Na. il est capable de m'embobiner là-dessus, donc j'attends d'avoir l'avis des autres aussi.

Comme nous pouvons le voir, pour autant, elle reste vigilante en vérifiant que l'enfant en question ne la dupe pas. Elle est à la fois dans une démarche bienveillante : elle

reconnait son erreur et s'excuse ; mais elle garde une vigilance quant à ses élèves. Via des règles de prise d'information, donc en regardant et observant le comportement de ses élèves (via leurs mimiques, leurs paroles, leur comportement en général), elle arrive à percevoir la vérité ou non. Ces éléments permettent, de ce fait, de montrer que l'enseignante est dans une **démarche d'autorité éducative**. Elle perçoit en jouant sur ses règles de prise d'information pour ensuite adapter son autorité à la situation.

Aussi, l'enseignante part du principe qu'elle peut repérer les moments où les élèves sont plus susceptibles d'être motivés ou non. Elle arrive à le percevoir. En effet, selon elle, un long moment d'oral a des répercussions sur la motivation des élèves, comme peut nous le témoigner ces deux extraits suivants.

Etudiante : Donc là à ce moment-là, on voit que la séance est déjà bien entamée, comment tu te sens ?

Anne : Je me dis que c'est long, je commence à perdre l'attention des enfants parce que là c'est beaucoup d'oral, c'est un temps d'oral trop long, et je me dis comment arriver vite à cette virgule que j'attends, sans qu'eux aussi en aient assez.

Ou encore :

Etudiante : Et en ce qui concerne la motivation des élèves, sur cette séance qu'est-ce que tu dis ?

Anne : [...] Et voilà, comme il y avait beaucoup d'oral, bah forcément j'ai perdu l'attention de certains, la plupart y était mais successivement bah Na., Lo. tous les 2, c'était juste infernal, Mat. et No. aussi à l'arrière ce n'était pas ça non plus, donc ça a profité à beaucoup mais je n'ai pas eu tout le monde, beaucoup trop d'oral.

De ce fait, grâce à ses perceptions, et donc ses règles de prise d'information, l'enseignante peut réussir à percevoir l'entrée ou non dans l'activité de ses élèves.

Selon Anne, si lors d'une séance, on retrouve trop d'oral collectif, cela peut entraîner une démotivation de la part des élèves. Ils sont de moins en moins à l'écoute et cela ne serait pas bénéfique pour leur apprentissage.

De plus, en temps d'oral, l'enseignante va plus souvent devoir rappeler les règles de la classe afin que le climat de classe reste toujours bon. **En prenant appui sur ses règles de prise d'information, elle joue sur ses règles d'action en adaptant son comportement** et donc sa pratique d'autorité éducative pour assurer le bon déroulement de sa séance.

2- Volonté d'avoir une bonne compréhension des élèves

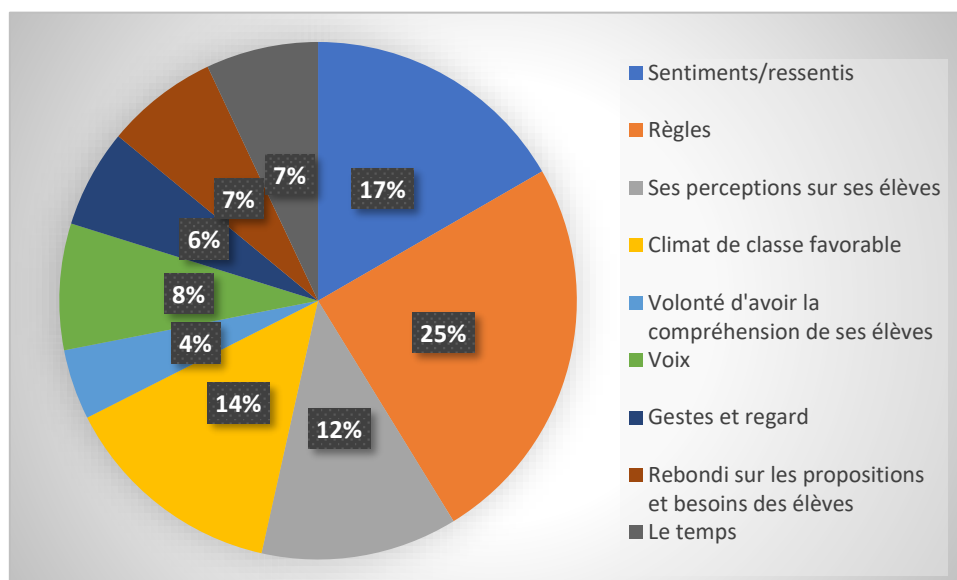


Figure 11 : Répartition des différents thèmes évoqués par l'enseignante au cours de la séance et de l'entretien.

Pour reprendre ce diagramme circulaire, nous observons que la volonté d'avoir une bonne compréhension des élèves représente 4% de la séance.

Ax. : A tout c'est un -t et pas un -s.

Anne : Pourquoi ?

Ax. : parce que quand il y a un -s, c'est au pluriel.

Anne : Oui mais pourtant ça pourrait être au pluriel, pourquoi ce n'est pas au pluriel ?

Ax. : parce que c'est 20 ans c'est du futur.

Anne : Est-ce que c'est 20 ans le « tout » ou pas ? Le « tout », il parle de quoi ? C'est compliqué ce que je te demande là.

Ax. : Le « tout »... grand maître.

Dans cet exemple, nous remarquons qu'Anne cherche à ce que son élève comprenne et justifie son choix de réponse. L'enseignante joue ainsi sur **le pôle épistémique en essayant de développer une réflexion constructive** chez l'élève. Pour cela, elle mobilise une règle d'action qui est de poser des questions à l'élève.

En outre, dans cette situation, nous constatons que l'enseignante fait remarquer à l'élève que ce qu'elle lui demande n'est pas facile. Ces paroles peuvent permettre de rassurer et mettre en confiance l'élève qui ne se sentira pas en échec si elle ne parvient pas à trouver. Anne mobilise une **posture relationnelle bienveillante** pour d'une part conserver un climat de classe favorable et d'autre part pour maintenir la motivation de l'élève.

Finalement, au cours de sa séance, l'enseignante ne semble pas se focaliser tant sur la bonne compréhension des élèves puisque cela ne représente que 4% de la séance. L'enseignante **privilégie l'aspect relationnel**, celui de mettre les élèves à l'aise et en confiance, et ce, **au dépend de l'aspect épistémique**. Le fait de mettre en place un cadre relationnel satisfaisant au sein du climat de classe permet un endroit propice aux apprentissages.

3- Rebondir sur les propositions des élèves

Pour reprendre le diagramme circulaire (annexe 6), nous remarquons que 7% de la séance est consacré aux propositions des élèves. Ce faible pourcentage est pour autant un élément essentiel dans la construction du climat de classe pour différentes raisons que nous allons évoquer.

“Habituellement je fais rebondir les enfants”, nous fait remarquer Anne durant l’entretien à un moment où elle n’a pas pu faire participer les élèves. Nous constatons une insatisfaction de l’enseignante qui n’a pas pu rebondir sur la proposition d’un élève. Dans la démarche pédagogique de l’enseignante, un de ses buts est de **construire le savoir avec les élèves**. Pour ce faire, une des règles d’action de l’enseignante est de rebondir sur les propositions des élèves. L’enseignante souhaite coopérer avec eux pour créer le savoir. Elle ne souhaite pas divulguer les savoirs tels quels. Le fait de rebondir sur les propositions des élèves permet à ces derniers de se sentir intégrés. Ils ont un rôle participatif, ils sont acteurs et au centre des apprentissages, ce qui est d’ailleurs une des caractéristiques principales de l’autorité éducative. Cela montre que leur intervention compte dans l’avancée du cours. Ce but, qui nous rappelle est la construction du savoir avec les élèves, contribue à un autre but, celui du climat de classe. En effet, à travers cette démarche, l’enseignante a la volonté de **mettre en place un climat de classe propice aux apprentissages**. Nous pouvons mettre en exergue que **l’enjeu relationnel est prévalent** puisque la mise en place des savoirs est en étroite collaboration entre les élèves et l’enseignante.

Le fait de rebondir sur les propositions des élèves est donc lié à la volonté de maintenir un climat de classe satisfaisant. De plus, le fait de rebondir sur leurs propositions permet de rappeler les règles mises en place dans la classe. En effet, lorsque les enfants lèvent la main avant de prendre la parole, elle n’hésite pas à rebondir sur leurs propositions pour faire avancer le cours, en valorisant l’élève pour son implication.

Par ailleurs, lorsqu'une proposition intéressante et pertinente est donnée par un élève n'ayant pas la parole, elle saisit l'occasion pour remettre en place et rappeler les règles de prise de parole. Pour autant, elle rebondira quand même sur cette proposition afin de faire avancer le cours.

Anne : C'était une remarque intéressante donc j'ai rebondi dessus pour faire avancer le cours. Par contre, il n'avait pas levé la main donc je lui ai bien rappelé devant la classe qu'il n'avait pas eu la parole.

Finalement, l'enseignante adapte ses schèmes d'autorité pour répondre au mieux à ses buts qui sont **la mise en place d'un climat de classe favorable** et **la construction des savoirs avec les élèves**. Pour cela, elle met en place ses règles d'action, qui passent par le rappel régulier des règles de classe.

III- Réponse à nos hypothèses

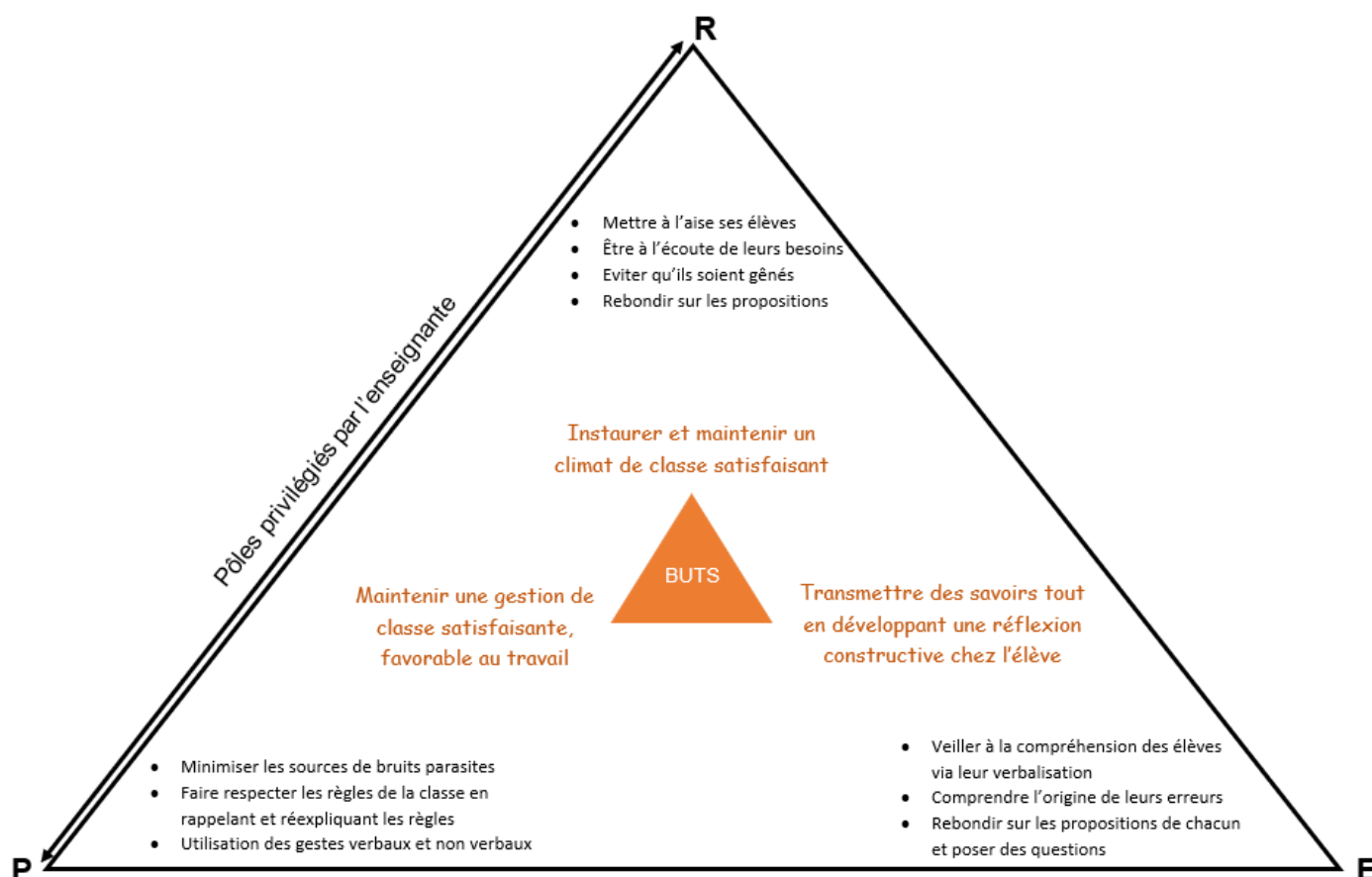


Figure 12 : Schéma synthétique de notre analyse.

Afin d'apporter des réponses à nos hypothèses de recherche, nous avons construit un schéma reprenant certains éléments du schème de l'enseignante. Parmi eux, nous retrouvons les buts et les règles d'action que nous avons mis en corrélation avec les trois pôles du modèle EPR de Isabelle Vinatier : Epistémique, Relationnel et Pragmatique.

En ce qui concerne **le pôle épistémique**, le but de l'enseignante était de **transmettre des savoirs tout en essayant de développer une réflexion chez les élèves**. Pour cela, elle met en place des règles d'action : rebondir sur les propositions des élèves, comprendre l'origine de leurs erreurs ou encore veiller à la compréhension de tous. Un de ses principes tenu pour vrai est que **chaque personne a le droit de commettre une erreur** sur le plan épistémique. Afin de parvenir à son but, l'enseignante relève en situation des indicateurs permettant de constater si les élèves sont ou non dans l'activité et motivés par celle-ci ; cela peut être un hochement de tête ou un regard de la part des élèves. Il est à noter que le pôle épistémique est celui le moins sollicité par l'enseignante, comme nous avons pu le démontrer tout au long de la présentation des résultats.

Les pôles relationnel et pragmatique sont quant à eux davantage prisés. Sur **le pôle relationnel**, l'enseignante a pour but **d'instaurer et de maintenir un climat de classe satisfaisant**. Elle veut garantir une relation de proximité avec les élèves. En situation, elle va alors être attentive au comportement des élèves afin de remarquer s'ils vont "bien" ou non. Cet indicateur permet à l'enseignante de mettre en place ses règles d'action qui sont de mettre à l'aise ses élèves, d'être à l'écoute, d'éviter qu'ils soient gênés. Ces règles d'action sont mises en place afin de traduire ses valeurs personnelles et donc ses vérités propres. Grâce aux règles d'action que l'enseignante applique, Anne veut engendrer un sentiment de bien-être chez ses élèves. Le **bien-être des élèves** fait partie du concept en acte de bienveillance que l'enseignante tient pour vrai. Elle a également d'autres invariants opératoires dans sa posture relationnelle : la maîtresse a le droit à l'erreur, chacun a le droit de commettre une erreur (concept en acte de justice), la maîtresse n'est pas supérieure aux élèves.

Enfin sur **le pôle pragmatique**, l'enseignante a pour but de **maintenir une gestion de classe satisfaisante, favorable au travail**. Pour cela, elle relève en situation des indicateurs. Elle est attentive au bruit, elle porte attention à l'écoute des élèves, elle est vigilante au temps qui passe en regardant l'horloge. Ces indicateurs lui permettent de mobiliser ses règles d'action. Celles-ci sont de faire respecter les règles de la classe en les rappelant, les réexpliquant ; en utilisant et modulant sa voix pour faire comprendre ses intentions ou encore minimiser les bruits parasites. L'enseignante tient pour principe que **le rappel des règles permet de maintenir une gestion de classe satisfaisante**.

Hypothèse 1 : *L'enseignant adapterait ses buts et ses règles d'action, de prise d'informations et de contrôle en fonction de ce qu'il percevrait de la motivation de ses élèves.*

Au cours de la séance, Anne intercepte en situation des indicateurs grâce à la mise en place de ses règles de prise d'information et de contrôle. Pour illustrer nos propos, prenons un exemple : Dans le but de maintenir une gestion de classe satisfaisante et favorable au travail (but), Anne va rappeler et réexpliquer les règles en utilisant sa voix de différentes manières par exemple (règles d'action). Pour cela, elle prend l'information en regardant et en écoutant si ses élèves sont bruyants ou non (indicateurs). Une fois les informations captées et analysées, l'enseignante utilise ses règles d'action pour agir. Elle modifie ses actions pour les adapter au mieux aux élèves, selon ce qu'elle perçoit de leur motivation ou non. Elle va donc mettre en œuvre ses règles d'action pour arriver à ses buts, comme nous avons pu le détailler ci-avant lors de l'explicitation du schéma. **L'enseignante ne modifie donc pas ses règles d'action ni ses buts. Ils restent stables au cours de la séance.**

Hypothèse 2 : *L'enseignant modulerait le déroulement initialement prévu de sa séance.*

L'enseignante ne cherche pas à modifier le déroulement initialement prévu de sa séance. Elle fait le choix de continuer sa séance bien que ses objectifs ne soient pas atteints. Elle privilégie majoritairement le pôle relationnel (à travers le

climat de classe) et une partie du pôle pragmatique (à travers le respect des règles de la classe), plutôt que le pôle épistémique, concernant la transmission de tous les savoirs. **L'enseignante a fait un choix au sein du pôle pragmatique, en privilégiant le rappel des règles et ce, au dépend de sa gestion du temps.** Ici, l'enseignante va privilégier sa manière de conduire la séance, elle veut qu'elle se déroule le mieux possible en termes de gestion (poser les règles, avoir et conserver l'attention de ses élèves, faire participer les élèves). Elle est en prise d'informations constante. Par ailleurs, la priorité n'est pas mise sur l'enjeu lié à l'imprévu didactique (enjeu épistémique). En effet, par manque de temps par exemple, **l'enseignante ne modifie pas le déroulement initial de sa séance. Elle la poursuit en privilégiant le pôle relationnel et une partie du pôle pragmatique.**

Hypothèse 3 : *L'enseignant pourrait mobiliser sa posture relationnelle pour adapter son autorité et motiver ses élèves.*

Durant toute sa séance, **l'enseignante a mobilisé sa posture relationnelle pour adapter son autorité.** Nous avons pu voir avec le schéma, que l'enjeu relationnel est primordial pour Anne. Nous remarquons que sur ce pôle relationnel, l'enseignante **détient de nombreux principes tenus pour vrai** : le concept en acte de bienveillance, le concept en acte de justice par rapport au droit de faire des erreurs ou encore que la maîtresse n'est pas supérieure aux élèves. Ces invariants opératoires démontrent que cet enjeu est fondamental pour Anne. La dynamique relationnelle permet un climat de classe satisfaisant et donc de garder motivés les élèves par la même occasion.

Comment l'enseignant ajuste-t-il ses schèmes d'autorité éducative en fonction de ce qu'il perçoit de la motivation des élèves de cycle 3 ?

En synthèse, nous pouvons dire que d'après notre terrain d'enquête, l'enseignante ajuste sa pratique d'autorité éducative en fonction des indicateurs qu'elle perçoit en situation. L'enseignante va s'emparer des indicateurs qu'elle perçoit pour intercepter

et interpréter les composants de la situation. L'enseignante prend des règles de prise d'information (par exemple en observant le comportement de ses élèves, pour voir s'ils ont l'air "bien") afin d'adapter ses règles d'action (par exemple mettre à l'aise ses élèves, ne pas les gêner), et ce, dans l'objectif de parvenir à ses buts (par exemple, avoir un climat de classe satisfaisant). Nous constatons que l'enseignante adapte sa pratique d'autorité éducative en privilégiant le pôle relationnel et pragmatique, au dépend du pôle épistémique. Elle pratique son autorité en favorisant un climat de classe satisfaisant, en travaillant sur sa gestion de classe via notamment le rappel des règles de vie de classe. Dans la pratique d'Anne, c'est la corrélation de l'enjeu relationnel et de l'enjeu pragmatique qui permet de créer un cadre satisfaisant aux apprentissages (enjeu épistémique) et donc de permettre la motivation ou non des élèves. C'est ce qui va favoriser des émotions positives et donc, un impact positif sur la motivation intrinsèque de l'élève.

PARTIE 4 - Discussion des résultats

Cette quatrième et dernière partie nous amène à discuter les résultats présentés dans la partie précédente. Dans un premier temps, nous aborderons les intérêts et les limites de cette recherche. Puis, nous verrons comment l'autorité éducative permet de susciter la motivation des élèves d'après l'enseignante. Enfin, maintenir une gestion de classe tout en conservant un climat de classe satisfaisant, sont des fondamentaux que nous aborderons par la suite.

I- Intérêts et limites de la recherche

A) Les intérêts

Notre recherche s'est basée sur les perceptions qu'avait l'enseignante quant à la motivation de ses élèves et sur la manière dont cela impactait son autorité éducative. Cette recherche nous a permis de déterminer comment l'enseignante parvenait à déceler la motivation ou la non-motivation chez ses élèves. En effet, l'enseignante prend pour repère des indicateurs comme par exemple, les regards, les attitudes, le niveau sonore des élèves.

En outre, dans cette démarche, nous nous sommes focalisées sur la **pratique d'une enseignante** en classe ce qui nous a permis d'étudier des éléments véridiques, et de ne pas nous cantonner à une approche que théorique. L'enseignante avec qui nous avons travaillé sur le terrain d'enquête était une enseignante ayant effectué une vingtaine d'année d'enseignement. Elle avait donc de l'expérience et du recul sur sa pratique. Il n'en aurait pas été de même avec un enseignant novice.

Le croisement de nos données d'analyse nous a permis de faire des liens afin de créer du sens et d'établir une tendance dans la manière qu'avait l'enseignante à adapter son autorité éducative.

De plus, ce travail d'analyse, nous a permis de valider et d'invalider nos hypothèses. Également, cette recherche nous a amené à avancer sur notre réflexion professionnelle.

B) Les limites

Une des premières limites que nous pouvons souligner dans notre recherche est **notre présence sur le terrain d'enquête**. Bien que nous ayons essayé de nous rendre le plus discrètes possible, en filmant du fond de la classe notamment, notre présence a potentiellement induit une variation dans les résultats obtenus. Les élèves pouvaient être davantage dans l'activité, ou au contraire déconcentrés par la caméra.

Ensuite, notre recherche s'appuie sur les perceptions qu'a l'enseignante sur ses élèves. Cette démarche a **une connotation subjective** ce qui rend l'analyse plus délicate. Les résultats obtenus à travers ce travail de recherche semblent donc difficilement transposables à la pratique d'un autre enseignant. Il est complexe de généraliser les résultats, et ce, d'autant plus sans comparaison avec d'autres pratiques d'autorité éducative.

II- Une autorité permettant la motivation

A) L'autorité éducative de l'enseignante au cœur de sa pratique

Pour reprendre le point de vue des philosophes, l'autorité est une démarche éducative où une **relation d'influence** se met en place pour que l'élève puisse grandir et exister dignement, autrement dit, pour qu'il soit reconnu et respecté en tant qu'être humain. Notre enquête de terrain a permis de mettre en relief cet aspect. En effet, l'enseignante met en place une relation entre les élèves et elle-même pour que chacun se sente bien et puisse s'épanouir au sein de la classe. Dans le cadre de notre recherche, nous avons nommé cela l'importance d'un climat de classe propice aux apprentissages et au bien-être des élèves.

Dans les travaux de Robbes (2013), concernant l'autorité éducative, nous pouvons souligner que la relation entre l'enseignant et ses élèves est un **gage de symétrie et d'asymétrie** à la fois. La relation est symétrique dans la mesure où les deux parties se reconnaissent et se respectent. Cette idée, nous la retrouvons tout au long de la séance d'Anne. Elle cherche à ce que les élèves aient confiance en elle et qu'elle puisse avoir confiance en eux. Elle leur permet le droit à l'erreur tout comme elle se le permet également. La relation établie dans la classe d'Anne est qualifiée d'horizontale (travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1995), personne n'est supérieur à l'autre. En ce qui concerne la relation d'asymétrie, nous nous sommes questionnées quant à sa place dans notre terrain d'enquête. En effet, Anne a le rôle d'enseignante et les élèves occupent une place d'élève. La relation horizontale définie par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1995) se traduit donc dans la pratique d'Anne par la recherche constante de proximité avec les élèves. Elle cherche à éviter toute distance avec eux. En ce qui concerne la relation verticale, nous ne retrouvons pas de soumission ni de domination entre les élèves et l'enseignante. Cette dernière incarne un statut d'autorité de par sa hiérarchie. Mais, elle ne détient pas pour autant tout le pouvoir. Personne ne cherche à prendre le dessus, ni l'enseignant ni les élèves cherchent à prendre l'ascendant sur l'autre. Le fonctionnement de la classe est donc basé sur cet **équilibre entre relation verticale et horizontale** entre l'enseignante et les élèves.

La **reconnaissance de la légitimité** (Robbes, 2013) est un pilier dans la relation d'autorité éducative que l'on a retrouvé dans la pratique de l'enseignante. Anne considère ses élèves, elle les respecte, et souhaite être juste envers eux. Nous avons par exemple constaté que l'enseignante détient un invariant opératoire qui est que chaque personne de la classe a le droit à l'erreur.

B) Une autorité pouvant influencer la motivation

L'autorité éducative est une **autorité de compétence** (Robbes, 2020). L'enseignant est un savant ayant des compétences dans des disciplines diverses. C'est grâce à ses convictions qu'il peut susciter l'intérêt et la motivation des élèves en classe. Rolland Viau disait "*La motivation pour un domaine de connaissances débute souvent au contact de ceux qui en sont passionnés*". Anne démontre une posture

enthousiaste à l'égard des savoirs à transmettre. Il semble correct de mentionner que la motivation de l'enseignante peut se caractériser comme étant une motivation intrinsèque dans la mesure où l'activité d'enseignement lui est plaisante.

Qu'en était-il de sa perception sur la motivation de ses élèves ?

Pour qu'un élève soit dans une **dynamique motivationnelle** (Rolland Viau, 2009), il est nécessaire que l'enfant ait conscience de la perception de la valeur de la tâche à effectuer. Dans la séance de toilettage orthographique, la valeur de la tâche a été explicitée par l'enseignante aux élèves. Cela correspond aux passations de consignes. Les élèves savaient ainsi pourquoi ils devaient effectuer cette tâche, dans quel but. Etant tous en CM et ayant déjà effectué ce travail en amont, l'enseignante percevait en ses élèves la capacité de réussir. Elle leur propose ce travail car elle les a évalués capable de faire. De plus, étant dans une pratique éducative, Anne place les élèves dans une **sphère bienveillante**, rassurante. Les erreurs peuvent être présentes, elles sont un moyen d'apprendre. Cette démarche permet au plus réfractaire de s'engager dans l'activité.

Il est à noter que le support utilisé par l'enseignante pour sa séance est la production d'un élève qui a été volontaire pour que la classe corrige son texte. Cet élève en question a donc souhaité et eu envie que ses camarades corrigent sa production. Nous constatons, que cet élève a donc eu une **motivation intrinsèque** (Deci et Ryan, 2009). L'enseignante a pu percevoir cette motivation du fait que l'élève soit volontaire. L'élève (ce n'était pas spécialement un élève avec des facilités en langue française) s'est proposé volontaire puisque le cadre de la classe mis en place par l'enseignante est bienveillant. L'écoute, le bien-être des élèves sont au cœur des préoccupations de l'enseignante.

Par ailleurs, dans l'activité proposée par l'enseignante, les élèves étaient en capacité d'effectuer le travail seul, avec si besoin un outil à disposition pour être en mesure de corriger la production. Finalement, pour reprendre la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan dans l'ouvrage de Viau (2009), l'enseignante détient un style soutenant l'autonomie de l'élève. Son autorité éducative lui permet d'accéder à ce style-là. On perçoit ainsi la **corrélation entre autorité éducative et style d'enseignement** comme nous avons pu le démontrer dans nos apports

théoriques. La mise en place de cette autorité et de ce style d'enseignement suscite donc davantage la **motivation de ses élèves**.

III- Maintenir une gestion de classe tout en conservant un climat de classe satisfaisant, un fondamental pour exercer une autorité éducative tout en suscitant la motivation des élèves.

Au fur et à mesure de notre recherche et de nos analyses sur la pratique d'autorité éducative de l'enseignante, deux thématiques se sont démarquées. Effectivement, selon Anne, afin de maintenir une gestion de classe propice aux apprentissages, l'élaboration et le rappel des règles sont indispensables. Tout au long de la séance, il est donc nécessaire, pour Anne, de rappeler les règles de vivre ensemble afin qu'elles soient tout au plus respectées. Robbes (2020) parle d'ailleurs **d'autorité de statut** signifiant que l'enseignant a le devoir de fixer un cadre dans lequel il doit faire respecter les règles et doit installer des limites. Le maintien d'une gestion de classe se place donc au centre de la pratique d'autorité éducative.

Aussi, Anne laisse une place très importante au climat de classe satisfaisant. Lorsque l'on utilise le mot "satisfaisant", nous entendons un climat de classe qui soit propice à la fois aux apprentissages, à la concentration des élèves, mais également qui permet d'assurer le sentiment de bien-être, à la fois chez l'enseignante que chez ses élèves. De ce fait, Robbes (2020) évoque **l'autorité relationnelle**. Cela signifie que l'enseignant se doit de communiquer, d'entrer en relation avec ses élèves. Il faut que l'élève puisse se confier, puisse parler à son enseignant. Cela va créer une relation de confiance entre élèves et enseignant, ce qui participe au bien-être et donc au climat de classe satisfaisant.

Parallèlement à cela, au cours de sa séance, Anne avait une maîtrise d'elle-même et de ses sentiments. Ses angoisses, au niveau du temps qui passe par exemple, ou encore ses frustrations de ne pas pouvoir faire tout ce qu'elle a prévu, ne se ressentaient pas au cours de la séance, ce n'est que durant l'entretien que l'on a pu les découvrir grâce à son témoignage. Cela est important pour elle de ne pas

montrer certains de ses ressentis pour ne pas que les élèves les prennent pour eux. On remarque que son autorité est **intérieure** (Robbes, 2020).

Ces deux thématiques prélevées en situation sont donc énormément corrélées. Elles vont donner du sens et sont fondamentales pour exercer une autorité éducative.

Maintenir une gestion et un climat de classe satisfaisant va pouvoir susciter la motivation chez les élèves. Selon Viau (2009), l'enseignant doit être dans une démarche bienveillante permettant alors de rassurer et de mettre en confiance les élèves. Cette démarche permettra aux plus réticents de s'engager dans l'activité avec moins d'appréhension. L'enseignant parviendra à engager l'élève et donc à le motiver dans la tâche à réaliser. Toujours selon Viau, la motivation des élèves serait influencée par des composantes liées à la classe. L'autorité de l'enseignant au sein de la classe joue donc un rôle sur la dynamique motivationnelle des élèves. Ainsi, nous pouvons donc fortement mettre cela en lien avec la pratique d'Anne. En effet, en privilégiant les pôles **relationnel** et **pragmatique** dans sa pratique, l'enseignante favorise un bon climat de classe ainsi qu'un bon déroulement de sa séance en termes de gestion de classe. Le fait de se centrer sur ces pôles permet de déclencher la dynamique motivationnelle de ses élèves.

Il serait d'ailleurs intéressant d'analyser d'autres pratiques enseignantes afin de regarder si tous agissent ou non de la même façon. En effet, cette recherche n'est basée que sur une seule pratique d'autorité éducative, que sur celle d'Anne. Cette dernière a décidé de fonctionner ainsi mais ce n'est sûrement pas la seule manière de faire. En effet, analyser d'autres pratiques enseignantes serait intéressant pour observer d'autres **schèmes d'autorité éducative**, donc d'autres buts, d'autres règles d'action ou encore d'autres invariants opératoires par exemple. Nous pourrions également étudier différents rapports aux enjeux que Vinatier appelle épistémique, pragmatique et relationnel. Peut-être qu'un autre enseignant, lui, décidera de privilégier l'aspect épistémique au dépend de l'aspect relationnel par exemple.

Nous pourrions envisager également d'autres possibilités de poursuite d'analyse de notre recherche. Il serait par exemple intéressant de comparer différentes pratiques d'autorité éducative, en confrontant la pratique de différents enseignants.

Il serait également possible et intéressant de comparer différentes pratiques d'autorité. Nous pourrions nous baser sur la pratique d'autorité d'Anne, qui est une pratique d'autorité éducative ; pour ensuite la comparer avec un autre enseignant, qui lui, pratique un autre type d'autorité tels que par exemple "autorité autoritariste", "autorité charismatique" ou encore "autorité évacuée", qualifiées par Robbes (2020).

Conclusion

Ce mémoire est l'aboutissement d'une année de travail d'initiation à la recherche portant sur l'autorité et la motivation. Partir d'éléments théoriques sur ces thématiques, nous a permis de pouvoir créer notre méthodologie de recueil de données ; celle-ci étant constituée d'une part de notre représentation et justification de la méthodologie au regard de notre problématique, et d'autre part de notre choix du dispositif d'enquête. Ensuite, le recueil de données issues de l'analyse de la séance et de l'entretien d'une enseignante sur notre terrain d'étude, nous a permis d'analyser sa pratique en vue de répondre à notre problématique, qui est pour rappel : **Comment l'enseignant ajuste-t-il ses schèmes d'autorité éducative en fonction de ce qu'il perçoit de la motivation des élèves de cycle 3 ?**

Les analyses des données que nous avons recueillies nous ont donc permis de conclure différents éléments de fonctionnement du schème d'autorité éducative de l'enseignante. En fonction de ce que perçoit Anne de la motivation ou non de ses élèves, elle ajuste ses schèmes d'autorité éducative. Plus spécifiquement, si l'on reprend les éléments de la théorie de l'activité de Vergnaud, elle met en œuvre ses règles d'action pour arriver à ses buts. Elle décide de ne pas moduler ses règles d'action ni ses buts tout au long de la séance, mais de moduler directement ses actions pour s'adapter au mieux à ses élèves. De plus, afin de s'adapter au mieux à la situation, elle décide majoritairement de privilégier le pôle relationnel et pragmatique

au dépend du pôle épistémique. Cela lui permet d'exercer son autorité éducative comme elle le souhaite.

Cependant, il est nécessaire de rappeler que les schèmes d'autorité éducative sont différents selon chaque enseignant. En effet, chaque professionnel a sa propre manière de faire, a des principes et valeurs différents, une vision différente. La structuration mentale pour chaque enseignant est diverse. Ainsi, les résultats obtenus suite à notre recueil de données ne sont donc pas généralisables sans comparaison avec d'autres pratiques. Comme expliqué précédemment dans la discussion, il serait très intéressant de continuer la recherche en analysant différentes pratiques d'autorité éducative, et donc en comparant la structuration mentale, en d'autres termes le schème des enseignants.

Bibliographie

Arendt, H., & Mattei, F. (1972). *La crise de la culture* (Vol. 10). Paris : Gallimard.

Béranger, P., & Pain, J. (1998). L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants formation*, (112), 134-161.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahiers de linguistique française*, 16, 69-88.

Prairat, E. (2012). *L'autorité éducative au risque de la modernité. Recherche et formation*, (71).

Robbes, B. (2017). *De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue* (Doctoral dissertation, Université de Lorraine (Nancy)).

Robbes, B. (2010, édition renouvelée en 2020). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF Sciences humaines.

Robbes, B. (2013). *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*. Scéren (CNDP-CRDP)-CRAP-Cahiers pédagogiques.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 2, 275-292.

Vergnaud, G. (2002). La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. In *Papier présenté à la conférence Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, Paris*.

Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire (2e éd.). *Bruxelles : De Boeck*.

Vinatier, I. & Le Marec, Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle ?. *Phronesis*, 7, 15-27. <https://doi.org/>

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Formulaire pour l'autorisation de la captation de la voix et de l'image....	75
Annexe 2 : Transcription de l'entretien.	77
Annexe 3 : Transcription de la séance.	91
Annexe 4 : Tableau Excel pour l'analyse des données.	96
Annexe 5 : Légende des couleurs utilisées dans le tableau Excel pour analyser les propos de l'enseignante.....	97
Annexe 6 : Graphique de la répartition des différents thèmes évoqués par l'enseignante au cours de la séance et de l'entretien.	98

Annexe 1 : Formulaire pour l'autorisation de la captation de la voix et de l'image.



Autorisation parentale d'enregistrement et d'utilisation de l'image et/ou de la voix d'un élève mineur

- Vu** le Règlement (UE) 2016/679 du Parlement Européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données)
- Vu** la Loi Informatique et Liberté (dite LIL) n°78-17 du 6 janvier 1978 modifiée
- Vu** l'article 9 du Code Civil relatif au droit au respect de la vie privée et au droit à l'image

La présente demande d'autorisation a pour objectif de recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre de l'enregistrement, la captation, l'exploitation et l'utilisation de l'image et/ou de la voix des élèves indépendamment du procédé envisagé. Cette demande est formulée uniquement dans le cadre du projet spécifié ci-dessous pour lequel les objectifs ont été préalablement expliqués aux élèves et à leurs responsables légaux.

1- Finalités de cet enregistrement

Indiquer et développer le(s) objectif(s) de cet enregistrement (gestion administrative ; activités pédagogiques ; autres...) : **activités de formation**

2- Désignation du projet audio-visuel

Titre du projet : « **Analyse de séances pour la réalisation d'un mémoire sur l'autorité et la motivation.** »

Le(s) enregistrement(s) aura(ont) lieu(x) sur les semaines 3, 8 et 11 de l'année 2022.

La présente autorisation est consentie à titre gratuit. Le producteur de l'œuvre audiovisuelle créée ou le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre/enregistrement. Celui-ci demeurera sa propriété exclusive. Le producteur/bénéficiaire de l'autorisation s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers.

3- Modes d'exploitation envisagés

Autorisation	Support	Conservation	Étendue de la diffusion
<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	Projection en groupe restreint (2 étudiantes, une MAT et une directrice de mémoire)	1 an	<input type="checkbox"/> Usage collectif dans les classes des élèves enregistrés <input checked="" type="checkbox"/> Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche. <input type="checkbox"/> Usages de communication externe de l'institution.

4- Autorisation parentale

Je soussigné(e).....

Demeurant

Agissant en qualité de représentant(s) légal(aux) de :

Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils à son égard. Je reconnais expressément que le mineur que je représente n'est lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de son image et/ou de sa voix, voire de son nom et :

Autorise la captation de l'image/ de la voix de l'enfant et l'utilisation à des fins pédagogiques et/ou administratives qui en sera faite par l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE).

N'autorise pas la captation de l'image/de la voix de l'enfant.

Fait à Le

Signature(s) :

5- Informations sur les données personnelles et exercice de vos droits

L'Université de Nantes, pour le compte de l'INSPE souhaite récolter l'autorisation parentale pour l'enfant mineur dans le cadre de ce projet audio-visuel. Ce traitement, dont l'UN est responsable, requiert votre consentement. Les données mises en ligne seront anonymisées et auront uniquement pour finalité la réalisation du projet décrit ci-dessus. Ces données collectées seront communiquées aux seuls destinataires suivants : Hélène M., Emma LUSSON, Laurine LANDREAU ainsi que notre directrice de mémoire, Amélie ALLETRU.

Au regard de la loi Informatique et Libertés et du RGPD vous pouvez accéder aux données vous concernant, les rectifier, demander leur effacement ou exercer votre droit à la limitation du traitement de vos données. Pour exercer ces droits ou pour toute information concernant le traitement de ces données, vous pouvez contacter l'INSPE à l'adresse mail inspe-laroche-secretariat@univ-nantes.fr ou le délégué à la protection des données de l'établissement à l'adresse mail dpo@univ-nantes.fr.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits « Informatique et Libertés » ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL.

Annexe 2 : Transcription de l'entretien.

Etudiante : Avant de débiter la séance, comment tu te sentais ?

Anne : C'était en fin de journée donc sûrement de la fatigue. Je venais de lire je pense l'Enfant Océan. Fatigue de journée mais quand même bien parce que j'avais l'écoute des enfants sur le début. Ah et si, petit moment de panique parce que je ne retrouvais plus le texte de Ru. voilà.

Etudiante : Quand tu poses cette question qu'est-ce que tu cherchais ? A quoi tu t'attendais ? Qu'est-ce que tu cherchais ?

Anne : Alors j'avais imaginé qu'avant, ils aient trouvé déjà certaines erreurs, peut-être de bonnes erreurs, enfin des erreurs qui étaient effectivement des vraies erreurs et ils avaient peut-être aussi trouver de fausses erreurs donc j'attendais d'eux qu'ils poursuivent leur correction ou bien qu'ils améliorent leur correction en fonction de ce que j'avais mis comme codage. C'est le codage qui nous sert aussi, que j'ai affiché là-haut où on met 2 petits traits quand c'est une erreur d'orthographe pure, un trait avec un « m » quand il y a un oubli de majuscule, quand il y a un problème d'accord j'ai une petite flèche en dessous entre le déterminant et la terminaison du nom qui doit être accordé ou de l'adjectif qui doit être accordé, quand c'est une erreur de conjugaison, on entoure le pronom et on fait une flèche en passant au-dessus jusqu'à la terminaison du verbe qui est mal orthographié. Donc j'attendais d'eux qu'ils sachent, qu'ils sachent utiliser le codage et j'attendais d'eux qu'ils identifient les vraies erreurs ou les fausses erreurs qui avaient pu faire.

Etudiante : Donc ils ont l'habitude de ce codage-là.

Anne : Oui.

Etudiante : Et ça c'est quelque chose d'essentiel pour toi qu'ils sachent se repérer avec ce codage-là etc. ?

Anne : C'est un premier pas vers l'autocorrection, c'est une aide à l'autocorrection, un guidage à l'autocorrection, pas juste, ah bah la maîtresse elle a souligné j'essaye un truc au hasard, là je réfléchis à mon erreur, pourquoi elle a mis ça ? A quoi j'ai pas pensé en fait ? L'objectif, c'est qu'au fur et à mesure, bon on allège le codage mais ils

en ont encore besoin, c'est prendre le réflexe de est-ce que j'ai fait mon accord entre déterminant et le nom et l'adjectif ? Est-ce que j'ai fait mon accord entre le sujet et le verbe ? Est-ce que j'ai pensé à la majuscule ? C'est prendre de bonnes habitudes de correction sans y aller à la devinette.

Etudiante : Et là ton objectif de séance, c'était quoi ?

Anne : C'était savoir se corriger, c'était pas forcément leur texte mais savoir revenir sur un texte, prendre du recul sur un texte et savoir se corriger. Ah si mon objectif aussi, c'est de tirer des conclusions, j'ai pas eu le temps de le faire parce qu'on a manqué de temps, on était en toute fin de journée. C'est de garder aussi une trace des erreurs habituelles qui peuvent se faire et justement pour prendre ces bonnes habitudes, quand je me corrige, je fais attention à telle, telle et telle chose. Je tire des règles par exemple sur l'accord comme tu as fait sur les désinences verbales en -ER, est-ce que c'est un -e accent aigu, un -ER, comme on fera aussi sur les « c'est, s'est, ces, ses », tirer des règles et puis garder un affichage de ça.

Etudiante : Ici on t'entend faire « chut » et tu reprends Ru., comment tu te sens à ce moment-là ?

Anne : Agacée parce que Ru. quand je lui dis plusieurs fois et qu'il écoute pas, j'ai un agacement que j'essaie de ne pas montrer, mais si en fait on entend quand même.

Etudiante : C'est important pour toi de ne pas forcément montrer, voilà tu étais agacée mais ne pas le montrer devant les élèves ?

Anne : Alors je peux être agacée, leur montrer que ça suffit parce que ça fait plusieurs fois mais l'objectif c'est pas que je m'énerve. Garder du sang froid, même si on est agacé, on essaie de garder un ton pour que l'enfant ne prenne pas cette violence aussi parce qu'on a envie qu'il soit bien, qui change d'attitude parce qu'il sent que ça déborde et que c'est pas l'attitude qu'on attend d'un élève. Mais sans qu'il se prenne de la violence aussi lui de son côté donc voilà faut trouver, on est agacé intérieurement mais on ne se met pas en colère même si on aurait très très envie, on veut aussi qu'il y ait une ambiance calme et sereine pour lui mais aussi pour ceux qui sont autour, ils n'ont pas besoin de se prendre ma colère, pas besoin de se reprendre mon agacement parce qu'ils n'ont rien fait.

Etudiante : Là on voit que tu réexpliques la majuscule à Ru., est-ce que ça c'est quelque chose que tu avais pensé faire pendant ta séance ou ça t'est venu durant ta séance ?

Anne : Je l'avais anticipé pour les énigmes et j'ai oublié de m'en servir pour les énigmes et quand la situation s'est retrouvée, fin que j'ai été confrontée à cette lettre-là qui était écrite en gros et pas en majuscule, j'en ai profité pour la saisir parce que j'avais dans l'idée qu'il fallait qu'on le travaille, ce que je vous avais dit tout à l'heure, je savais que L. par exemple souvent il met pas de majuscule il y a certains enfants qui ne mettent pas de majuscule. Avec Ru., on en avait déjà discuté avant les vacances avant la semaine en distanciel etc. Donc je voulais travailler sur les majuscules avec les énigmes et là comme j'ai repris sa phrase, j'ai sauté sur l'occasion pour le faire.

Etudiante : Tu pars de ce que l'élève vraiment a produit pour pouvoir toi, essayer de tirer des choses donc là par exemple il n'avait pas mis de majuscule.

Anne : Et comme-là c'était une erreur récurrente sur le reste du groupe ça me semblait important de le signaler, si j'avais eu qu'un seul élève qui ne mettait pas les majuscules ou qui les connaissait pas, j'aurais peut-être pas saisi l'occasion, je serais allée le voir en particulier mais c'était pas le seul donc j'ai sauté sur l'occasion pour le faire, surtout que je l'avais déjà dans l'idée.

Etudiante : T'as repris un élève, il te dérangeait à ce moment-là durant ta séance ?

Anne : Oui, et puis pas que moi parce qu'il perturbait aussi Na. qui n'était plus à l'écoute à ce moment-là. Lui il n'était pas à l'écoute, Na. n'était pas à l'écoute, et moi j'arrivais plus à me concentrer non plus. Et puis ça faisait un bruit de fond donc pas propice non plus à la concentration des autres.

Etudiante : Ici on voit que E. était en train de parler, tu lui coupes la parole pour reprendre No. parce que il ne chuchotait pas, qu'est-ce que t'as ressenti à ce moment-là ?

Anne : J'arrivais plus à me concentrer sur ce que E. disait, j'étais gênée de ce bruit de fond, on était en fin de journée donc fatiguée, moi dans cet état-là, les élèves aussi, donc pour retrouver l'écoute de tout le monde ça me semblait important d'arrêter ce « ron-ron » là qui était au fond entre No. et son AESH et puis ça faisait déjà plusieurs fois que No. ne savait plus chuchoter, depuis la semaine de distanciel et les vacances,

il ne chuchotait plus donc c'était aussi un moyen à lui de lui redire voilà comment on chuchote, au reste du groupe aussi qui des fois ne sais plus comment on chuchote et pour construire l'écoute d'E.

Etudiante : Donc pour toi, en classe, c'est essentiel que les élèves chuchotent pour communiquer entre eux ?

Anne : Quand c'est un temps de communication.

Etudiante : Là on voit que tu regardes aussi No., est-ce que ton regard porte aussi sur d'autres élèves ou que sur No. ?

Anne : Je passe sur les autres élèves et sur No. au passage pour voir si y'en a pas qui profite aussi de ce moment pour faire autre chose et papoter de leur côté, donc je balaye la classe mais je cherchais aussi le regard de No., tant que je l'avais pas je balayais aussi le reste. [Reprise du visionnage de la vidéo.] De toute façon quand on est maitresse, on a le regard partout.

Etudiante : À ce moment-là, qu'est-ce qui te pousse à aller chercher cette étiquette-là derrière le tableau ? Qu'est-ce que tu cherchais à faire ?

Anne : Je sais que je savais parfaitement ce que je cherchais à faire et là maintenant j'ai le grand blanc... C'était quoi la phrase... c'était « réalisé par le grand maître You. » Et si parce que je me suis dit les « par » il y a des homonymes de « par » alors ce « par » avec un « e » n'existe pas mais ils auraient pu me proposer le verbe partir et donc je voulais vraiment qu'ils identifient que c'était la préposition qui était différente du verbe, qui s'écrivait « part » ou « pars » si c'est « je pars » donc on a travaillé sur les compléments de la phrase, avec les « par » et sur le rituel grammaire aussi donc c'était un moyen de faire le lien entre le rituel grammaire, puis ça tombait aussi très bien avec ta séance des compléments du nom voilà c'était ça et c'était pour pas confondre avec le « part » et en fait j'ai oublié d'en parler du « part p-a-r-t » je crois ou « p-a-r-s ». C'est peut-être parce que je me suis dit j'en parle parce qu'il y a ces 2 « par » là et après j'ai dû sentir que le temps aussi était court et j'ai pas poursuivi sur les « par ».

Etudiante : Dans ta séance, tu regardes souvent l'heure ?

Anne : Je l'ai souvent à l'œil oui, oui oui oui.

Etudiante : Donc quand tu vois que ça s'accélère, il y a des choses que tu mets un peu de côté pour aller où tu veux principalement ?

Anne : Voilà j'accélère sur certaines choses quand je vois que ça défile et certaines fois je vois l'heure qui défile mais je me dis je ne peux pas couper ce qu'on est en train de faire parce que c'est intéressant, comme ce matin sur les fractions, là c'était essentiel aussi qu'on fasse bien le point dessus et qu'ils fassent aussi tout de suite leurs exercices d'application pour que ça reste et qu'ils fassent par eux-mêmes pour que ça reste aussi dans leur cerveau, donc là on a laissé filer mais parce qu'il fallait qu'on aille jusqu'au bout de notre travail. Là je pouvais passer, on avait parlé du « par » qui était la préposition, après si j'avais pas le « part » verbe c'était pas grave.

Etudiante : Ici on voit que tu as interrogé Z. et que tu dis à un moment donné le nom de Na., est-ce que tu te souviens pourquoi ?

Anne : Je ne sais pas ce qu'a fait Na. mais à mon ton, je sais que je reprends Nathan qui n'est pas en train de faire ce qu'il faut.

Etudiante : Donc au niveau de la voix, ils sont censés comprendre que tu ne dis pas Na. pour ...

Anne : Non non, si je n'ai pas redit Na. c'est qu'il a bien compris la chose [rire]. [On remet le visionnage] Et puis, y a la voix suivie du regard aussi, si je n'avais pas le masque, il y aurait en même temps la moue mais là il y a les sourcils froncés, Na. il savait.

Etudiante : On vient d'entendre Z., « dans 20 ans tout ce qu'on veut », et à « veut » Z. te dit de mettre un « x ». Quand elle te dit ça, est-ce que déjà tu t'attendais à cette réponse-là ? Est-ce que ça t'a surpris ?

Anne : De la part de Z. ça m'a surprise mais je me suis dit c'est pas grave, on va faire un rappel sur les terminaisons de conjugaison puisque de toute façon le matin ils ont fait l'éval dessus donc je comptais rebondir dessus, parce que de toute façon il y avait l'éval.

Etudiante : Donc ça, avant ta séance, tu savais que tu allais de toute manière revoir au niveau de la conjugaison... ?

Anne : Alors non là j'avoue que de façon très minable, je savais qu'on faisait toilettage orthographique mais je n'avais pas la feuille de Ru. qui la cherchait partout donc je savais qu'on ne ferait pas tout son texte aujourd'hui mais je savais que de toute façon il y aurait des erreurs à tirer de son texte mais je ne savais plus lesquelles, mais c'est globalement les mêmes qui reviennent dans beaucoup de textes donc ça c'était pas un drame. En général, j'ai le texte que les enfants me saisissent sur traitement de texte que je projette au tableau et que je corrige avec le stylet du TNI en vert je fais tous les signes etc, et là j'avais pas le texte de Ru. qui était parti avec quand on a fait la semaine en distanciel du coup je n'avais pas son texte, j'ai pas pu anticiper les erreurs ce coup-ci en général je le fais mais là non.

Anne : [visionnage de la vidéo] J'ai oublié le nom de Ni., n'importe quoi, fatiguée hein.

Anne : [visionnage de la vidéo] Là j'ai fait une sacrée digression sur l'explication. Et après je me suis dit mais mince pourquoi je me suis embarquée là-dedans, on n'a pas le temps, mais qu'est-ce que tu fais !

Etudiante : Ça t'a procuré quoi ?

Anne : Euh, je me suis dit bah je suis partie là-dedans je vais jusqu'au bout, ceux qui mémoriseront ce sera très bien pour eux ils sauront pourquoi il y a des accents circonflexes à certains endroits et puis tant pis pour ceux qui n'ont pas compris on passe à la suite. Mais je sais qu'il y en a qui n'ont pas compris ce que c'était ces accents circonflexes parce que j'aurais dû même écrire le mot, « hospice » par exemple et « hôpital » qui sont 2 mots de la même famille, j'aurais pu mettre « maestro » et « maître » et voir que le s c'était transformé en accent circonflexe voilà. Mais je l'ai pas écrit parce que je me suis dit mais qu'est-ce que tu fais ma pauvre fille à leur expliquer ça c'est pas le moment. C'était intéressant pour certains mais on manquait de temps donc autant se concentrer sur les erreurs les plus courantes et pas cet accent circonflexe qui en plus dans la nouvelle orthographe sont éliminés.

Etudiante : A ce moment-là, quand tu fais cette explication-là, toi ton objectif de séance, il reste le même ? Comment tu perçois la suite ?

Anne : Nan je suis toujours sur le même, je me suis dit juste que là j'avais fait une digression, j'avais perdu 2 min pour rien mais après mon objectif c'est toujours rester

vraiment sur les fondamentaux de l'écrit, des accords, des majuscules, voilà des choses qui sont récurrentes et pour lesquelles il faut faire attention.

Etudiante : Donc là tu étais sereine pour la suite ? Mise à part un peu le temps peut-être.

Anne : Oui.

Etudiante : On voit que Em. [AESH] part, on te voit faire un petit geste pour dire au revoir, est-ce que ça, c'est quelque chose qui peut te déconcentrer quand t'es dans ta séance ?

Anne : C'est terrible, ça m'arrive de pas la voir sortir. Quand je la vois, je me dis je lui fais un petit coucou mais ça me dérange pas plus que ça. Non je préfère la voir sortir et lui faire un petit coucou parce que je suis plus sereine de l'avoir vu partir et d'avoir pu lui dire au revoir plutôt qu'elle soit partie sans que je l'aie vu et je me dis bah mince elle est partie je l'ai même pas vu partir c'est la honte j'ai même pas dit au revoir. [rire]

Etudiante : Mais en soit quand tu la vois, ça ne te coupe pas, t'es pas perdue dans tes explications ou autre ?

Anne : Nan, nan nan nan.

Etudiante : Là on voit que tu es toujours dans ton explication sur les accents circonflexes.

Anne : Elle a été longue.

Etudiante : Est-ce que tu penses que les élèves, à ce moment-là, ils sont en bonne écoute ?

Anne : Nan la preuve, j'ai repris Ro. qui n'était plus à l'écoute à ce moment-là donc Ni. il m'a fait oui pour me faire plaisir je pense, j'en ai perdu plein à ce moment-là je sais hein. Par contre j'avais Z. et So. qui me faisaient oui de la tête et qui avait compris plein de trucs ou E. aussi donc ça a servi à certains mais je savais pertinemment là à ce moment-là que j'allais en perdre beaucoup et qu'il y en a plein qui auraient pas compris mon explication. Ni. très gentiment m'a fait oui de la tête mais je pense qu'il n'a pas compris un traître mot de ce que je lui ai dit. [rire] Nan ça c'était quelque chose de compliqué, qui est pas du tout adapté pour eux mais j'étais partie et je m'embourbais et...

Etudiante : Mais tu t'es dit, je vais finir mon explication, tu t'es pas dit en plein milieu...

Anne : Nan parce que à ce moment-là j'avais Z. et E. qui étaient dans l'écoute et je me suis dit beh je suis partie autant y aller, de toute façon ça prend 30 secondes, enfin voilà c'était pas si long que ça moi ça me paraît long mais si tu regardes sur la vidéo...

Etudiante : Comment tu arrives à voir si les élèves sont vraiment en pleine écoute ou si y en a qui commencent à divaguer un peu ? Tu vois ça au niveau de leur attitude ? Au niveau du regard ?

Anne : Il y a le regard et l'attitude, quand ils te suivent, tu le vois dans le regard aussi s'ils te suivent mais en fait ils sont complètement ailleurs ou s'ils te suivent et que tu sens la petite lumière qui s'éclaire dans l'œil. C'est beaucoup le regard, l'attitude aussi.

Etudiante : Donc là on voit que tu reprends un élève, je ne sais plus qui c'était, « non vous ne vous appelez pas Kha », qu'est-ce que tu ressens ce moment-là quand tu reprends cet élève-là ?

Anne : Ca s'entend, de l'agacement, parce que depuis quand même ce tout début de l'année on travaille sur je lève la main et je laisse la parole à ceux qui ont le moins parlé, on est à 23 donc on ne peut pas parler comme on en a envie, quand on veut et cette classe a quand même une bonne problématique de «c'est moi, moi avant les autres », ils sont très égocentrés, enfin pas tous heureusement, mais j'ai un gros groupe d'enfants de garçons égocentrés, et bah voilà je donne ma réponse avant tout le monde parce que je la sais et que bah je veux montrer que je sais voilà, j'ai pas réussi à retenir ma réponse non plus, j'ai pas fait l'effort de retenir ma réponse. Donc j'ai de l'agacement parce qu'on passe du temps à rappeler les règles et que bah la semaine de distanciel, elle n'a pas aidé, c'était déjà fragile...

Etudiante : Il faut souvent remettre les bases, rappeler les règles régulièrement et donc ça c'est quelque chose que tu fais régulièrement du coup ?

Anne : Oui ça paye ça se voit hein... (rire). Tout en essayant de dire que, alors là je n'ai pas pris le temps de le dire mais souvent je rappelle en disant « qu'est-ce que peut ressentir Kha quand tu as parlé avant elle, en essayant d'amener vraiment toujours au bien-être un peu de l'élève.

Etudiante : C'est quelque chose d'essentiel ?

Anne : Oui, faire preuve d'empathie aussi, amener les enfants à faire preuve d'empathie, si toi tu as répondu avant Kha qui était interrogée, est-ce que c'est juste pour elle, elle avait levé le doigt elle a attendu d'être interrogée, elle avait la réponse, ce qui n'est pas toujours le cas non plus pour Kha., c'était chouette qu'elle l'ai, étant allophone à la base, parlant arabe à la maison, est ce que c'était juste que quelqu'un lui coupe la parole pour dire la réponse à sa place, donc voilà c'est éduquer à l'empathie aussi.

Etudiante : On voit que tu lui poses une question à Kha., qu'est-ce que tu cherchais à faire à ce moment-là ?

Anne : Vérifier si elle était sûre de ce qu'elle disait, parce que parfois Kha. ça peut lui arriver de sentir ce que j'attends et de donner la réponse qui est attendue, donc là c'était un test aussi. Parce que j'aurais pu dire ça en attendant la réponse de si on doit le garder ce -s, c'était le ton que j'ai employé, je pense qu'elle pouvait se dire « mais si la maîtresse elle attend que je mette le -s aussi », donc en fait là, elle a fait preuve de réflexion, elle a réfléchi à l'argumentation qu'elle avait apporté, elle était sûre d'elle de pourquoi je ne mets pas de -s, et Kha l'année dernière je l'avais dans ma classe, elle a tendance à faire ce que la maîtresse attend mais elle est pas élève, on lui donnait un travail elle était pas élève complètement, elle faisait pour faire mais sans la réflexion derrière, donc c'est pour ça qu'à Kha., j'ai testé pour voir si elle avait fait preuve de réflexion ou si elle me donnait sa réponse parce qu'il y avait une réponse à donner, je sais pas si je suis claire... !

Etudiante : Si si si c'est clair ! Vidéo... Donc là tu cherches toujours à ce que tout le monde soit à l'écoute, quand tu reprends Na et Lo., ce serait ton but entre guillemets, c'est vraiment que tout le monde écoute ce que va dire Ax.

Anne : Oui.

Etudiante : Là on vient de voir que tu viens de répondre à l'élève « et pourquoi », à quoi tu t'intéressais là, qu'est-ce que tu cherchais à vérifier chez l'élève ?

Anne : Parce que Ax ce n'est pas une pro de l'orthographe et elle aurait pu se dire, bah « tout », j'ai l'habitude de le voir avec un -t et le « tout », il peut aussi s'écrire « tous », donc je voulais qu'elle me dise quel était son choix d'avoir choisi le « tout » plutôt que le « tous », donc pareil que Kha.

Etudiante : Donc en fonction des élèves finalement, tu vas parfois un petit peu les tester...

Anne : Alors là c'était Ax parce que ça tombait sur Ax., mais ça aurait pu être quelqu'un d'autre, ça aurait été Z. ou So., qui sont plutôt performantes, j'aurais pu leur poser la même question aussi pour que les autres entendent aussi l'explication du pourquoi le « tout » s'écrit t-o-u-t...

Etudiante : Oui donc tu te bases aussi un peu sur l'explication des élèves, enfin sur leur explication à eux, c'est important que ça vienne d'eux ?

Anne : Oui.

Etudiante : Donc là, elle t'a répondu « parce que c'est du futur » ...

Anne : En fait, là je n'avais pas compris ce qu'elle voulait me dire, ouais mais là je n'ai pas de souvenir de ça ou alors j'ai pas compris ce qu'elle voulait me dire, et j'ai enchaîné où j'ai cherché une autre explication, je ne sais plus. Là c'est moi qui ai guidée du coup sinon on s'embourbait, donc j'ai tourné ma question différemment pour qu'on se concentre sur les choses pour lesquelles il fallait qu'on soit attentif.

Etudiante : Là on voit que tu tends ta main, enfin tu tends ta main vers Ch., donc ça c'est une manière pour qu'il voit que tu l'as vu, mais que tu restes quand même à l'écoute des autres ?

Anne : Oui pour montrer que je t'ai à l'œil, mais on est toujours à l'écoute d'Ax., mais oui c'est une façon de dire calme toi, ce n'est pas « parle à ma main », (rire)

Etudiante : A travers le geste, on peut réussir quand même à faire comprendre à l'élève qu'on l'a bien vu. (Vidéo). A ce moment-là quand tu reprends Na et qu'il te dit « je n'ai pas parlé », qu'est-ce que toi tu ressens ?

Anne : Je suis mal parce que je me dis je suis en train de le reprendre, et que ce n'était pas juste, donc je ne suis pas bien d'avoir fait une remarque injuste, donc je m'excuse en général, j'essaie aussi de savoir s'il ne m'embobine pas, parce que Na il est capable de m'embobiner là-dessus, donc j'attends d'avoir l'avis des autres aussi.

Etudiante : Et donc le fait que tu t'excuses ça c'est quelque chose qui est essentiel pour toi ?

Anne : Ah bah oui je ne peux pas faire quelque chose d'injuste, je n'aime pas les injustices et puis pour eux aussi, c'est dur que la maîtresse elle soit injuste, je perds aussi leur confiance. Le but c'est qu'ils aient confiance en moi aussi, si la maîtresse elle a fait une erreur elle doit le reconnaître comme tout le monde. C'est pour aussi leur prouver que la maîtresse a le droit à l'erreur. On a le droit de faire une erreur, ce n'est pas grave, du moment qu'on le reconnaît, faut savoir le reconnaître.

Etudiante : On voit que tu as rebondi sur une réponse d'un élève bien qu'il n'avait pas la main levée. Pourquoi avoir rebondi sur sa proposition ?

Anne : C'était une remarque intéressante donc j'ai rebondi dessus pour faire avancer le cours. Par contre, il n'avait pas levé la main donc je lui ai bien rappelé devant la classe qu'il n'avait pas eu la parole.

Etudiante : Et donc là, depuis le début de la séance, on voit que t'es souvent devant le tableau c'est un choix ?

Anne : Là ils n'étaient pas en production tout seul. Alors quand ils ont cherché tout seul, je suis passé voir ce qu'ils avaient fait, mais là on était sur une mise en commun, c'est difficile d'aller écrire et aller se balader dans le reste de la classe.

Etudiante : Et le fait de rester devant aussi, est-ce qu'enfin c'est volontaire ? Est-ce que par exemple tu te dis « bah comme ça tout le monde me voit » ?

Anne : C'était aussi pour accéder au tableau et écrire au fur et à mesure ce qui était proposé, sinon j'aurais fait plein d'allers-retours entre les tables avec les chaises et les cartables. Mais c'est sûr que c'est mieux d'avoir une présence partout pour certains élèves. Quand tu sens que t'en a un qui est plus attentif, tu vas près de lui, tu lui poses la main sur l'épaule, voilà il sent que t'es là, il se dit « Ah ouais peut-être qu'il faut que je sois plus attentif et que je redevienne élève ». C'est une façon d'aller voir tout le monde, de concerner tout le monde. Mais là, comme j'avais aussi à prendre les arguments et écrire au tableau, je suis restée au tableau.

Etudiante : Donc quand un élève commence à se disperser, c'est possible que tu lui mettes la main sur l'épaule...

Anne : Oui, ça m'arrive, ouais régulièrement.

Etudiante : Donc là on voit Na qui levait le doigt, tu l'interroges, est-ce que ça c'est une attente pour toi qu'il lève le doigt avant de parler ?

Anne : Ah oui impératif, que chacun puisse prendre la parole, que je puisse répartir la parole entre tout le monde. Ils ne sont pas là pour se couper la parole chacun, déjà ils font déjà pas mal de bruit je ne sais pas ce que vous en pensez (rire), donc oui j'attends qu'ils attendent d'avoir la parole.

Etudiante : Ok, ça c'est une règle c'est une règle ! (Rire). (Vidéo). Donc là à ce moment-là, on voit que la séance est déjà bien entamée, comment tu te sens ?

Anne : Je me dis que c'est long, je commence à perdre l'attention des enfants parce que là c'est beaucoup d'oral, c'est un temps d'oral trop long, et je me dis comment arriver vite à cette virgule que j'attends, sans qu'eux aussi en aient assez. (Vidéo). Donc là il a confondu accent et virgule, je ne m'attendais pas à ça...

Etudiante : Tu l'as vu directement ? Tu l'as compris ?

Anne : Oui j'ai compris ça et j'ai eu un doute donc je l'ai laissé poursuivre avant de lui dire que non on n'était pas sur le même.

Etudiante : Et qu'est-ce que tu t'es dit ?

Anne : Que faudrait que je revoie ça avec lui mais que je n'ai pas pris le temps de le faire d'ailleurs.

Etudiante : Et là il vient de te dire : « les virgules c'est après un point ». Quand il dit ça, qu'est-ce que tu te dis ?

Anne : Je me dis mais qu'est-ce que c'est fouillis dans le cerveau de Mo., il y a besoin d'ordonner les choses. Parfois il n'arrive pas à exprimer bien ce qu'il veut dire, je me dis peut-être qu'il pense au point-virgule, et que c'est pour ça qu'il se dit que la virgule vient après le point, donc je pense que les notions sont très fouillis dans son esprit et je ne sais pas où il veut en venir et je suis dans le doute de ce que Mo a compris, j'arrive pas à savoir ce qu'il a compris, ou pas compris d'ailleurs, je ne sais pas ce qu'il me dit.

Etudiante : Et ça te procure quoi toi ça, le fait que t'arrives pas à comprendre ou à décélérer ?

Anne : Alors je me dis déjà, on va s'embourber, s'enliser dans ce qu'il essaie de me dire, il met des heures et des heures à essayer de m'expliquer ce qu'il va me dire, donc ça me stresse de perdre du temps-là dessus. Et ça me préoccupe parce que pour moi les virgules, les points c'est quelque chose qu'ils voient depuis qu'ils ont appris à lire donc ça m'inquiète qu'il soit aussi largué là-dedans, pour parler familièrement.

Etudiante : Donc c'était Ro, je crois qu'il disait « mais c'est une majuscule après un point », tu saisis cette remarque de l'élève, est ce que ça c'est important pour toi ou pas ?

Anne : Ah ben moi je n'avais pas compris à ce moment-là, c'est Ro qui a compris et qui a traduit le Mo en fait, et grâce à la réflexion de Ro., j'ai compris où Mo voulait en venir

Etudiante : Et là on voyait Ch. qui levait la main, tu l'avais vu ?

Anne : Je pense que je l'avais vu, mais je ne sais pas pourquoi je ne l'ai pas interrogé.

Etudiante : Donc là on voit que la séance touche à sa fin, à la fin de la séance, toi comment tu te sentais ? A quoi tu penses à ce moment-là ?

Anne : Je me dis que c'était intéressant cette histoire de « deux points » mais que je n'avais pas le temps de rebondir dessus, et qu'habituellement je fais rebondir les enfants sur pourquoi on pouvait proposer « deux points » et qu'est-ce que ça peut amener ces « deux points », là c'est moi qui ai abrégé parce qu'il était temps et qu'on n'a même pas eu le temps de faire notre bilan météo d'ailleurs en fin de journée. Donc là je me dis, bah je n'ai pas eu le temps d'avancer autant que je voulais on n'a pas eu le temps de faire notre bilan météo donc frustrée là j'étais, frustrée ouais.

Etudiante : Mais là est-ce que tu te dis oui j'ai atteint mon objectif de séance, où est ce que tu dis non je l'ai partiellement atteint ?

Anne : Non partiellement atteint, parce que je pensais voir plus de choses que ça sur ce texte, je pensais aussi avoir le temps de faire un point avec un affichage à la fin pour qu'on se dise, voilà aujourd'hui on a vu tel et tel point, on mémorise ce qu'on a à retenir de notre séance et on aurait pu faire un affichage, et on n'a pas du tout eu le temps de faire ça, donc frustrée parce qu'inachevé, voilà.

Etudiante : Et en ce qui concerne la motivation des élèves, sur cette séance qu'est-ce que tu dis ?

Anne : Globalement ils s'intéressent mais ça décroche chez certains, c'était un moment d'oral long, cette petite phrase là, elle était dansé finalement et il aurait peut-être fallu qu'on la découpe pour la correction, que j'aie plus vite ou que peut-être moi j'en donne plus pour que ça aille plus vite et qu'on ait le temps de faire un affichage après, mais... que vous dire... non pas spécialement satisfaite, on a dit des choses intéressantes, on a rappelé les bases sur les accords sujet verbe, sur le pluriel, le féminin aussi donc ça c'est des choses qui reviennent tout le temps, mais on n'a pas le temps de faire notre affichage voilà. Et voilà, comme il y avait beaucoup d'oral, bah forcément j'ai perdu l'attention de certains, la plupart y était mais successivement bah Na., Lo tous les 2, c'était juste infernal, Mat. et No aussi à l'arrière ce n'était pas ça non plus, donc ça a profité à beaucoup mais je n'ai pas eu tout le monde, beaucoup trop d'oral.

Etudiante : OK, très bien, donc je pense que c'est bon, merci beaucoup !

Annexe 3 : Transcription de la séance.

Anne écrit sur le tableau la phrase.

Anne : Bon après il y en a quelques-unes que j'ai corrigés. Alors maintenant que je vous ai mis ce codage-là, est ce que vous avez d'autres choses à modifier sur votre propre copie ?

Ru. : Oui.

Anne : Vous n'écrivez pas, mais est-ce que grâce à mon codage vous arrivez à corriger d'autres erreurs que vous n'auriez pas vu ?

Anne : Alors, chut ! Tu n'as pas levé la main Ru., ça fait juste 4 fois que tu me dis « j'ai mis une majuscule ». Qu'est-ce que c'est ? Ça c'est un grand D, mais est-ce que c'est un « d » majuscule ? Alors une majuscule, c'est plus gros qu'une lettre on est d'accord, mais seulement tu as 2 choix, soit tu mets une majuscule en attaché, mais dans ces cas-là, la vraie majuscule attachée, soit toi tu mets en lettres bâton. Si tu mets en lettres bâtons, c'est un D comme ça, si fais la lettre majuscule en attaché c'est ça (*écrit au tableau*). Ce n'est pas parce que je fais un gros D que c'est un D majuscule, d'accord ? Il fallait qu'on mette les choses au point avec Ru. qui ne comprenait pas ce que je pouvais bien lui reprocher avec cette histoire de majuscule. Chut ! Lo. on se tait, E.

E : Euh, « pare » ça ne s'écrit pas comme ça, c'est « par »

Anne : Attends parce qu'il y a quand même No que j'entends pratiquement plus fort que toi, No comment on chuchote ? No comment on fait pour chuchoter ? Pour chuchoter on ne met pas la voix, on n'a que l'air qui fait du bruit. Pardon, qu'est-ce que j'interrogeais ? E.

E : Donc par ce n'est pas « pare » c'est « par ».

Anne : Celui-ci c'est le même que le « à dans par pour en vers avec de sans si sous chez sur », c'est une préposition, et ce « par », il s'écrit juste « p-a-r ». Z.

Z : A « veut » ...

Anne : Na !

Z : ...il y a un -x. Euh... nan un -t.

Anne : Et pourquoi c'est un -t alors ? Parce que le sujet c'est « on ». On a fait justement une évaluation ce matin là-dessus, que le verbe... c'est quel verbe ça déjà ? Mat c'est quel verbe ?

Mat : C'est vouloir.

Anne : C'est le verbe vouloir, on a appris pour notre évaluation de ce matin que vouloir, quand c'est « on » son sujet, il se termine bien par un -t, on est d'accord, Z tu m'as fait peur ! Euh ça y est j'ai mangé le prénom, Ni pardon.

Ni : Euh, à « maitre », ce n'est pas un point qu'il faut mettre c'est un accent circonflexe sur le -i.

Ru : Mais comment on le sait ?

Anne : Alors comment on le sait ? C'est à force de voir certains mots qu'on finit par les mémoriser, celui-là c'est bien un accent circonflexe. Les accents circonflexes, ils viennent en fait d'une époque où les personnes parlaient le latin, les romains sont venus en France et ont donné des mots latins, des mots romains aux français et... ça va là-bas ? Le masque Ro ça va ? Et au fur et à mesure, nous on a adapté les mots latins à notre façon de parler, on a remplacé certains -s du latins (*elle fait un signe d'au revoir à l'AESH*) par un accent circonflexe. Ici, ça vient du mot « maestro », et donc il y a un -s avant le -t et ce -s, on l'a enlevé on l'a remplacé par un accent circonflexe, c'est pour ça aussi que le mot « hôpital » a un accent sur le -o, parce que ça vient d'hospitalier par exemple, on a un -s qui disparaît et on met un accent circonflexe. Il y a plein d'accents circonflexes qui viennent de -s qu'on a fait disparaître. Et donc, « maître » avait bien un accent circonflexe. Euh Kha :

Kha : A « grand » il y a un -d à la fin.

Anne : Ah et comment tu sais qu'il y a un -d à grand ? (*des élèves parlent à voix haute*) Mais vous vous appelez Kha ?

Kha : Parce qu'on ne dit pas granse.

Anne : Oui, parce qu'on ne dit pas granse on dit grande si on met au féminin. Est-ce que je vais quand même le -s ou pas ? (*Khadija fait signe non de la tête*), juste un -d,

pas de -s t'es sûr ? Qu'est-ce que je fais ? Alors attend j'écris déjà ce que tu m'as dit, est ce que je rajoute ou pas un -s ?

No : Non

Anne : Non mais moi c'était Kha que j'interrogeais ! Alors ?

Kha : Il y a pas de -s.

Anne : Et pourquoi j'en met pas alors Kha ?

Kha : Parce qu'il n'est pas au pluriel.

Anne : Oui parce qu'il n'est pas au pluriel, il n'y a qu'un seul maître. OK, Ax.

Ax : Euh à « tout »...

Anne : Attends parce que j'ai Na et Lo qui ne sont pas à l'écoute.

Ax : A tout c'est un -t et pas un -s.

Anne : Pourquoi ?

Ax : Parce que quand il y a un -s, c'est au pluriel.

Anne : Oui mais pourtant ça pourrait être au pluriel, pourquoi ce n'est pas au pluriel ?

Ax : Parce que c'est 20 ans c'est du futur.

Anne : Est-ce que c'est 20 ans le « tout » ou pas ? Le « tout », il parle de quoi ? C'est compliqué ce que je te demande là.

Ax : Le « tout »... grand maître.

(Pendant que Ax parle, Anne fait un geste et met le bras en avant vers un élève, puis le regarde).

Anne : Le « tout » il veut dire : tout ce qu'on veut, alors je vais demander à Na d'aller dans l'atelier parce que là je ne peux plus travailler avec toi, tu parles avec Lo sans arrêt.

Na : Mais je n'ai pas parlé moi !

Lo : Non il n'a pas parlé.

Anne : Ah c'est derrière que ça parle ?

Mat : Oui c'est No qui parle.

Anne : Pardon Na. Mais, à prendre l'habitude de te retourner vers Lo, et bah après je n'arrive plus à savoir. Comme vous étiez dans la même lignée... Qu'est-ce qu'on disait ? Le « tout » là, effectivement comme disait Ch sans avoir eu la parole, mais comme c'était intéressant donc j'ai rebondi dessus, ce « tout » là, c'est pour dire « un tout » et « un tout » c'est singulier, c'est pour ça qu'on met un -t.

[Vidéo coupée, ils reprennent sur la ponctuation dans la phrase de Ruben, et les modifications qu'on pourrait y apporter.]

Anne : Na qu'est-ce qu'on ferait ?

Na : Tu mets un point d'exclamation.

Anne : Pourquoi faire ? Pourquoi ça mériterait un point d'exclamation ?

Na : Parce qu'on est content.

Anne : Oui parce qu'on est content, on pourrait mettre un point d'exclamation. Ici, Ru n'a pas choisi d'en mettre, mais ça pourrait le faire. C'est autre chose que j'aurais fait peut-être. Mo tu as une idée ?

Mo : Je pense que c'est à « réaliser ».

Anne : Et qu'est-ce que tu ferais à « réaliser » ?

Mo : Euh, le premier -e, je mettrai la petite barre de l'accent grave.

Anne : Est-ce que tu as entendu quelle était ma question au départ Mo ? La ponctuation, ce sont les virgules, les points virgules, les points, les points d'exclamation, deux points etc.

Mo : Ah oui, une virgule c'est après un point.

Anne : Je pense qu'il se mélange là Mo. Il y a trop de bruits !

Mo : Mais non hier matin tu nous avais dit qu'une virgule c'était après un point.

Ro : Non c'est une majuscule après un point.

Anne : Oui c'est une majuscule après un point, mais pas après une virgule. Euh, Mat.

Mat : Moi après « réaliser », je mettrais deux petits points, pour annoncer qui est le grand maître.

Anne : Ça pourrait être une annonce mais là non ça ferait quelque chose de vraiment particulier. Tu aurais pu mettre 3 points de suspension.

Annexe 4 : Tableau Excel pour l'analyse des données.

Transcription de l'entretien d'auto-confrontation

Microanalyse en unité de sens

Thématiques repérées durant la séance et l'entretien

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
La séance	Entretien	Analyse de la séance	Hypothèses initiales à vérifier Adapte ses buts Adapte des règles d'action, de contrôle et de prise d'infos en fonction de la séance Modulation du déroulement initial de sa séance Mouise sa posture relationnelle pour adapter son autorité et...				Sentiments/ressentis	Règles	Ses perceptions sur ses élèves	Climat de classe favorable	Volonté d'avoir la compréhension de ses élèves	Voix	Gestes et regard	renouveau sur les propositions et besoins des élèves	Buts de l'enseignant	Le temps
	Etudiante : Avant de débiter la séance, comment tu te sentais ? Anne : C'était en fin de journée donc sûrement de la fatigue. Je venais de lire je pense l'Enfant Océan. Fatigue de journée mais quand même bien parce que j'avais l'écoute des enfants sur le début. Ah et si petit moment de panique parce que je ne retrouvais plus le	Début de séance, elle perçoit ses élèves comme étant motivé malgré la fatigue de fin de journée	Evocation du climat de classe par l'enseignante. 				5		7							
Anne écrit sur le tableau la phrase. A : Bon après il y en a quelques-unes que j'ai corrigés. Alors maintenant que je vous ai mis ce codage-là, est ce que vous avez d'autres choses à modifier sur votre propre copie ? Ru. : oui. Anne : Vous n'écrivez pas, mais est ce que grâce à mon codage vous arrivez à corriger d'autres erreurs que vous n'auriez pas vues ?	Etudiante : Quand tu poses cette question qu'est-ce que tu cherchais ? A quoi tu t'attendais ? Qu'est-ce que tu cherchais ? Anne : Alors j'avais imagine qu'avant, ils aient trouve déjà certaines erreurs, peut-être de bonnes erreurs, enfin des erreurs qui étaient effectivement des vraies erreurs et ils avaient peut-être aussi trouver de fausses erreurs donc j'attendais d'eux qu'ils poursuivent leur correction ou bien qu'ils améliorent leur correction en fonction de ce que j'avais mis comme codage. C'est le codage qui nous sert aussi, que j'ai affiché là-haut où on met 2 petits traits quand c'est une erreur d'orthographe pure, un trait avec un « m » quand il y a un oubli de majuscule, quand il y a un problème d'accord j'ai une petite flèche en dessous entre le déterminant et la terminaison du nom qui doit être accordé ou de l'adjectif qui doit être accordé, quand c'est une erreur de conjugaison, on entoure le pronom et on fait une flèche en passant au-dessus jusqu'à la terminaison du verbe qui est mal orthographié. Donc j'attendais d'eux qu'ils sachent qu'ils savent utiliser le codage. Etudiante : Donc ils ont l'habitude de ce codage-là. Anne : Oui	Les buts : les élèves font la correction ; ils utilisent le codage	Evocation du climat de classe et du rappel des règles par l'enseignante. 				Le climat de classe et le ressenti de l'enseignante pendant la séance. 									

Transcription de la séance

Création de rubriques par thèmes pour une analyse similaire

Graphiques

Annexe 5 : Légende des couleurs utilisées dans le tableau Excel pour analyser les propos de l'enseignante.

Rouge = données représentant les sentiments de l'enseignante.

Jaune = données représentant le rappel des règles fait par l'enseignante (comme par exemple lever la main, chuchoter, avoir le calme dans la classe...).

Bleu = données représentant comment elle perçoit ses élèves, la perception qu'elle a de ses élèves (motivation, difficultés de ses élèves).

Violet = données représentant le climat de classe (bien-être de l'enfant, empathie entre eux, confiance entre la maîtresse et les élèves...).

Vert = données représentant la volonté de l'enseignante à s'assurer de la bonne compréhension de ses élèves.

Bleu-vert = données représentant l'utilisation de sa voix pour faire passer différents messages.

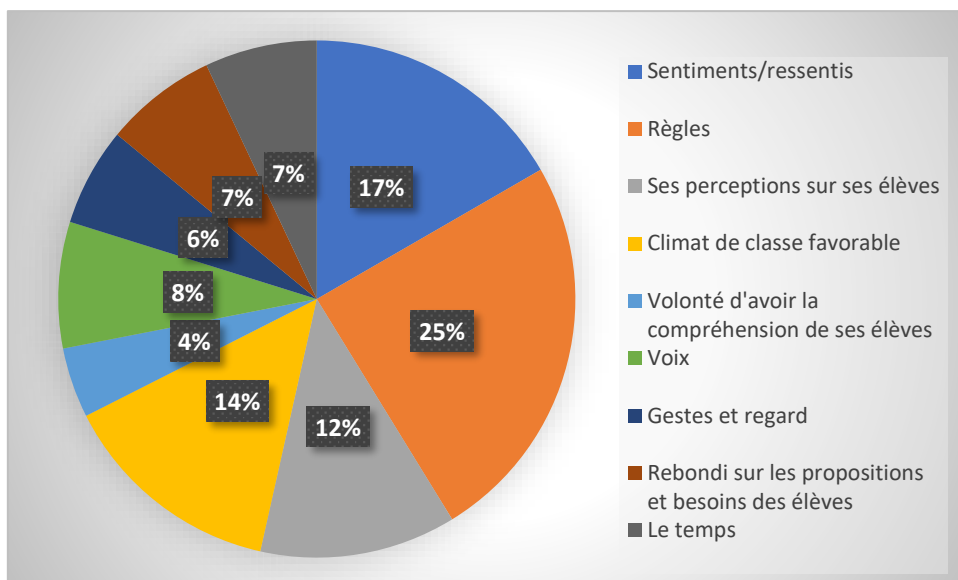
Vert clair = données représentant les moments où l'enseignante rebondi sur les propositions/les besoins des élèves.

Rose = données représentant les gestes, les regards de l'enseignante pour passer des messages non-verbaux.

Marron = données représentant les buts de l'enseignante.

Bleu clair = données représentant l'évocation du temps qui passe.

Annexe 6 : Graphique de la répartition des différents thèmes évoqués par l'enseignante au cours de la séance et de l'entretien.



4^{ème} de couverture

Mots-clés : autorité éducative, motivation, schème, pratique enseignante, élève

Résumé français :

Dans toute classe, l'enseignant met en place une autorité. Selon Robbes (2017), celle-ci peut être qualifiée d'éducative. A travers notre recherche, nous observons la pratique d'autorité éducative d'un enseignant, tout en prenant compte de la motivation de ses élèves. C'est pour cela, que nous nous sommes interrogées sur la problématique suivante : **Comment l'enseignant ajuste-t-il ses schèmes d'autorité éducative en fonction de ce qu'il perçoit de la motivation de ses élèves ?** Pour y répondre, une observation et un entretien d'auto-confrontation ont été réalisés. Nous nous sommes appuyées sur la théorie de l'activité de Vergnaud, pour analyser le schème de l'enseignante étudiée et démontrer qu'elle favorise un climat de classe satisfaisant, tout en travaillant sur sa gestion de classe. Dans sa pratique, les principaux résultats ont démontré que la corrélation de l'enjeu relationnel et pragmatique (Vinatier, 2018) permet de créer un cadre satisfaisant aux apprentissages (enjeu épistémique) et donc de permettre la motivation ou non des élèves.

Résumé anglais :

In any classroom, the teacher implements authority. According to Robbes (2017), this authority can be qualified as educational. Through our research, we observe the application of educational authority by a teacher, while taking into account the motivation of his students. This is why we have asked ourselves the following question : **How does the teacher adjust his or her educational authority patterns according to what he or she perceives about the motivation of his or her students?** To answer this question, we conducted an observation and a self-confrontation interview. We used Vergnaud's activity theory to analyze the schema of the studied teacher and to demonstrate that she encourages a satisfactory classroom climate while working on her classroom management. In her practice, the main results demonstrated that the correlation of relational and pragmatic stakes (Vinatier, 2018) allows for the creation of a satisfying framework for learning (epistemic stakes) and therefore allows or not for student motivation.