



HAL
open science

En quoi la relation éducative joue-t-elle un rôle dans la motivation des élèves présentant des difficultés de comportement ?

Agathe Bideaux

► To cite this version:

Agathe Bideaux. En quoi la relation éducative joue-t-elle un rôle dans la motivation des élèves présentant des difficultés de comportement ?. Education. 2022. dumas-04403760

HAL Id: dumas-04403760

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04403760>

Submitted on 18 Jan 2024

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.

UNIVERSITÉ ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN- LE HAVRE

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2022-2023

AGATHE BIDEAUX

**En quoi la relation éducative joue-t-elle un rôle dans la motivation des
élèves présentant des difficultés de comportement ?**

Résumé

Dans ce mémoire, nous visons à explorer le rôle que joue la relation éducative sur la motivation des élèves présentant des difficultés de comportement. Nous tenterons, dans un premier temps, de définir dans le cadre théorique, la nature de la relation éducative, ses déterminants, son fonctionnement, ainsi que l'autorité éducative. Ce premier temps nous permettra de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de cette relation. Dans un second temps, nous aborderons la notion de comportement difficile afin d'en comprendre les causes et les origines. Cette partie nous permettra également d'identifier les différents profils de comportements difficiles, mais aussi de les définir afin de les différencier des troubles du comportement. Par la suite, nous définirons l'estime de soi et ses causes. Enfin, nous nous intéresserons à la notion de motivation, notamment à travers le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau afin de mieux comprendre les facteurs influençant la motivation, mais également les sources de cette dernière. Afin de savoir si le lien de confiance a un effet sur l'estime de soi de ces profils d'élèves, mais aussi si l'autorité peut entraver leur motivation, nous avons mis en place des entretiens avec cinq enseignantes en primaire.

Mots-clés : motivation, relation, comportements difficiles, autorité, estime de soi.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Pierre Emery, mon directeur de recherche, pour ses précieux conseils. Je le remercie également pour sa grande disponibilité qui m'a permis d'avancer plus sereinement dans ce projet de recherche. Je tiens également à remercier les enseignantes qui ont accepté de m'accorder du temps afin de mettre en place ces entretiens de qualité. Enfin, je souhaite remercier les personnes m'ayant permis de contacter les enseignantes.

Table des matières

Introduction.....	1
Cadre institutionnel.....	2
Cadre théorique	3
1. La relation éducative	3
1.1. Définition.....	3
1.2. Les déterminants de la relation.....	4
1.2.1. L'enseignant, du statut au rôle.....	4
1.2.2. L'élève	5
1.3. Le fonctionnement de la relation éducative : un processus d'interaction.....	7
1.4. L'autorité éducative, Robbes	10
2. Comprendre le comportement des élèves.....	11
2.1. Pyramide des besoins de Maslow	11
2.2. Causes des comportements	13
3. Identifier les comportements difficiles.....	14
3.1. Définition.....	14
3.2. Distinguer le comportement « difficile » du « trouble du comportement »	15
3.3. Des profils d'élèves à comportements difficiles	17
4. L'estime de soi.....	19
5. La motivation	20
5.1. Définition de la motivation	20
5.2. Motivation intrinsèque et extrinsèque : Déci, 1975	21
5.3. Motivation intrinsèque.....	22
5.4. Motivation extrinsèque	22
5.5. La motivation à l'école.....	23
5.6. Dynamique motivationnelle, le modèle de Viau : un modèle de dynamique motivationnelle en contexte scolaire	23
5.6.1. Les facteurs externes.....	24
5.6.2. Les déterminants de la motivation.....	25
5.7. La relation éducative et la motivation	26
6. Problématique et hypothèses.....	27
7. Méthodologie et Recherche	28
7.1. L'entretien	28
7.2. Présentation des résultats	29
7.2.1. Entretien en CE2	29
7.2.2. Entretien en CP-CE1.....	31
7.2.3. Entretien en CP	32

7.2.4. Entretien en CP dédoublé.....	33
7.2.5. Entretien PS MS GS Ville	35
8. Analyse croisée.....	37
8.1. La relation élève-enseignant.....	37
8.2. L'estime de soi des élèves à comportements difficiles	39
8.3. Les profils d'élèves à comportements difficiles.....	41
8.4. La motivation des élèves à comportements difficiles.	43
8.5. L'autorité	44
9. Discussion.....	45
Conclusion	48
Bibliographie	50
Annexes.....	52
Annexe 1 : Guide d'entretien.	52
Annexe 2 : Retranscription des entretiens.	53

Introduction

Tout au long de notre formation, nous préparant au métier de « professeur des écoles », la place de la motivation au sein des apprentissages est prédominante à l'école. De plus, la question du rôle de l'école sur les comportements des élèves se pose. L'un de nos premiers objectifs en tant qu'enseignant est de motiver et de susciter de l'intérêt pour les apprentissages auprès des élèves. Existe-t-il un lien entre le comportement de l'élève et l'enseignant ? Au cours de notre stage en petite et moyenne section, la question de la motivation chez les élèves présentant des comportements difficiles pour l'enseignante s'est immédiatement posée. L'hétérogénéité de la classe, et plus particulièrement de comportements, est une réalité. Au sein de la classe, l'enseignant peut rencontrer différents profils d'élèves, dont certains présentant des comportements que le professeur des écoles peut qualifier de « difficiles ». Ce sont des comportements qui perturbent le déroulement des activités et qui peuvent pousser l'enseignant à se remettre en cause et à se sentir démuni, impuissant. Les causes de ces comportements peuvent être multiples. L'identification de ces dernières est complexe, notamment par la mince frontière avec les troubles du comportement. En école maternelle, il n'est pas toujours évident de les distinguer. Une véritable problématique se pose pour les enseignants qui font face à ces profils d'élèves qui refusent de rentrer dans les activités. L'enseignant, avec sa propre représentation de ses élèves, son histoire personnelle et ses responsabilités par la position que lui offre l'institution, doit faire face, ou plutôt composer, avec les élèves qui sont pour lui perturbateurs. Nous pouvons nous demander si ces profils d'élèves peuvent être motivés à l'école. Il s'agit de ne pas les marginaliser tout en ne minimisant pas les répercussions sur la dynamique du groupe de la classe. Nous sommes par conséquent dans une situation complexe pour l'enseignant. La question de l'impact du lien éducatif entre le l'enseignant et l'élève à comportement considéré comme « difficile » sur leur motivation se pose.

Cadre institutionnel

Le référentiel des compétences communes à tous les professeurs mentionne cinq compétences principales : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique (P1); Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement (P2) ; Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves (P3) ; Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves (P4) ; Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves (P5). Au vu de notre problématique, nous nous contenterons de développer la compétence 4. Le référentiel mentionne l'importance de l'instauration d'une relation de confiance et de bienveillance ainsi qu'un cadre de travail avec des règles afin d'assurer la sécurité. Un climat propice à l'apprentissage doit également être instauré. L'enseignant doit veiller à maintenir « mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités », mais également « rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages ». Nous devons favoriser l'implication et la participation de chaque élève et « créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs ». Cette compétence fait également appel à la capacité de gestion de l'enseignant, tant au niveau du temps (en prenant en compte les besoins de l'élève) que de l'espace afin de « favoriser la diversité des expériences et des apprentissages en toute sécurité physique », surtout pour les élèves les plus jeunes. Notamment avec les plus jeunes, l'enseignant doit « adapter les formes de communication en fonction des situations et des activités ». Avec cette même tranche d'âge, l'enseignant doit savoir accompagner les parents et enfants afin de permettre une découverte progressive de l'école, notamment parfois par une adaptation de la première année scolaire. Le référentiel insiste également sur la prévention de « l'émergence de comportement inappropriés » et les interventions auprès de ces élèves. Il est essentiel que l'enseignant choisisse des stratégies adéquates. Enfin, l'enseignant doit être dans une posture d'aide afin d'accompagner les élèves dans l'accomplissement des tâches, mais également laisser une liberté de prise d'initiative et de tâtonnement.

Cadre théorique

La motivation à l'école est une préoccupation majeure. Nous nous questionnons sur l'impact de la relation entre l'enseignant et les élèves sur la motivation de ces profils. Nous nous attarderons spécifiquement sur la motivation des profils d'élèves à comportements qualifiés de « difficiles ». Afin de tenter d'apporter une réponse à notre question, nous aborderons dans un premier temps le phénomène de relation éducative. Nous tenterons d'apporter une définition, mais également de définir ses déterminants et son fonctionnement. De plus, nous définirons l'autorité éducative. Dans un second temps, nous tenterons de comprendre le comportement des élèves et d'identifier les comportements dits « difficiles ». Enfin, nous aborderons le concept riche et complexe de la motivation ainsi que son lien avec la relation éducative dans un dernier temps.

1. La relation éducative

1.1. Définition

« La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître de l'enfant. » (Postic, 2001, p. 9-10).

Le concept est apparu avec l'émergence de l'intérêt pour la psychosociologie et la psychothérapie. Cette période était synonyme de découvertes et de questionnements quant aux phénomènes relationnels, tant d'ordre thérapeutique, que de travail, en éclipsant les préoccupations pédagogiques concernant les obstacles psychologiques rencontrés par les élèves ainsi que les processus opératoires qu'ils doivent acquérir. Ainsi, dans un premier temps, la relation éducative a été perçue comme la communication entre l'enseignant et l'élève au sein de la classe. Postic mentionne dans son ouvrage *La relation éducative* (2001) qu'on situe la relation éducative « dans un système de relations plus vaste, englobant les rapports sociaux dans la classe, les rapports entre la classe, l'école, la société, les rapports des sujets au savoir et à la culture. » (p.11-13).

Il existe différents modes spécifiques d’appréhension des situations éducatives que nous allons étudier. De nombreux facteurs influencent la relation éducative, processus d’interaction, dont les déterminants sont l’enseignant et l’élève.

1.2. Les déterminants de la relation

La relation éducative fonctionne avec deux déterminants principaux : l’enseignant et l’élève. Dans cette relation, chacun de ces déterminants a un statut, c’est-à-dire, une position respective dans un modèle hiérarchique. Cette hiérarchie induit différentes distances présentes dans la communication.

1.2.1. L’enseignant, du statut au rôle

L’enseignant a un rôle et un statut dans cette relation. Traditionnellement, le maître a une position supérieure et se trouve dans une relation hiérarchique. Selon Roger Cousinet (1958 dans la revue *l’Éducation nationale*, cité par Postic 2001 dans *La relation éducative*), cette relation de rapport hiérarchique est maintenue par le jugement porté en permanence sur les élèves. Il maintient que pour faire évoluer la relation, il suffirait d’accepter l’élève tel qu’il est et de basculer vers un rapport d’aide d’égal à égal. Différentes causes définissent la relation hiérarchisée. R. Cousinet et d’autres auteurs mentionnent le pouvoir de juger de l’enseignant. D’autres auteurs identifient les différences de statuts comme obstacles à la communication et aux échanges. G. Ferry identifie « l’écart des âges, la compétence supposée du maître (on suppose qu’il détient un savoir supérieur à celui des élèves), son statut dans une vie scolaire structurée (lui confère une autorité), le pouvoir de contrôler, noter, sanctionner » (Ferry, 1969, p. 39-41).

Les courants pédagogiques novateurs prônent le terme de rôle, plutôt que de statut, dans le but de modifier la relation hiérarchique des statuts. Dans cette idée, Postic mentionne dans son ouvrage *La Relation éducative* (2001) que l’enseignant serait un « conseiller à qui on a recours au besoin », « une guide qui cherche avec les élèves » (p. 102). L’enseignant n’échappe pour autant au statut, cependant, dans les courants novateurs, ce statut est qualifié par ses valeurs humaines. Par ailleurs, R. Cousinet précise qu’il « ne s’agit pas pour le maître de s’humilier, encore bien moins de s’effacer jusqu’à disparaître. Il doit au contraire être présent, de toute sa présence non magistrale mais humaine. » (p. 102). L’enseignant est au service des élèves tout en conservant son autorité morale et intellectuelle. L’autorité détenue par

l'enseignant demeure malgré tout, et parfois de manière déguisée. Si celle-ci est parfois déguisée elle demeure évidente par la position qui est attribuée à l'enseignant. La bonne tenue des rôles attribués à l'enseignant est attendue des élèves sous peine de devenir, entre autres, un objet de dérision. Afin que cette autorité prenne source des relations interpersonnelles, il faudrait que l'enseignant appartienne au groupe de pairs (les élèves). Ce phénomène est possible lors de formations d'adultes. Le type d'autorité éducative est défini par les attributs du rôle de l'enseignant dans le milieu éducatif.

L'impartialité des rôles de chacun et celui de l'enseignant procurent au statut une bipolarité. Le statut évolue lorsque l'enseignant permet à chaque élève d'assumer des rôles divers. Postic (2001) mentionne que « le statut est alors acquis sur la base des rôles assumés, il est relatif à la situation vécue. » (p. 104). Cependant, l'évaluation et le contrôle du travail dans la pédagogie institutionnelle confèrent à l'enseignant un pouvoir renforçant son autorité. Les partisans de cette pédagogie souhaitent rompre avec le tout pouvoir de l'enseignant. Néanmoins, l'expérience des écoles de Hambourg montre que rompre avec les pouvoirs inférés par la pédagogie institutionnelle reste difficile.

Postic dans son ouvrage *La Relation éducative* (2001) se demande si « l'enseignant, l'éducateur, peut-t-il échapper à sa position centrale et au statut qui en résulte ? » (p. 106) et si « la situation ne confère-t-elle pas, par la nature de l'acte éducatif, une position privilégiée à celui qui guide autre vers un but ? » (Ibid.). Il finit par apporter un élément de réponse qui serait que « tout dépend ainsi de la façon qu'a l'enseignant de concevoir son statut et surtout de percevoir celui de l'élève. » (Ibid).

1.2.2. *L'élève*

« Être élève dans notre système actuel, c'est recevoir informations, conseils, incitations concernant les apprentissages à faire, mais c'est aussi (et peut-être surtout) dépendre d'un adulte qui détient l'autorité, d'un adulte qui vous juge, vous estime, ou vous poursuit de ses remontrances ou vous ignore ». (Ferry, 1969, n° 81, p. 15)

Le statut des élèves est transitoire. Tout au long de leur scolarité, ils sont soumis à une organisation hiérarchisée de manière horizontale (différentes filières) et verticale (niveaux de connaissances). Leur statut varie tout au long de leur scolarité et est défini par l'âge,

l'établissement et le type de classe dans lequel ils se trouvent. Horizontalement, l'organisation scolaire laisse apparaître des normes qui régissent les comportements des élèves et des enseignants. En effet, chaque filière est rattachée à des valeurs sociales.

Dans son ouvrage, Postic (2001) mentionne que le statut global de l'élève comprend son statut personnel, son statut formel et son statut informel, puis les définit. Le statut personnel « dépend de la position que l'enfant occupe dans la structure formelle de la classe et dans la structure non formelle du groupe de pairs » (p. 107). Le statut formel « provient des jugements portés par les enseignants concernant son travail, sa réussite aux exercices, son mérite, son sérieux, etc. ; sa position dans le groupe de la classe est déterminée par les critères rationnels utilisés par les enseignants. » (Ibid.). Le statut informel de l'élève est « reconnu par le groupe lui-même résulte des appréciations subjectives formulées par les pairs et provient du jeu des sympathies et des affinités ou des rejets qui se manifestent dans le groupe. » (p. 107). L'auteur mentionne que le statut est également dépendant du sexe de l'élève.

Michel Gilly (1968) a démontré que le statut scolaire a une influence sur la conscience de soi de l'enfant. La considération qu'a l'élève de lui-même dépend de la perception que les adultes et ses pairs ont de lui-même. Ce rapport éclaire le phénomène du « mauvais élèves » qui se sous-estime. La perception de soi est influencée par le groupe d'appartenance de l'élève. L'expérience de Pierre Humbert et coll., 1988 a montré que, dans les classes spécialisées, les élèves ont tendance à surévaluer leurs capacités dans le domaine scolaire et à avoir une meilleure estime de soi a contrario des élèves dans les autres filières.

Dans le contexte scolaire, l'élève attribue sa réussite ou son échec à une cause interne (lui-même) ou externe (facteurs de l'ordre de son environnement social). Selon B. Weiner (1979), l'attribution d'une causalité interne renvoie aux capacités et compétences que se donnent les élèves tandis que l'attribution d'une causalité externe renvoie plutôt au hasard et à la chance. Le même auteur relève quatre facteurs de causalité, résultat de la combinaison de la dimension interne/externe de la causalité et de celle stable/instable :

- L'effort : ce facteur correspond à une causalité interne instable.
- Les capacités/compétences/aptitudes : elles renvoient à une causalité interne stable.
- La chance : la chance renvoie à une causalité externe instable.
- La difficulté de la tâche : ce facteur est rattaché à une causalité externe stable.

L'élève peut être mené à se questionner sur la causalité de ses échecs, et par conséquent, à tendre à un statut de celui qui est actuel. Par ailleurs, l'enseignant attribue également une causalité interne ou externe à la réussite ou l'échec de ses élèves. Il arrive que des enseignants attribuent l'échec de leurs élèves. P. Gosling (1992), lors d'une enquête, a conclu que « les enseignants, surtout de mathématiques, ne se sentent pas de responsabilité dans l'échec : ils pensent que l'élève manque de bases scolaires et ne fait pas d'efforts. » (Postic, 2001, p. 109).

L'élève et l'enseignant ont chacun un statut, plus ou moins transitoire. L'enseignant a une représentation de l'élève et l'élève a une représentation de l'enseignant. Chacun a des attentes. Les représentations de chacun de ces deux acteurs ont un impact dans la relation qu'ils entretiennent. Cette relation, éducative, serait une relation de réciprocité, le résultat d'un processus d'interaction.

1.3. Le fonctionnement de la relation éducative : un processus d'interaction

La relation éducative serait le résultat d'un processus d'interaction. Postic (2001) définit l'interaction. L'interaction est la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre. Elle a lieu soit dans un système de dyade, l'action de l'enseignant affectant l'élève et réciproquement, soit dans le système le plus étendu de la classe : le sujet se plaçant par rapport au groupe ou à des sous-groupes.

1.3.1. Enseignant, élève et groupe de classe

Communément, le groupe de classe est considéré comme un groupe formel créé dans le cadre de l'institution en vue d'un objectif précis, de travail et non ludique dont l'interaction est directe et où des normes se développent. L. Herbert a discerné cinq constantes du groupe de classe : un seul adulte, l'enseignant ; en rapports réguliers ; avec un groupe ; d'enfants ou d'adolescents ; dont la présence est obligatoire. H. Giriat ajoute deux constantes : réunis dans le but de s'instruire ; dans un milieu fonctionnel. Ce groupe peut contenir des sous-groupes qui se sont formés par l'influence de facteurs socioéconomiques.

Le groupe de classe est organisé dans un but éducatif. Il est régulé par des règles et composé d'un groupe de pairs (groupe d'élèves) et de l'enseignant. Ce dernier est un membre à part entière par sa fonction institutionnelle, même si ses rôles peuvent être divers selon la pédagogie adoptée et si le groupe d'élèves peut parfois l'inclure. Il se caractérise le plus souvent par sa

structure informelle, c'est-à-dire celle que se donne spontanément le groupe de pairs, avec leurs propres règles d'intégration, de coordination des rôles et de rapports avec l'enseignant. La cohésion du groupe peut se faire avec l'enseignante.

Dans la relation éducative, l'élève subit deux influences, celle des pairs et celle de l'enseignant. Son rapport avec l'enseignant est rarement de face à face car, indirectement, le groupe de pairs agit continuellement puisqu'il est présent. De nombreux facteurs tels que l'âge, les valeurs des pairs d'âge similaire et l'intérêt de ce qu'offre l'enseignant influencent l'élève dans le choix du modèle qu'il va adopter. Selon des chercheurs américains, en élémentaire, l'élève perçoit l'école comme le moyen d'obtenir un statut contrairement au secondaire où les facteurs personnels et sociaux prédominent. Cette recherche permet de constater que la structure sociale du groupe-classe est le résultat de la combinaison des jugements portés par l'enseignant (configuration formelle) avec une configuration informelle initiée du groupe des pairs. D'après Talcott Parsons (1959), la classe est représentée par une dichotomie (Postic 2001). La première fraction de classe suit les prérogatives de l'enseignant et les accepte tandis que la seconde les refuse et choisit de se centrer sur le groupe de pairs. Selon l'auteur, cette dichotomie, peu présente en France, est source de tension et de sélection.

En réalité, l'élève ne choisirait pas un unique système de référence mais alternerait entre l'un et l'autre (l'enseignant et les pairs) en passant d'un rôle à l'autre. Cette ambivalence peut mener à un conflit de rôles, car « certains rôles, provenant des divers systèmes de référence, peuvent être incompatibles » (Postic 2001, p. 141). C'est dans l'évolution de cette ambivalence que le comportement de l'enseignant joue un rôle important. L'interaction mise en œuvre entre l'enseignant et le groupe de classe impacte chaque élève et permet des changements de valeurs.

1.3.2. Communication enseignant/élève

Getzel (1969) définit la classe comme un « microsystème social » analysable par « ses institutions internes et les correspondances avec l'institution scolaire, par les rapports que le système entretient avec l'extérieur et sa façon de répercuter ceux-ci à l'intérieur, et par sa structure de relations interindividuelles » (cité par Postic 2001, p. 142). Getzel (1969) offre un modèle d'analyse en tenant compte des deux dimensions interdépendantes, c'est-à-dire par l'étude des normes et règles collectives et l'examen des attentes et besoins personnels.

Une étude de Postic dans l'enseignement général secondaire portant sur la communication en classe a montré que la majorité des communications sont centrées sur l'enseignant alors que seulement 35 à 36% des interventions sont celles des élèves. L'auteur a également pu observer des interventions spontanées des élèves mais qui restent dirigées vers les enseignants. Enfin, très peu d'échanges, spontanés ou à l'initiative de l'enseignant, entre pairs lors des cours ont été observés. De nombreuses recherches montrent que « la structure de communication en classe est déterminée par le réseau institué » (Postic, 2001, p. 144). Le mode de relation est déterminé par la manière dont l'enseignant se situe lui-même et ses élèves par rapport au savoir.

Il existe différentes caractéristiques d'interventions de l'enseignant. G. Leroy (1970) a observé les techniques d'interrogations. Il a relevé un fort pourcentage de questions étroites admettant une unique réponse et ne permettant de faire appel aux opinions des élèves. M. Brossard (1985), dans une approche descriptive des dialogues scolaires, a observé le caractère finalisé de ces derniers. Le dialogue est mené par l'enseignant en vue d'un objectif précis. A partir de la représentation que se fait l'enseignant du savoir des élèves, les différentes étapes par lesquelles les enfants doivent passer sont conçues en amont. Les dialogues sont très finalisés et précis. L'élève doit comprendre l'objectif vers lequel il est conduit. Traditionnellement, l'enseignant est l'élément qui déclenche et conduit dans les situations éducatives. Il sélectionne les sollicitations et interventions des élèves en dépend de ses objectifs. Ce mode d'intervention renforce cependant le statut scolaire des élèves. Il engendre une valorisation des élèves disposant de bonnes performances scolaires et un semblant d'ignorance des élèves qui rencontrent des difficultés. Postic relève le « défaut de compréhension du message », « le manque de décodage », « le décalage des cadres de référence sur le plan cognitif » (p. 150) comme obstacles à la communication enseignant/élève.

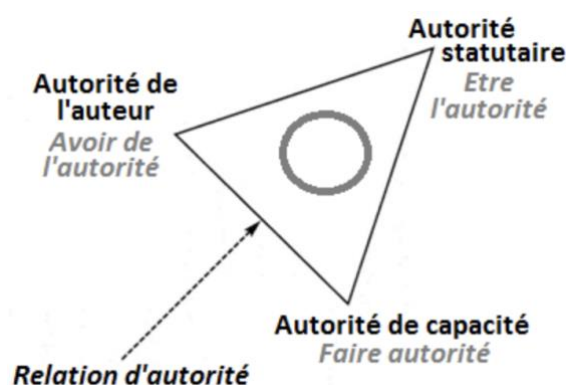
Marguerite Altet (1991) s'est attardée lors d'une recherche sur les modes d'ajustement entre les enseignants et les élèves dans le cadre d'un dialogue pédagogique. Les enseignants peuvent s'ajuster sur le plan affectif et cognitif. Cette même chercheuse a tiré quatre variables de situation qui, selon elle, sont des contraintes dans la communication : des variables pédagogiques, des situations, la structure psychosociale de la classe et les processus cognitifs médiateurs. M. Altet (1994) constate que l'enseignant devrait être « gestionnaire des conditions d'apprentissage » (p. 151) et mettre des conditions qui permettraient que l'élève « devienne un véritable interlocuteur pour l'enseignant dans des échanges réciproques où il produit le savoir » (p.151).

1.4. L'autorité éducative, Robbes

Dans son ouvrage *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer* (2011), Robbes considère que l'autorité se différencie du pouvoir et de la discipline scolaire. Ce même auteur la définit comme « un phénomène psychique, parce que, contrairement au pouvoir, l'autorité est une responsabilité qui ne se délègue pas. Personne ne peut faire autorité à la place d'une autre, sinon l'autorité de celle-ci disparaît » (p. 105) et comme « un phénomène relationnel, car l'autorité d'une personne n'existe pas en soi. C'est toujours dans l'intersubjectivité et dans l'interaction qu'une personne exerce l'autorité » (p. 105).

1

Figure 1: L'autorité éducative selon Robbes



L'autorité éducative repose sur trois piliers : L'autorité statutaire (être l'autorité) ; l'autorité de l'auteur (avoir de l'autorité) ; l'autorité de capacité, de compétence (faire autorité). Un réglage et travail constant entre ces trois dimensions sont obligatoires. L'enseignant en tant qu'être humain et pédagogue est l'autorité dans la classe. Il est responsable des élèves en tant que personnes et pour leurs apprentissages. L'autorité éducative repose sur une dissymétrie des statuts. L'enseignant, pour faire autorité, doit maîtriser ses contenus et la didactique.

Robbes (2011) définit l'autorité éducative comme « une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à tout auteur de lui-même » (p. 106). Nous relevons trois caractéristiques appartenant à cette autorité :

¹ <http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article827>

- Asymétrie et symétrie : L'autorité éducative est assurée à condition que les différentes places déterminées par les générations et l'institution soient claires. Le second élément nécessaire à l'effectivité de la relation d'autorité est la symétrie de cette dernière, afin qu'elle ouvre à la légitimité.
- Influence du détenteur de l'autorité statuaire : La relation d'autorité est une relation d'influence. L'acteur de cette autorité « autorise ». La qualité d'influence nécessite une vigilance absolue afin de ne pas basculer vers une tension de soumission et de contrainte. Il est préférable de faire appel aux contraintes naturelles afin que l'élève puisse conserver au maximum sa qualité d'auteur. Cette influence doit s'atténuer pour laisser place à l'autonomisation, jusqu'à disparaître. Pour que ce processus d'autonomisation prenne place, il faut que l'auteur d'autorité d'influence considère les élèves comme en capacité de faire des choix et de prendre des initiatives.
- Reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statuaire par celui sur lequel elle s'exerce : Le processus de légitimation s'effectue par l'autre, il faut le conquérir. La « légitimité démocratique » et l'acceptation venant des élèves des « savoirs d'actions exercés parce qu'ils les reconnaissent conformes à une éthique » (p. 108) sont des constituants essentiels à la reconnaissance de légitimité. Ce processus de légitimation s'inscrit dans la durée.

L'autorité éducative est un phénomène psychique et relationnel complexe mais central dans l'éducation. Elle se construit dans la durée et ne sera jamais totalement acquise. C'est une responsabilité propre à un auteur, qu'il ne peut déléguer. Elle n'existe pas avec un individu seul, mais en relation avec quelqu'un.

2. Comprendre le comportement des élèves

2.1. Pyramide des besoins de Maslow

Nous avons vu que la relation éducative est un phénomène complexe et central dans le contexte scolaire. Ce phénomène impacte l'élève. Nous allons par la suite nous attarder à

comprendre le comportement des élèves, et plus précisément à comprendre ce qui pousse l'individu à agir, à travers la pyramide des besoins du psychologue Abraham Maslow.

Selon Maslow (1943), la motivation est une réponse à des besoins (Vianin, 2007). Ces besoins s'organisent sous forme d'une pyramide et sont regroupés hiérarchiquement en cinq catégories :

- Les besoins physiologiques : Ils renvoient à la qualité du sommeil, au bien-être, à la nutrition.
- Le besoin de sécurité : Il correspond au sentiment de sécurité et de confiance grâce à un cadre, à des repères.
- Le besoin d'appartenance : Il renvoie à la nécessité de l'identification à un groupe et aux interactions sociales.
- Le besoin d'estime : Il concerne le besoin de reconnaissance et à l'estime de soi.
- Le besoin de s'accomplir : Il renvoie à la réalisation de soi, aux apprentissages.

Figure 2 : La pyramide des besoins humains selon Maslow. *La motivation scolaire*, Pierre Vianin, 2007, page 28, De Boeck.



Lorsqu'un besoin est satisfait, il engendre l'expression du besoin du niveau supérieur. Mais, il est possible de rechercher un besoin dont le besoin de niveau inférieur n'a pas été satisfait. Dans ce cas, des déficits apparaissent. Cette théorie est applicable chez un élève dans un cadre

² <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/la-motivation-scolaire--9782804156138-page-27.htm>

scolaire. Pour qu'un élève développe des connaissances, il serait nécessaire qu'il soit en bonne santé (bonne hygiène, bon sommeil, etc.), qu'il se sente écouté et en sécurité.

Un élève est un individu qui a des besoins. S'il n'a pu satisfaire tous ces différents besoins, il ne peut disposer de conditions favorables à l'apprentissage. Un élève qui a un mauvais sommeil et/ou une mauvaise alimentation rencontrera des difficultés en matière d'attention et de concentration. Il ne peut être actif lors des activités. La classe doit offrir un cadre sûr pour l'élève. Dans le cas inverse, l'élève ne pourra s'épanouir dans le groupe avec ses pairs car il recherchera des repères. Il serait par conséquent primordial que ces deux premiers besoins soient satisfaits afin de satisfaire ceux qui sont supérieurs et qui permettront à l'élève de donner du sens aux apprentissages et à la réussite scolaire.

2.2. Causes des comportements

Dans leur ouvrage *Gérer les comportements difficiles chez les enfants* (2013), Leurquin et Vincelette mentionnent les différentes causes externes qui feraient émerger des comportements difficiles :

- Les causes physiologiques : Elles renvoient aux « bons comme des mauvais traits de caractère de nos parents, ancêtres » (p. 15) dont nous n'avons aucun contrôle.
- Les maladies et problèmes de santé : Ils peuvent être liés à la grossesse, ou à des troubles neurologiques qui peuvent avoir un impact sur l'enfant.
- Des causes sociologiques : Les différences culturelles, la grande place des écrans et médias (banalisation de la violence), l'absence de cadre, une relation trop fusionnelle ne permettant le développement de l'autonomie sont des éléments qui impactent fortement le comportement de l'élève.
- Des causes psychologiques : Elles peuvent faire émerger ces comportements. La société évolue de la même manière que la famille. Des divorces ou recompositions de familles peuvent avoir des effets importants sur l'état psychologique d'un enfant. Les évolutions familiales et la santé psychologique des parents peuvent mener à un manque de repères chez l'enfant. Ce dernier peut vivre des bouleversements psychologiques dans des cas

de maltraitances physiques et psychologiques, d'adoption ou d'abandon (trouble de l'attachement).

- Les causes liées à l'école : Le cadre de l'école peut lui aussi faire émerger des comportements difficiles. Le contexte d'accueil, une atmosphère non sécurisante et non bienveillante sont néfastes.

3. Identifier les comportements difficiles

3.1. Définition

Stéphane Sarazin et Bruno Egroun, dans leur ouvrage *Troubles du comportement en milieu scolaire* (2018), définissent les difficultés de comportement comme « des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné qui peuvent se traduire par des comportements de désobéissance répétée, de provocations, le non-respect des règles de vie ; les refus de travailler, l'agitation mais aussi l'inhibition motrice... » (p. 25). Selon ces auteurs, il peut se résoudre après ajustements dans le contexte scolaire.

Van Rillaer, lui, décide de définir ce terme tel que : « pris au sens étroit, il désigne une action manifeste, directement observable, et il présente trois dimensions : une composante cognitive (perception, souvenir, réflexion, etc.), affective (plaisir, souffrance, indifférence) et motrice (action, expression corporelle) » (2003, p.93). Pour ce psychologue, le comportement est un type d'action qui serait influencé par des stimuli internes et externes. Selon *L'Encyclopaedia Universalis*, le stimuli correspondrait à « un facteur externe ou interne capable de déclencher une réaction donnée ³ ». Le contexte, une situation (stimuli externes), peut avoir une incidence sur le comportement d'un individu. De la même manière, la perception d'un individu sur son environnement a un impact sur le comportement qu'il produit (stimuli interne). Comprendre et

³ L'Encyclopædia Universalis. Encyclopaedia Universalis. [En ligne]. (1968). Disponible sur : <https://www.universalis.fr/dictionnaire/stimuli/> (consulté le 14/12/21)

définir ce qu'est un comportement est finalement très complexe au vu des nombreuses variables qui ont une influence. Ces variables sont parfois complexes à observer et à quantifier.

Dans le cadre de l'école, le comportement dit « difficile » est couramment mentionné par les enseignants. Ils font appel à ce terme pour mentionner des élèves qu'ils considèrent plus désagréables que d'autres, plus agressifs, violents, ou débordants d'énergie. L'enseignant peut juger un comportement « difficile » pour de multiples raisons. Comment l'identifier ?

Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond, dans leur ouvrage *L'élève contre l'école, scolariser les a-scolaires* (2010), mentionnent que « ce sont souvent des traits de tempérament ou de caractère non compris ou exacerbés par un mal-être qui vont conduire à des réactions qui désorientent les adultes » (2010, p.10). L'élève pourrait avoir une réponse comportementale liée à des facteurs non-observables et méconnus par l'enseignant. Ce dernier, qui parfois ne comprend pas le comportement de l'élève, peut réagir différemment avec eux et considérer que l'élève est défini par son comportement. Cette incompréhension peut mener à ce qu'on appelle « l'étiquetage » et à considérer cet élève « perturbateur » dans la classe.

Ramond et Louis (2010) proposent deux sens au terme « perturbateur » : « perturbateur dans le sens négatif du terme, comme étant un sujet au désordre, à l'inadéquation, mais aussi perturbateur dans le sens où l'élève déconcerte et bouleverse émotionnellement » (2010, p.5).

Ainsi, il est complexe de définir et d'identifier ce qu'est un « comportement difficile ». Cette appellation montre que nous ne prenons pas en compte les facteurs dont nous n'avons pas accès en tant qu'enseignant et qui sont acteurs de la réponse comportementale que donne l'élève. L'enseignant dépourvu peut rapidement étiqueter l'élève dans le caractère « perturbateur » de son comportement. L'emploi de ce terme, à tort, peut porter préjudice à ces élèves tout au long de leur parcours scolaire. Afin d'identifier plus précisément le comportement dit « difficile », nous allons le différencier du « trouble du comportement ».

3.2. Distinguer le comportement « difficile » du « trouble du comportement »

En classe, les enseignants font face à différents profils d'élèves. Nous pouvons avoir dans une classe des élèves en situation handicap, et plus particulièrement des élèves présentant des troubles du comportement. Ces profils d'élèves sont à différencier des élèves à comportement dit « difficile », car, selon Egron et Sarazin (2018), les problèmes d'adaptation sont plus

complexes et ces comportements sont le résultat de problématiques intériorisées, contrairement aux comportements inadaptés, difficiles.

Le trouble du comportement est « une pathologie parfois reliée à des facteurs biologiques et environnementaux et se présentent différemment, selon l'âge et le sexe de la personne, et peuvent varier, en fréquence et en intensité, selon le contexte » (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006, p.151-199). Ils peuvent être perçus selon une approche individuelle, prioritaire dans le contexte scolaire. Sous cet angle, le trouble du comportement serait lié à un tableau développemental et/ou psychopathologique familial et/ou individuel particulier. Le trouble du comportement (agressivité, injures, etc.) dans le contexte scolaire peut également être considéré comme provenant d'une problématique propre à la famille. L'aspect social du trouble est également à considérer. Certains comportements inadaptés dans le contexte scolaire peuvent être liés à la précarité financière et affective et des conditions sociales d'inégalités. L'approche scolaire du trouble du comportement apporte un angle différent. L'école, étant traditionnellement un lieu normatif, peut mener à considérer un échec dans les apprentissages comme une forme de trouble du comportement. Il pourrait être considéré « trouble » tout écart à la norme imposée.

La frontière entre le comportement difficile et le trouble du comportement est mince, surtout sans diagnostic et lorsque le trouble est léger ou modéré. Lise Saint-Laurent (2008) cite deux types de troubles : graves et légers (p. 98), mentionnés par les recherches de la Convention Collective des Enseignants, du Ministère de l'Éducation et de l'enseignement au Québec dans son ouvrage *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2008). Les troubles du comportement varient par leur intensité, fréquence, selon le MELS. Il définit les troubles du comportement « graves » comme « des comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années ». Ils sont des comportements « répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge » (p. 98). La Convention Collective des Enseignants (2007) a proposé de définir les troubles légers ou modérés comme des « comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agressions, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié) » ou « des comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive à l'égard

de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait) » (2008, p.98).

D'autre part, selon L. Saint-Laurent, les élèves présentant un trouble du comportement manifestent communément deux traits : des difficultés au niveau des apprentissages et sur le plan sociocognitif (perturbation dans la compréhension des émotions d'autrui, rejet social et impulsivité) (2008, p. 102). L'auteur relève les troubles du comportement les plus fréquents chez les élèves de primaire :

- Le déficit de l'attention avec hyperactivité : En classe l'élève n'est pas organisé dans son travail, il se distrait très rapidement et a un besoin primordial de bouger. Il réagit beaucoup avec impulsivité.
- Les troubles de la conduite et agressivité : Ces élèves sont les plus complexes à gérer pour les enseignants. L'élève peut être agressif, se mettre en colère et défier l'autorité, ou bien, il peut commettre des vols, des actes antisociaux de manière plus « cachée ».
- Le retrait social : Ces élèves présentent un retrait qui est internalisé. Ils présentent une timidité et un renfermement extrême et persistant. Ils se coupent totalement des autres (adultes et pairs) et ont une image négative d'eux-mêmes.

Il est primordial de discerner les troubles du comportement, différents des comportements difficiles afin que l'enseignant s'adapte et offre les réponses les plus favorables aux besoins de l'élève.

3.3. Des profils d'élèves à comportements difficiles

Il est important de distinguer le comportement dit « difficile » au trouble du comportement, mais il est également nécessaire d'identifier les différents profils d'élèves à comportement difficile, qui est une réalité ordinaire. Ces comportements déstabilisent, dérangent et désorientent les adultes. Il est important de les comprendre pour ne pas les associer aux élèves présentant des troubles du comportement. Fabienne Ramond et Jean-Marc Louis, dans leur ouvrage *Eleve a-scolaire, Scolariser les « a-scolaires »* (2010), ont identifié les différents profils d'élèves qui « dérangent ».

- L'élève hypersensible : Il n'est pas une réelle problématique pour l'enseignant car il est « brillant » et « créatif ». Il est très sensible aux émotions. Cette sensibilité est une qualité car elle le rend intuitif quant aux sentiments des autres (compassion). En revanche, cette sensibilité peut également l'amener à un autre extrême, à se mettre en retrait.
- L'élève réfractaire : Il est constamment dans le « non » et fonctionne en rapport de force. Il est dans un état d'esprit de refus et d'opposition face aux apprentissages. Le refus est son moyen de s'exprimer.
- L'élève actif-agressif : L'élève ne sait s'exprimer autrement que par la provocation. Il se comporte souvent de la sorte car personne ne l'a jamais laissé s'exprimer par la parole. Il est débordant d'énergie et n'est pas capable de prendre les autres en considération.
- L'élève provocateur : Il est constamment dans la provocation. Cette dernière peut être traduite comme un refus d'obéissance à une consigne comme l'ignorance, le refus total de communiquer.
- L'élève indiscipliné : Il a un comportement qui perturbe le fonctionnement de la classe. Il refuse les exigences de l'adulte et remet en cause le rapport à l'adulte. Ce comportement peut être la conséquence d'un sentiment d'isolement et/ou d'abandon des adultes ou de repères flous.
- L'élève insolent : Il manifeste son besoin d'autonomie affective par les critiques envers les adultes et l'irrespect. Il rencontre de nombreuses difficultés dans la gestion de ses sentiments et pour trouver les mots pour exister. Son insolence traduit la difficulté avec laquelle il se situe entre le monde de l'enfance et des adultes.
- L'élève coléreux : Son moyen d'expression est la colère car il n'a pas les mots pour s'exprimer. La colère peut également traduire une intolérance à la frustration. Selon les auteurs, la colère passe par trois phases. La première est celle de tension, puis, l'élève devient « hors de contrôle », enfin, il revient au calme et cognitivement disponible.

Cette classification n'est pas le reflet exact de la réalité car des élèves peuvent présenter différents traits de caractères. Elle permet cependant de percevoir que les enseignants peuvent rencontrer différents profils d'élèves en construction de leur identité dans un contexte scolaire contraint et normé. Dans ces cas de figure, il est primordial d'essayer de comprendre l'élève, ainsi que ses réactions. Les auteurs mentionnent l'importance d'orienter le tempérament des élèves « vers des réactions positives, constructives et adaptées au contexte vécu. ».

4. L'estime de soi

Delphine Martinot (2001) relève une croyance sociale concernant « l'effet bénéfique de la connaissance de soi et de l'estime de soi sur la réussite de notre vie. ». Selon ce même auteur, « bien se connaître » renvoie à la capacité de « choisir des objectifs adaptés, donc réalisables ». Cependant, elle considère que le concept de soi ne peut rendre compte de l'estime de soi (Martinot, 1995). Il existe différentes conceptions de l'estime de soi. En effet, Rosenberg (1979) estime que « L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent. ». Harter (1986, cité par Martinot 2001) mentionne le fait qu'un individu puisse présenter globalement une forte estime de soi et reconnaître une incompétence dans un certain domaine. Christophe André et François Lelord (2007) considèrent que l'estime est composée de la vision de soi, la confiance en soi et l'amour de soi. Selon les auteurs, ce serait un équilibre entre ces trois composants qui offrirait une bonne estime de soi.

Martinot (2001) nous propose des éclaircissements psychosociaux. Dans le cadre scolaire, la conception de soi aurait un rôle déterminant dans la motivation des élèves. Cependant, cet effet bénéfique serait limité dans de situations de menace. Dans ces situations, il est bénéfique que des conceptions de soi de réussite soient bien organisées en mémoire afin de les rendre plus facilement accessibles et utilisables (Martinot et Monteil, 1990 ; 2000 in Martinot 2001). L'estime de soi, contribuant à un bien-être physique et psychologique serait alimentée par les conceptions de soi de réussite organisée en mémoire (in Martinot : Taylor et Brown, 1988).

Il serait possible d'améliorer l'estime de soi d'un élève en fournissant un retour objectif sur ses comportements et performances, tout en optant « une attitude d'optimisme et de confiance dans la personne de l'élève (Purkey et Novak, 1996 : in Martinot 2001). Ces interventions doivent être adaptées à chaque profil d'élève en tenant compte de leurs rapports à leurs conceptions de soi et à leurs importances. (Harter, Whistesell et Junkin, 1998 : in Martinot

2001). Les élèves ne peuvent éviter les situations menaçant leur estime de soi. Face à ces situations, certains vont développer des stratégies : « rejeter la responsabilité de ses échecs », « choisir des points de comparaison inférieurs », se désidentifier des dimensions pour lesquelles ont est moins performant (Martinot, 2001). Chez un élève rencontrant des difficultés, ces stratégies seraient susceptibles d'amplifier l'échec scolaire.

Selon Martinot (2001), il faudrait contribuer à « une bonne organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite scolaire ». Cet objectif nécessite d'améliorer les compétences des élèves, associé à l'intervention et aux renforcements optimistes de l'enseignant mettant en valeur sa confiance en les élèves.

5. La motivation

5.1. Définition de la motivation

Dans l'Emile (1762), Rousseau a écrit « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne. » (p.116). Le faible niveau de motivation des élèves est souvent mentionné par les enseignants concernant les difficultés rencontrées par les élèves. De Beni et Pazzaglia (in Doudin, Martin et Albanese, 2001, p.248) appuient l'idée que « la faible motivation des élèves est vécue (par les enseignants), non seulement comme frustrante, mais comme le principal obstacle au succès du processus d'enseignement-apprentissage » et que ce fait est souvent complété par le sentiment d'impuissance et le sentiment que l'école ne dispose pas des moyens pour motiver les élèves. Étymologiquement, le mot « motivation » renvoie au mot latin *movere*, signifiant *se déplacer*. Son origine latine confirme sa définition première « début et source de tout mouvement » (Vianin, 2008, p. 21). La question « Comment motiver efficacement ses élèves ? » (Zakhartchouk, 2005, p. 22) est un enjeu majeur chez les enseignants.

En effet, dans la littérature, les avis convergent vers un lien réel entre les apprentissages et la motivation. Vianin (2008) renvoie la motivation à « l'objectif nécessaire à la réalisation de tous les autres objectifs et toutes les autres démarches d'apprentissage » (p. 21-22). La motivation est, selon Aubert (1994), un processus conatif indispensable à la réussite scolaire.

Chappaz (1992) appuie les propos d'Aubert, concernant le lien existant entre la motivation et la réussite scolaire, en mentionnant l'enquête de Forner (1999). Cette dernière a permis d'affirmer que « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles » (Vianin, 2008, p. 22). Les constructivistes appuient l'importance de la motivation. Ce sont les élèves qui élaborent leurs savoirs et savoir-faire. Sans initiatives de leur part, le processus d'apprentissage est inefficace.

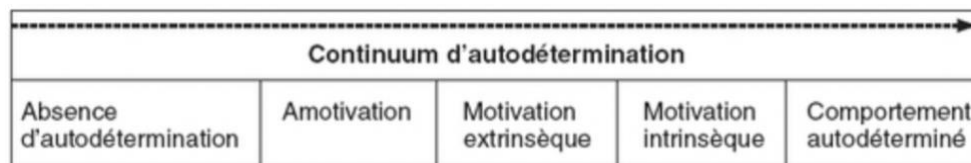
De nombreuses théories explicatives concernant le phénomène de motivation ont été rédigées. La littérature recense de nombreuses théories tels que d'ordres psychanalytiques, behavioristes, humanistes ou encore sous l'angle de la psychologie cognitive. Nous nous attarderons sur les différentes notions qui alimentent la motivation ainsi que les plus grands modèles qui permettent une meilleure compréhension de ce phénomène.

Decker (1988, p. 15) explique le phénomène de motivation comme « une source d'énergie psychique nécessaire à l'action ». La motivation est ce qui permet de « créer les conditions qui poussent à agir, c'est stimuler, donner du mouvement » (Auger & Bouchelart, 1995). Houssaye ajoute à l'énergie la notion de conscience en expliquant que « La motivation est habituellement définie comme l'action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement. » (1993, p. 223). La motivation peut également se trouver dans la dynamique de recherche de satisfaction, « c'est la recherche préférentielle de certains types de satisfactions » (Decker, op.cit). Tardif, psychologue cognitiviste, insiste sur la notion d'engagement en mentionnant que « la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif, 1992, p. 91). D'autres auteurs vont parler de la dynamique motivationnelle et l'importance du but dans cette dernière tel que Nuttin (1985). Il développe un schéma motivationnel tel que « un sujet en situation agit sur un état de choses perçu (ou situation actuelle) en vue d'un état de choses conçu (ou but) qui se réalise plus ou moins dans un effet atteint (ou résultat) » (p.78). Dans son schéma, il introduit également la relation qui va de l'individu à son environnement, aspect qui donne un cadre systémique à son schéma.

5.2. Motivation intrinsèque et extrinsèque : Déci, 1975

L'expérience de Déci (1975) a montré que dans la réalisation d'une tâche de puzzle, les joueurs récompensés ne jouaient pas pour l'intérêt de jouer (motivation intrinsèque) mais pour obtenir une récompense (motivation extrinsèque), a contrario des joueurs non récompensés. A partir de ces résultats, Edward Deci et Richard Ryan ont conclu que l'homme a besoin de liberté, d'indépendance, de se sentir autodéterminé (nécessaire à la motivation). L'autonomie serait un besoin fondamental. Sur la base de la théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan établissent un continuum partant de l'absence d'autodétermination au comportement autodéterminé. Ce continuum passe par l'amotivation qui correspond à l'absence totale de volonté d'agir. Puis nous trouvons la motivation extrinsèque et intrinsèque.

Figure 3 : Continuum d'autodétermination⁴



5.3. Motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est interne au sujet. Elle manifeste un sentiment important d'autonomie. L'individu choisit lui-même son activité car elle lui procure du plaisir, une satisfaction. La motivation intrinsèque se situe sur la partie droite du continuum d'autodétermination, elle tend au comportement autodéterminé. Le sujet agit car il a le sentiment d'être autodéterminé. Il associe la cause de son activité à lui-même. Dans un contexte scolaire, l'élève doté d'une motivation intrinsèque va effectuer l'activité car elle l'intéresse.

5.4. Motivation extrinsèque

La motivation est extrinsèque lorsqu'il y a une régulation externe au sujet. Il effectue une activité pour des raisons plaisantes externes telles que gagner de l'argent ou encore satisfaire ses parents. Ce type de motivation manifeste un faible sentiment d'autonomie. L'individu associe une cause externe à son activité. Dans le contexte scolaire, l'élève est extrinsèquement motivé car il effectue l'activité pour cause de l'obligation de l'école. L'imposition d'un temps

⁴ <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/la-motivation-scolaire--9782804156138-page-27.htm>

limité pour réaliser une activité peut faire basculer la motivation d'un élève en extrinsèque puisque cette imposition est perçue comme une pression, une contrainte.

Dans la version de 2001 de la théorie de l'autodétermination d'Edward Déci et Richard Ryan, la motivation extrinsèque est divisée en trois sous-catégories. La première est la régulation externe (renforcements extérieurs), la seconde est la régulation introjectée (contrôle par des règles sociétales) et la dernière est la régulation identifiée, lorsque l'activité est perçue comme ayant de la valeur pour l'individu.

5.5. La motivation à l'école

A l'école, la contrainte, les notes, l'évaluation et la comparaison entre pairs sont des éléments qui réduisent la motivation intrinsèque des élèves. L'école, par son caractère obligatoire, réduit la motivation intrinsèque des élèves. Il serait important de favoriser l'estime de soi et l'autodétermination. Pour l'école, les pédagogues favorisent préférentiellement la motivation intrinsèque. Elle favorise la persévérance dans les activités, une stabilité et permet de bonnes performances. Cependant, la littérature, et plus particulièrement une expérience de Déci, nous montre que des performances d'origine extrinsèque sont également possibles.

5.6. Dynamique motivationnelle, le modèle de Viau : un modèle de dynamique motivationnelle en contexte scolaire

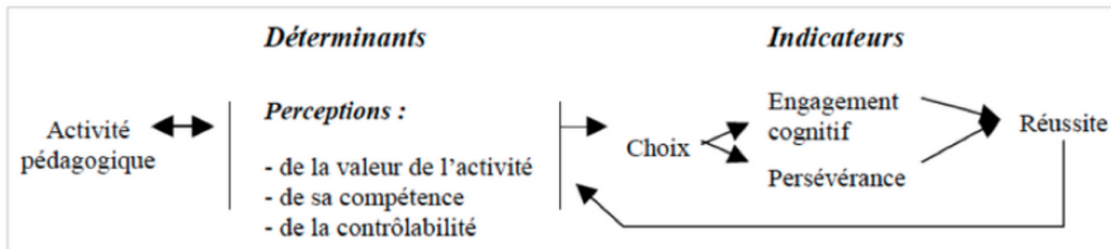
Rolland Viau (1995), expose un modèle sociocognitif, reprenant les conceptions développées par Bandura (1986), la théorie du sentiment d'efficacité personnelle, afin de comprendre non pas la motivation, mais la dynamique motivationnelle des élèves. Il soutient que la motivation serait « un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre les perceptions et des facteurs liés à l'environnement scolaire, familial et sociétal de l'élève » (2004, p.2). Selon Viau (1997), la dynamique motivationnelle est composée de plusieurs relations. La première réunit les déterminants et les indicateurs. La seconde se passe entre les trois déterminants et la dernière lie les indicateurs entre eux.

La perception que l'élève a de la valeur d'une activité, de sa compétence et de la contrôlabilité (trois déterminants) a un véritable impact sur le choix motivé, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance de l'élève (indicateurs de la motivation). L'indicateur

« choix » renvoie au fait de prendre l’initiative d’effectuer une activité d’apprentissage. Il est fortement impacté lorsqu’il y a un manque de motivation. Celui de la persévérance est associé à la ténacité. Le degré de persévérance de l’élève est positivement corrélé à la réussite. Enfin, le troisième indicateur « engagement cognitif » renvoie à la notion de concentration et d’attention.

5

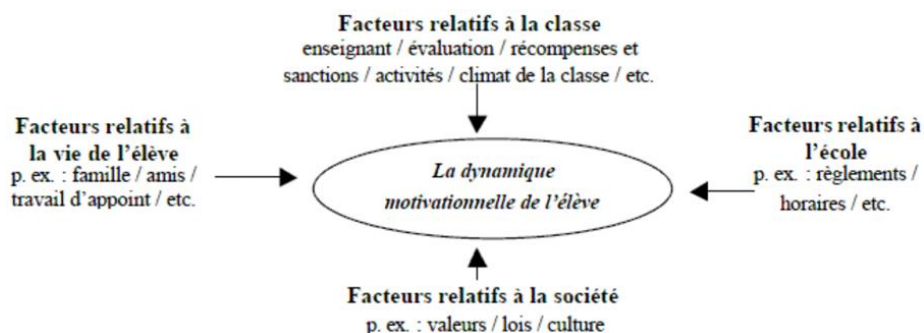
Figure 4: La dynamique motivationnelle de l’élève selon Rolland Viau



5.6.1. Les facteurs externes

6

Figure 5 : Facteurs influençant la dynamique motivationnelle des élèves



Dans sa théorie, Viau présente des facteurs externes qui influenceraient la dynamique motivationnelle. Ces facteurs sont les facteurs relatifs à la vie de l’élève, relatifs à la société, relatifs à l’école et ceux relatifs à la classe.

Les facteurs relatifs à l’élève sont externes à la classe et concernent l’environnement personnel de l’élève. Ces facteurs n’incluent pas l’enseignant, cependant, ils influencent la motivation de

⁵ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197/document>

⁶ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197/document>

l'élève dans la classe. Les différentes cultures et environnements familiaux influencent le comportement en classe.

Les facteurs relatifs à la société peuvent renvoyer aux valeurs que l'enseignant véhicule par le biais de son enseignement et dans sa classe. L'évolution de la société, tel que la démocratisation du numérique, a un impact sur le comportement des élèves.

Les facteurs relatifs à l'école recouvrent différentes figures adultes de l'enseignement et de l'organisation. La démarche d'enseignement a une influence directe ou indirecte sur les élèves. Les facteurs relatifs à la classe ont un lien direct avec les pratiques de l'enseignement et aux différentes postures. L'enseignant va ajuster tout au long des années, ses pratiques d'enseignement afin de maintenir la motivation de ses élèves.

Différents facteurs favorisent la motivation des élèves tels que les activités, l'évaluation, le climat de classe, l'évaluation, les récompenses ou encore la posture de l'enseignant.

5.6.2. Les déterminants de la motivation

L'approche sociocognitive dans le domaine des apprentissages considère que les perceptions (ici déterminants) ont une influence sur la motivation.

La perception de la valeur de l'activité d'apprentissage est « un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit. » (Viau, 1997, p. 44). Cette définition insiste sur deux éléments qui sont en relation : l'utilité de l'activité et le but fixé par l'élève. En effet, il est difficile pour un élève de valoriser une activité s'il ne s'est pas fixé de but. Les buts que se fixent les élèves peuvent être sociaux ou scolaires (Wentzel, 1992).

La perception de sa compétence à accomplir une activité renvoie à « une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate » (Bandura, 1986 ; Schunk, 1991, 1989b, 1987) Pour Viau, dans une activité permettant un processus d'auto-évaluation, le sujet ne doit pas avoir connaissance de son niveau de compétence actuel pour la réussir. Cependant il est très important que l'élève soit persuadé qu'il est capable d'atteindre le but d'apprentissage et de réussir. Le contexte scolaire constitue parfois un cadre d'incertitude qui incite les élèves à se questionner sur leurs capacités à réaliser des tâches. Selon Bandura (1986), cette perception recouvre quatre sources : les performances

antérieures, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres, la persuasion et les réactions physiologiques et émotives.

La perception de sa contrôlabilité se définit selon Viau (1997) par « la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » (p. 64). Le sentiment de contrôler le déroulement d'une activité chez un élève est lié à la conviction que ses stratégies lui permettront de résoudre le problème induit par l'activité. Ce degré de conviction coïncide avec le degré de perception de contrôlabilité de l'activité. Ce sentiment est subjectif car deux élèves dans une même activité n'auront pas la même perception de contrôlabilité.

L'objectif serait de minimiser l'effet du contexte pour favoriser l'apprentissage. L'existence de ces trois indicateurs (choix, persévérance et performance) montrent que l'enseignant ne peut intervenir directement sur eux. Cependant, nous pourrions imaginer qu'il serait envisageable d'avoir une action directe sur l'engagement cognitif de l'élève. Le champ d'action reposerait sur les différentes stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Rolland Viau invite à ne pas être nuisible à la motivation de nos élèves, à améliorer notre enseignement et à intervenir sur les composantes motivationnelles.

5.7. *La relation éducative et la motivation*

La vision de l'école a évolué au cours des années. Autrefois, l'école de l'instruction se ciblait uniquement sur une transmission verticale de savoirs dépourvue de dimension affective « dans le processus d'apprentissage, mais également au sein des relations sociales à l'école, en particulier celles entre les enseignants et les élèves » (Virat, 2019, p. 26). Aujourd'hui, les objectifs de l'enseignant, au-delà de l'acquisition des fondamentaux, sont de se préoccuper de la manière dont les élèves vont apprendre.

Dans l'ouvrage *Quand les profs aiment les élèves* (2019), M. Virat cite :

Selon Érasme (1990, p. 76) « Sans nul doute, écrit-il, ce sera grand profit si celui qui entreprend à instruire un enfant se vêt, par une bonne inclination de courage, d'une affection de père et de mère envers l'enfant. Car en toute besogne, l'amour ôte grande partie de la difficulté. »

Au 20^e siècle, Érasme mentionnait d'ores et déjà le lien de la relation enseignant-élève avec les apprentissages. Nous pouvons nous interroger sur le lien entre cette relation précédemment citée et la réussite des élèves à l'école. Les résultats d'une recherche de Staub et Stern (2002) ont pu mettre en évidence un « lien empirique entre la réussite d'élèves de primaire en mathématiques et les croyances pédagogiques de leurs enseignants » (Virat, 2019, p. 31). Les enquêtes et travaux de Forner (1999) ainsi que de Hughes et Kwok (2007), ont montré l'existence de l'impact positif de cette relation sur la l'implication des élèves, et par conséquent, leur réussite scolaire. Le modèle de Viau (1995) indique que l'un des indicateurs de la dynamique motivationnelle nécessaire à la réussite d'un élève dans une activité pédagogique est son engagement cognitif, concept similaire à l'implication. Pour qu'un élève soit « motivé », il est nécessaire qu'il soit impliqué dans l'activité.

Les études des différents chercheurs précédemment cités haut ont montré que la relation enseignant-élève a un lien avec la réussite scolaire, et plus particulièrement leur taux d'implication. Elles ne permettent de conclure à une corrélation certaine du lien entre la relation éducative et la motivation. Cependant, ces études démontrent son existence.

6. Problématique et hypothèses

Nous pouvons voir que les enseignants, en contexte scolaire, peuvent rencontrer différents profils d'élèves, parfois présentant des comportements qu'ils considèrent difficiles. La motivation de ces élèves peut être défaillante pour de multiples raisons. La relation éducative, centrale dans le contexte scolaire, pourrait jouer un rôle à jouer pour remédier au manque de motivation et d'engagement cognitif de ces profils d'élèves. Nous pouvons par conséquent nous demander : En quoi la relation éducative joue-t-elle un rôle dans la motivation des élèves ayant des difficultés de comportement ?

Les hypothèses :

- L'instauration d'un lien de confiance entre l'enseignant et l'élève à comportement difficile renforce l'estime de soi.
- L'autorité de l'enseignant peut être un frein à la motivation des élèves à comportement difficile.

7. Méthodologie et Recherche

Afin de tenter d'apporter une réponse à la problématique posée ainsi qu'à nos hypothèses, nous pourrions recourir à des entretiens, avec des enseignant.e.s en école primaire, concernant leur relation avec leurs élèves et leurs ressentis face aux comportements difficiles de certains profils. Pour notre recherche, nous choisissons de nous centrer sur les ressentis de l'enseignant à propos de notre problématique, c'est pourquoi il nous est apparu pertinent d'utiliser la méthode qualitative des entretiens.

Cinq entretiens ont eu lieu en semaine après la sortie de l'école. Un entretien de 21 minutes a eu lieu en classe maternelle de triple niveaux. Un autre entretien en CP, en REP est également prévu. L'entretien en classe de double niveau CE1-CE2 a duré 21 minutes. Un entretien de 12 minutes a eu lieu avec une enseignante de CE2. Enfin, l'entretien avec l'enseignante de CP-CE1 a duré environ 13 minutes. Avec l'autorisation des enseignantes, les entretiens ont été enregistrés.

Les enseignantes avec lesquelles nous nous sommes entretenues sont des femmes de 24 ans à une cinquantaine d'années. La majorité ont une quinzaine d'années d'expérience tandis qu'une enseignante est professeur des écoles stagiaire (PES). Une seule enseignante se trouve en école REP.

7.1. L'entretien

L'entretien relève d'une méthode qualitative. Le chercheur interroge les enseignants sur leur pratique et relève leurs ressentis. L'un des principaux avantages de cette méthode, c'est-à-dire l'accès « à un degré maximum d'authenticité et de profondeur » (Van Campenhoudt, 2017) nous a conforté dans le choix de cette méthode. En effet, la finalité de notre recherche est qualifiée d'herméneutique, c'est-à-dire que notre objectif est de mieux comprendre une problématique reposant sur le ressenti. Différents types d'entretiens existent aujourd'hui mais nous nous centrerons, au vu de nos hypothèses, sur l'entretien semi-directif / semi-dirigé. Ce type d'entretien est le plus couramment utilisé dans la recherche sociale. Il ne permet ni une large ouverture, ni un grand nombre de questions précises. Il nécessite la construction d'un guide d'entretien comprenant quelques « questions-guides » relativement ouvertes auxquelles l'interrogé a particulièrement besoin d'informations de l'interviewé. Les questions ne sont pas

obligatoirement posées dans l'ordre écrit. En effet, l'interviewé doit avoir une certaine liberté dans sa prise de parole et le choix de ses mots. Cependant, le chercheur devra recentrer l'entretien en posant des questions auxquelles l'interviewé n'y répond pas, lorsqu'il s'en écartera de trop.

Le premier sujet abordé à chaque début d'entretien est l'ancienneté en tant qu'enseignante, depuis combien d'années elles exercent ce métier. Par la suite, le premier gros thème abordé est la nature de la relation enseignant-élève afin de faire le lien avec l'estime de soi des élèves à comportements difficiles. Le dernier gros thème correspond aux profils d'élèves à comportements difficiles en abordant la motivation et l'autorité, afin de se questionner sur l'impact de l'autorité de l'enseignant sur la motivation de ces profils d'élèves. Les questions de relance ont été utilisées pour apporter des informations importantes que l'interviewée n'a pas transmis de son plein gré.

7.2. Présentation des résultats

7.2.1. Entretien en CE2

L'enseignante est professeur stagiaire à mi-temps et partage sa classe avec un roulement toutes les trois semaines.

Lien de confiance

L'enseignante estime être très proche de ses élèves et qualifie sa relation « d'un peu maternante ». Elle accorde une grande importance depuis le début à l'établissement d'une relation de confiance avec ses élèves. Elle considère la création d'un lien de confiance car, entre autres, les élèves viennent lui parler de leurs problèmes. Ce lien de confiance a selon l'enseignante un effet positif sur ses élèves tant au niveau de la gestion de classe que des apprentissages. Au niveau des apprentissages, l'enseignante observe principalement un effet positif pour les élèves qui rencontrent le plus de difficultés, dont trois élèves qui redoublent le CE2. Cette relation intervient pour dédramatiser l'erreur et l'incompréhension chez ces élèves. Ainsi, ils osent dire à l'enseignante quand ils ne comprennent pas ou qu'ils sont bloqués. Avec un élève présentant un comportement difficile, en situation de crise, le lien qu'elle entretient avec n'a pas d'effet. Ce lien ne prend effet que lorsque l'élève se calme. Enfin, une ouverture à la discussion est possible afin de comprendre l'origine de son énervement.

Estime de soi des élèves

L'enseignante nous parle d'élèves redoublants qui ont « très très peu » confiance en eux, en classe et en cours de récréation. Elle va jusqu'à mentionner qu'ils se sentent « en marge des autres ». A contrario, d'autres élèves ont confiance en eux « dans tout », au point de se permettre certaines choses envers la professeure des écoles. Le lien enseignant-élève jouerait un rôle auprès des élèves ayant très peu confiance en eux. L'enseignante conçoit le champ d'intervention sur l'évaluation positive, la bienveillance, mais également sur les temps de groupes de besoins afin que les élèves se sentent soutenus, qu'ils soient aidés, « poussés » et « qu'on s'occupe d'eux ».

Profils à comportements difficiles

Du point de vue de l'enseignante, les élèves qui sont perturbateurs sont ceux qui bavardent beaucoup, qui sont « tout le temps debout », qui est « dans son monde », qui ne paraît pas accorder d'importance à ce que dit l'enseignante. Elle nous parle également d'un élève en particulier qu'elle qualifie de « très impulsif ». L'enseignante doit être attentive à mettre les formes « même si des fois il ne respecte pas les règles ». Elle mentionne des situations de crise, un lancer de pot de crayons contre le mur, et surtout un manque de confiance en soi. En effet, l'élève semble penser que le monde est contre lui, être sujet de harcèlement, alors que l'enseignante nous confirme que ce n'est pas le cas. L'enseignante précise qu'en situation de crise, le lien qu'elle entretient avec l'élève n'a pas d'effet. Ce dernier prend lorsqu'il se calme pour ensuite ouvrir à la discussion afin de comprendre l'origine de son énervement.

Motivation des élèves à comportements difficiles et autorité

L'élève perturbateur pour l'enseignant ne rencontre pas de difficultés en termes de motivation et d'apprentissage, il est « excellent ». Pour l'enseignante, l'autorité est un concept large. Elle ne pense pas être « trop sévère », voire « pas assez ». Selon elle, la motivation peut être entravée par l'autorité. Trop de sévérité peut avoir des conséquences négatives tel que de ne pas oser. A partir de son expérience personnelle, l'enseignante exprime que trop de sévérité peut faire peur. L'élève peut craindre d'exprimer qu'il n'y arrive pas et perdre sa motivation en abandonnant. De plus, en tant qu'élève, on peut s'attendre à être encouragé. L'enseignante mentionne que si nous n'avons rien en échange, nous perdons l'envie de travailler.

7.2.2. *Entretien en CP-CE1*

L'enseignante exerce depuis 26 ans, d'abord en REP+, puis en campagne. Elle qualifie sa relation avec les élèves de cordiale. Elle qualifie cette dernière par l'écoute et l'exigence bienveillante. Le fait que les élèves soient heureux de venir à l'école est pour l'enseignante fondamental.

Lien de confiance

L'enseignante considère avoir créé un lien de confiance car les élèves renvoient une joie de venir à l'école, mais également viennent beaucoup discuter. Elle insiste sur le respect, l'écoute et l'exigence bienveillante. La professeure ressent un effet positif sur la gestion de classe, mais ne répond pas vraiment à un possible effet bénéfique sur les apprentissages.

Estime de soi des élèves

L'enseignante relève quelques élèves qui n'ont pas une bonne estime d'eux-mêmes. Selon elle, il n'est pas évident de connaître le degré d'estime de soi chez les élèves. Elle soulève que nous ne sommes pas les seuls responsables « de l'image » que les élèves ont d'eux-mêmes. Les élèves se comparent entre eux, notamment en voyant que certains réussissent mieux que d'autres. L'enseignante pense ne pas pouvoir faire en sorte que chaque élève de sa classe ait une très haute estime de soi. Cependant, elle considère que le travail de l'enseignant est qu'ils aient confiance en eux car, sans confiance en soi, on ne peut travailler et assimiler. L'enseignant conçoit avoir un rôle dans le champ d'intervention afin de renforcer l'estime de soi. Celui revient à faire en sorte que les élèves ne soient pas quotidiennement en situation d'échec, différencier (sans trop faciliter) et noter positivement. Pour avoir confiance en eux, elle estime qu'il est important que les élèves aillent bien, soient heureux d'être à l'école et d'être mentalement disponible.

Profils d'élèves à comportements difficiles

L'enseignante note un milieu social plutôt privilégié dans lequel beaucoup d'élèves sont bavards. Plus particulièrement, deux élèves de CE1, « piles électriques » qui attirent son attention. Ils la perturbent et gênent à cause du bruit qu'ils font lorsqu'il « lâchent la pression », et notamment parce qu'elle considère que le bruit perturbe les autres élèves. Elle sait qu'elle devrait « l'accepter », mais se fâche quand même.

Motivation des élèves à comportements difficiles

Ces élèves ne manifestent cependant aucune difficulté d'ordre scolaire. L'enseignante les qualifie « d'excellents », ils n'ont aucun problème en termes de motivation, a contrario des élèves qui présentent de réelles difficultés dans les apprentissages.

Autorité

Elle ne considère pas le terme « autorité » comme négatif. Ce serait « savoir faire respecter dans une classe des règles de vies, et tous les enfants en ont envie et s'y sentent bien ». Si l'autorité est entendue dans ce sens, nous pourrions la différencier de l'autoritarisme. L'autorité n'entraverait pas la confiance des élèves car elle installerait un climat de confiance et de respect. Les élèves savent que l'enseignante est présente pour les aider. L'enseignante respecte les élèves et les élèves respectent l'enseignante.

7.2.3. Entretien en CP

L'enseignante exerce depuis 20 ans.

Lien de confiance

Elle estime avoir instauré un lien et un climat de confiance, de bienveillance et de sympathie avec ses élèves. Dans cette classe, le lien de confiance aurait un impact positif sur la gestion de classe et les apprentissages. Les élèves les plus réservés vont prendre confiance en l'adulte, moins se sentir jugés et beaucoup plus oser se tromper. La progression est d'autant plus flagrante chez les petits. L'enseignante rassure les élèves et travaille avec la famille. L'enseignante nous mentionne que chez les élèves à comportements difficiles, il est important de connaître les élèves et les familles permet de comprendre comment ils fonctionnent.

Estime de soi des élèves

L'enseignante soulève le manque de confiance en soi chez certains élèves, et notamment un élève « qui relève de la MDPH ». Elle note que rassurer un élève n'est parfois pas suffisant, voire que l'école ne suffit pas toujours. Finalement, c'est un ensemble, un tout (relation avec les élèves, le respect mutuel, changements de supports, variation des activités, la posture) qui permettrait d'accroître l'estime de soi des élèves. Elle note également que la réussite dans les apprentissages apporte de la confiance en soi. Chez les élèves à comportements difficiles, il est primordial pour l'enseignante d'essayer de les valoriser afin d'agir sur l'estime de soi.

Profils d'élèves à comportements difficiles

Cette classe comprend des profils d'élèves introvertis, souffrant de troubles neurologiques, d'autres plus à l'aise, voire certains très vifs qui font le travail très rapidement et qui sont agités par la suite. L'enseignante ne distingue aucun profil qu'elle considère perturbateur dans cette classe. Cependant, elle mentionne certaines classes difficiles dans lesquelles elle a travaillé auparavant. Elle distingue des élèves en situation de handicap, des élèves avec de grosses difficultés, des enfants placés en famille d'accueil, des élèves vivant des problématiques familiales complexes, avec des problèmes de comportement, du harcèlement, des violences verbales, etc.

Motivation des élèves à comportement difficile

Selon l'enseignante, le cadre offre la sécurité qui elle-même permet aux élèves de plus préparer les élèves aux apprentissages. La source de motivation de ces profils d'élèves est différente. L'enseignante a favorisé des projets moins scolaires, telles que des activités pour un marché de Noël, des activités artistiques, de sport, de bricolage, etc. L'idée est de mettre en valeur ce qui les intéresse afin qu'ils comprennent que chacun est capable de réussir, de faire des choses dans certains domaines et qu'il faut continuer de s'entraîner d'essayer dans les domaines dans lesquels ils rencontrent plus de difficultés.

Autorité

Les élèves à comportements difficiles sont en recherche de limites, c'est pourquoi il ne serait pas toujours suffisant d'être bienveillant, attentif, accompagnant et gentil. En effet il serait nécessaire de poser un cadre structuré, « d'être sévère », de « punir ». Ce cadre apporte des repères dont ces élèves en sont un peu démunis.

7.2.4. Entretien en CP dédoublé

L'enseignante exerce depuis 15 ans avec des débuts en décharges de direction, des CP-CE1, CE1-CE2 et enfin un CP dédoublé depuis trois/quatre ans, en REP.

Lien de confiance

La relation de confiance qu'elle entretient avec ses élèves est à ses yeux primordiale pour travailler. Elle se base sur la disponibilité, l'écoute, la bienveillance, l'équilibre du cadre que la

professeure instaure. L'enseignante mentionne : « Ils ont le droit de me parler de ce qui se passe à la maison et j'ai eu le cas récemment d'une petite fille qui ne comprenait pas pourquoi sa maman s'occupait plus du fils de son compagnon. ». L'enseignante est chaleureuse, souriante, rigole avec ses élèves tout en étant cadrante. Elle estime que cette relation impacte l'entrée des élèves dans les apprentissages. En effet, une mauvaise relation pourrait générer du stress et des angoisses de se tromper. Si un élève se sent bien, alors les apprentissages se passent mieux que s'il ne se sentait pas bien ? L'enseignante tient à beaucoup rassurer ses élèves, et à les respecter, afin qu'ils se sentent bien en classe. Elle mentionne qu'il est difficile de penser à leur place, mais qu'elle est quasiment sûre que tous ses élèves sont contents d'être en classe. La professeure des écoles s'adapte à chaque élève. Elle est cadrante avec les élèves qui en ont besoin.

Estime de soi des élèves

Elle soutient que ses élèves ont globalement une bonne estime d'eux, « ils sont fiers d'eux ». L'enseignante les félicite et leur dit qu'elle est fière d'eux, et ceci, ils le ressentent. Malgré tout, quelques élèves manquent encore de confiance en eux et ont besoin d'être rassurés. Au-delà du travail en classe sur l'estime de soi, il y aurait le travail à la maison. Les élèves doivent également être valorisés à la maison. De plus, l'enseignante précise que « On n'empêchera pas un enfant qui manque de confiance en lui d'avoir un manque de confiance car c'est dans sa personnalité aussi [...] on fait ce qu'on peut [...] ». Le manque d'estime de soi aurait un impact sur les apprentissages, notamment au niveau de l'oral chez les élèves timides. L'enseignante estime que les relations avec ses élèves et les parents ont un impact sur la confiance en soi des élèves. Elle travaille, communique, avec les parents pour qu'ils prennent le relai à la maison et puissent expliquer pourquoi il est important par exemple de participer.

Profils d'élèves à comportements difficiles

L'enseignante mentionne une classe plutôt homogène comprenant cependant un profil d'élève exprimant des « problèmes de comportement ». Cette élève est placée en foyer et vit une problématique familiale assez importante entrave l'entrée dans les apprentissages et la vie de classe. L'élève, en début d'année, s'exprimait par des violences physiques envers l'enseignante. L'enseignante mentionne qu'elle savait « que ça allait être difficile ». L'instauration d'un emploi du temps aménagé, un décloisonnement et de différenciation des contenus, des processus d'apprentissages, des structures et des productions ont finalement permis à l'élève de commencer à rentrer dans les apprentissages. Le décloisonnement a permis à l'enseignante (tel

qu'elle le mentionne), de « souffler un peu parce que je me suis dit que je ne tiendrai pas l'année », mais aussi de permettre aux élèves de souffler car « c'était aussi difficile pour ses camarades ». Elle mentionne également que « c'était pas possible avec son comportement de travailler sereinement ». Aujourd'hui c'est une élève calme qui travaille, qui accepte les règles de classe et la frustration. Elle est entrée dans la lecture, le calcul et l'écriture. Ce profil d'élève a demandé beaucoup plus d'attention, de temps et un travail complètement différencié.

Motivation des élèves à comportements difficile

Pour l'enseignante, il y a un véritable lien entre le comportement et la motivation dans les apprentissages. L'enseignante mentionne le profil de cette élève qui, lorsqu'elle n'arrive pas à gérer ses émotions, liées à ce qu'elle vit au foyer, elle n'entre pas dans les apprentissages. Cet élève peut passer une journée entière sans travailler car elle n'est pas disponible. Ces situations sont difficiles pour l'enseignante, bien qu'elle prenne du recul. Parfois, cette situation fait ressentir de la culpabilité et une perte de patience, car lorsque cette élève refuse de travailler, elle embête les autres élèves.

Autorité

L'enseignante mentionne, qu'il faut de l'autorité, s'imposer et instaurer un cadre pour que les élèves aillent bien, sans être trop stricte. Elle est « intransigeante sur le respect des autres » et très « maniaque » sur les cahiers. L'autorité, selon elle, s'exprime surtout au niveau du respect des autres et du matériel. Cependant, elle relève qu'il faut un équilibre et ne pas être trop sévère. Il faudrait laisser aux élèves la liberté d'exprimer ce qu'ils ressentent, de changer de bureau, d'écrire par terre, de se déplacer dans la classe, dans la bonne humeur. L'enseignante n'est pas pour un cadre trop strict, mais « il faut de l'autorité ».

7.2.5. Entretien PS MS GS Ville

L'enseignante exerce depuis 17 ans, c'est sa septième année dans cette même école en ville.

Lien de confiance

Selon elle, elle entretient une bonne relation avec ses élèves et pense que c'est grâce à cette relation que nous pouvons « faire passer » plein de choses. Elle insiste sur l'importance de créer une forme de confiance avec les parents et élèves de petite section afin qu'ils acceptent de venir à l'école, mais aussi qu'ils se sentent en confiance avec l'adulte quand ils les déposent le matin.

Selon elle, instaurer une relation de confiance est un véritable besoin au mois de septembre en petite section. Pour l'enseignante, la relation qu'elle entretient avec ses élèves est au centre des apprentissages. Elle estime que si cette relation était mauvaise, elle ne prendrait pas de plaisir à aller dans sa classe et elle ne transmettrait pas de bonnes choses à ses élèves (l'enseignante qu'elle caricature un petit peu). L'enseignante insiste sur l'importance de la bienveillance, « avec des enfants très différents et surtout aussi dans la classe à triple niveaux ». Pour un élève qui rencontre des difficultés, un élève en situation de handicap, un élève mutique, qui manque de confiance en lui, le lien avec l'enseignante joue pour la construction des apprentissages qui peut prendre un peu plus de temps. Cette relation pourrait permettre à l'élève de ne pas avoir la crainte se tromper d'atteindre ses objectifs.

Estime de soi des élèves

L'enseignante relève que d'années en années, les élèves ont de plus en plus confiance en eux avec pour certains, très tôt, un « gros caractère ». Elle note malgré tout une minorité plutôt introvertie avec de gros problèmes de confiance en soi. Ces élèves sont de petits parleurs, très peu participatifs et peu autonomes.

Profils d'élèves à comportements difficiles

L'enseignante mentionne un profil d'élève perturbateurs. Cet élève a confiance en lui et n'est pas du tout dans les apprentissages. Ce profil demande beaucoup de temps et d'adaptation. Pour un élève envahi de pensées qui ne permet de rentrer dans les apprentissages, l'enseignante d'abord le comportement afin d'avoir « au moins un minimum de règles en tant qu'élève, peut-être au détriment des apprentissages à un moment donné. ». Selon l'enseignante, derrière un élève perturbateur il y a toujours une explication.

Motivation des élèves à comportements difficiles

Selon l'enseignante, plus les élèves sont perturbateurs moins ils sont motivés (à la tâche et au travail). Lorsque l'élève accepte d'être élève et le rythme de la journée, il se mettrait dans de bonnes conditions pour sa motivation dans les apprentissages.

Autorité

Pour l'enseignante, l'autorité c'est faire en sorte que les règles de vie de commune soient respectées par les élèves et que les journées se passent bien pour tout le monde. C'est aussi que

les élèves acceptent que l'enseignante décide, pour leur bien. Elle considère que l'autorité n'est pas à un frein à la motivation des élèves. Cependant, elle mentionne que les élèves qui peuvent refuser les règles et de travailler sont ceux qui ont des problèmes de comportement.

8. Analyse croisée

Les résultats montrent que les enseignants cherchent tous à créer du lien avec leurs élèves. Ils sont impliqués dans le bien-être, la motivation et les apprentissages de leurs élèves. Nous aborderons d'abord la place du lien de confiance en classe, notamment avec l'estime de soi de ces profils d'élèves. Puis, nous parlerons de l'autorité de l'enseignant en lien avec la motivation de ces élèves.

8.1.La relation élève-enseignant

Toutes les enseignantes estiment avoir créé un lien, une relation de confiance. Pour la majorité, elles associent à cette relation la notion de respect et de bienveillance. Le terme de respect pourrait nous permettre d'aborder la notion de réciprocité et le brisement du rapport hiérarchique élèves-enseignant. Roger Cousinet (1958) alerte sur un rapport hiérarchique maintenu par jugement porté en permanence sur les élèves. Une enseignante précise « qu'au fil des mois, ils (les élèves) ont confiance en l'adulte, ils se sentent un peu moins jugé... ». Sa parole pourrait nous permettre d'interpréter que l'enseignante ne porte pas constamment de jugements sur ses élèves, et par conséquent, n'alimente pas ce rapport hiérarchique. R. Cousinet recommande d'accepter les élèves tels qu'ils sont et de se placer dans un rapport d'aide d'égal à égal afin d'améliorer la relation entre l'élève et l'enseignant. G. Ferry (1969), R. Cousinet (1958) mentionnent différentes causes qui définiraient une relation hiérarchisée tel que le pouvoir de juger, les différences de statut, l'écart des âges, la compétence supposée du maître, son statut dans une vie scolaire structurée, le pouvoir de contrôler, noter et sanctionner. Postic (2001) recommande que l'enseignant soit un conseiller, une aide, un guide. L'enseignant devrait être présent avec toutes ses valeurs humaines, au service des élèves, tout en conservant une autorité. Les résultats des entretiens nous montrent des profils d'enseignants bienveillants et non dans l'abus de pouvoir que peut conférer leur statut. Les enseignantes estiment être proches de leurs élèves, à l'écoute et disponibles. Leurs paroles peuvent laisser penser qu'elle

conçoit leur relation avec les élèves comme une interaction, un échange. Elles sont dans une attitude d'accompagnement, d'aide, d'échanges et d'adaptation aux profils des élèves.

Michel Gilly (1968) a démontré que le statut scolaire a une influence sur la conscience de soi de l'enfant. Les perceptions de l'enseignant(e) et des pairs a un impact sur l'élève. Les résultats des entretiens confortent l'argument de Gilly (Ibid.). En effet, à l'exception d'une enseignante qui ne s'exprime pas clairement sur le sujet, les autres expriment l'effet bénéfique du lien de confiance créé avec les élèves sur la gestion de classe et les apprentissages des élèves. Les enseignantes s'adaptent à chaque profil d'élève en insistant sur le cadre, l'évaluation positive, la bonne humeur, les encouragements. L'objectif de ces enseignantes est que chaque élève entre dans les apprentissages et se sente bien. Si nous nous arrêtons sur leur discours, nous pouvons tout à fait comprendre qu'aucun élève est marginalisé dans la classe. Nous pouvons prendre pour exemple la situation de cette élève vivant dans un foyer et présentant des difficultés de comportement. Au début de l'année, cette élève n'était pas disponible pour les apprentissages et l'enseignante a décidé d'adapter l'emploi du temps de l'élève et les modalités d'apprentissage. L'enseignante s'est tenue de maintenir une bonne perception, mais a également fait en sorte de maintenir une bonne entente avec ses pairs malgré que le début d'année ait été difficile. Ici, la relation que l'enseignante entretient avec ses élèves a permis d'instaurer une harmonie dans la gestion de la classe, mais a également permis à cette élève d'entrer dans les apprentissages au fil de l'année scolaire.

Les enseignantes expriment la réalité d'une interaction avec leurs élèves. C'est par ailleurs comme cela qu'est considérée la relation éducative par Postic (2001) : le résultat d'un processus d'interaction. On comprend, à travers ces entretiens, que les enseignants sont véritablement en interaction avec les élèves, et plus globalement le groupe classe. Les entretiens confirment la réflexion, exprimée un peu plus haut, qu'un groupe classe est régulé par des règles. Les enseignantes interrogées ne manquent pas de rappeler qu'il y a un cadre et des règles nécessaires au bien-être de la classe. L'enseignante de maternelle interrogée s'avance jusqu'à mentionner que la classe est « une grande famille ». Pour elle, « sachant qu'on est un groupe, on ne peut pas se dispenser de règles ». Les enseignantes s'accordent pour exprimer que la classe a un but éducatif, est régulée par des règles et composée par des pairs, un enseignant, et une ATSEM pour les classes de maternelle. La bonne entente entre chaque membre est primordiale. Talcott Parsons (1959) estime que la classe serait représentée par une dichotomie : une première fraction qui suit les prérogatives de l'enseignant(e) et les accepte, et une autre qui refuse ces prérogatives. En effet, dans la majorité des entretiens, les enseignantes nous font part

d'un(e) ou plusieurs élève(s) qualifiés de perturbateurs, qui : refuse de suivre les prérogatives de l'enseignant ou le rythme de la journée d'école, qui ne parvient pas à vivre les frustrations, qui n'est pas disponible aux apprentissages (pour de multiples causes), qui « perturbe » la classe, etc. Avec ces profils d'élèves, pour la majorité des enseignantes interrogées, la relation qu'elle entretient avec l'élève a un effet bénéfique. Par ailleurs, les enseignantes estiment, à deux exceptions (ne se prononce pas), que le lien de confiance établi avec leurs élèves a un effet bénéfique sur la gestion de classe et les apprentissages. Enfin, est ressortie de ces entretiens la nécessité pour les enseignantes de travailler avec les familles afin de fortifier cette relation de confiance. En effet, elles recherchent à mieux comprendre comment « fonctionnent » leurs élèves, par le biais de la famille. Le travail avec la famille permettrait également de créer une « confiance en l'adulte ».

8.2.L'estime de soi des élèves à comportements difficiles

Les résultats des entretiens expriment en général une bonne estime de soi chez une partie des élèves et une mauvaise chez d'autres. Des profils d'élèves qualifiés d'introvertis, voire de mutiques (dans la classe de maternelle) sont mentionnés. Beaucoup d'élèves ont besoin d'être encouragés, rassurés, mais aussi besoin de changer leur perception de l'erreur afin de ne plus la craindre, mais de l'accepter. Des profils d'élèves en situation de handicap se trouvent dans plusieurs classes. Les enseignantes mentionnent également des profils des élèves qui seraient perturbateurs.

Les entretiens témoignent d'élèves perturbateurs qui ont confiance en eux, et d'autres qui n'ont pas confiance en eux. L'élève perturbateur de l'enseignante de CE2 qu'on appellera Arthur n'a aucune confiance en lui et pense que tout le monde le harcèle. Le manque d'estime de lui-même peut être lié, tel que le mentionne Rosenberg (1979), à la valeur qu'il s'accorde à lui-même. Selon le témoignage de l'enseignante de CE2, Arthur ne s'estime pas, mais pense également que les autres ne l'estiment pas non plus, au point de se sentir harceler. Laura (nom fictif de l'élève perturbateur de l'enseignante de CP dédoublé) présenterait également un manque d'estime de soi, mais également de la valeur qu'elle s'accorde. Elle paraît également douter de la valeur que les autres lui accordent. Ce manque d'estime pourrait être lié à un sentiment d'abandon par son placement en foyer. A contrario, Théo (élève perturbateur de l'enseignante de maternelle) a selon l'enseignante confiance en lui. Concernant les élèves perturbateurs des enseignantes de CP et CE1-CE2, nous avons peu de précisions quant à l'estime de soi. Nous pouvons imaginer, à partir du discours de l'enseignante de CE1-CE2 que

ses deux élèves perturbateurs auraient confiance en soi. L'enseignante de CP parle d'un manque de confiance chez ses élèves perturbateurs. Enfin, un élève de CE1-CE2 (que nous appellerons Louis) a, selon l'enseignante, une mauvaise image de lui-même car il exige beaucoup de lui, compte tenu que la mère est enseignante.

Purkey et Novak (1996) estiment qu'il serait possible d'améliorer l'estime de soi d'un élève en fournissant un retour objectif sur ses comportements et performances. Ces interventions doivent être adaptées à chaque profil d'élève en tenant compte de leurs rapports à leur conception de soi (Harter, Whistesell et Junkin, 1998). Certains élèves, comme Louis, manquent de confiance en eux à cause d'une pression qu'il se met car la mère est enseignante. Il exige beaucoup de lui et estime qu'il doit être un bon élève et qu'il faut réussir. Les enseignantes ont mentionné des stratégies lors des entretiens, pour favoriser l'estime de soi chez les élèves en manque de confiance dans leur classe. Nous allons recueillir différentes stratégies : reconnaître ces élèves, rassurer, respecter, encourager, féliciter, opter pour l'évaluation positive, des groupes de besoin, du travail individuel (pour qu'ils sentent qu'on s'occupe d'eux et qu'on les aide, sans trop faciliter), donner un peu plus de responsabilités, les valoriser, leur dire que nous sommes fiers d'eux, aménager les apprentissages, travailler avec les familles pour une continuité dans le travail de la confiance en soi. Les enseignantes, en majorité, précisent que « notre boulot c'est qu'ils en aient, faut qu'ils aient confiance en eux parce que si tu n'as pas confiance en toi, tu ne travailles pas et tu n'assimiles pas ». Une d'entre elles mentionne que le seul cadre de l'école ne suffit pas toujours. Il faut travailler avec la famille, et parfois, nous ne pouvons pas empêcher un élève de ne pas avoir confiance en lui car ce serait dans sa personnalité. L'enseignante de CE1-CE2 exprime la réalité que « on n'est pas seul responsable de l'image qu'a l'enfant de lui-même [...] parce que l'enfant se situe aussi par rapport aux autres. ». La majorité des enseignantes précise que les élèves se comparent entre eux, quoi que l'enseignante dise. Se comparer n'aide pas à la réussite, et comme le mentionne l'enseignante de CP, « Plus on est en réussite, plus on a confiance en soi ». Le travail avec la famille serait à ne pas oublier pour que ce travail se poursuive à la maison, mais également car si les parents ont confiance en l'enseignante, l'élève se sentira plus en confiance. Martinot (1995) nous indique qu'il faudrait contribuer à « une bonne organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite scolaire ». La majorité des enseignantes tiennent à travailler, pour la majorité, sur les schémas de pensées des élèves lorsque qu'ils sont face à des difficultés dans le travail afin de couper avec les pensées décourageantes et qui empêchent d'entrer dans la réussite. L'évaluation, la notation positive et les encouragements participent à cet objectif, bien que les

enseignantes (selon leurs témoignages), ne puissent pas faire en sorte que tous leurs élèves aient une haute estime de soi.

8.3. Les profils d'élèves à comportements difficiles

Nous avons recueilli les différentes perceptions des enseignantes quant aux élèves considérés comme « perturbateurs », « difficiles ». L'échelle de la notion « d'élève perturbateur » diffère quelque peu selon les enseignantes. Cependant, tel que le mentionnent Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond (2010), les témoignages des enseignantes se rejoignent pour considérer que les élèves sont perturbateurs car ils présentent des traits de caractère qu'ils comprennent peu, qui les exacerbent et qui les déstabilisent parfois. La majorité des enseignantes manifestent la gêne occasionnée auprès d'elle-même, également pour les autres élèves de la classe, et, pour une partie, la difficulté, voire l'impossibilité d'entrer dans les apprentissages. L'incompréhension des enseignants peut parfois amener à « l'étiquetage » qui ne paraît pas s'ancrer chez les enseignantes interrogées. En effet, nous pouvons comprendre selon les entretiens menés, que malgré les difficultés de comportement et les gênes occasionnées, elles tentent toutes des stratégies afin d'aider l'élève, notamment l'enseignante de CP dédoublé qui a aménagé un emploi du temps spécifique et instauré un décloisonnement, pour son bien-être et celui de Laura.

Le comportement dit « difficile » est parfois difficilement distinguable du « trouble du comportement ». Les enseignantes distinguent les élèves en situation de handicap, quel que soit le trouble, des élèves qu'elles considèrent « perturbateurs ». Le distinguo fait est validé par Egron et Sarazin (2018) qui nous rappellent que les problèmes d'adaptation, lors de troubles du comportement, sont plus complexes et ces comportements sont le résultat de problématiques intériorisées. A contrario, selon Van Rillaer (2003), le comportement est un type d'action qui serait influencé par des stimuli internes et externes. L'Encyclopaedia Universalis (1968) nous précise que le contexte, une situation, peut avoir une incidence sur le comportement d'un individu (stimuli externes). De la même manière, la perception d'un individu sur son environnement a un impact sur le comportement qu'il produit (stimuli internes). L'enseignante de maternelle pense qu'un élève qui présente « un comportement vraiment perturbateur, il y a toujours une explication ». Le témoignage de l'enseignante confirmerait l'idée de Van Rillaer. Le comportement de l'élève « perturbateur » est toujours influencé par quelque chose, par un stimulus (interne et/ou externe). De nombreuses causes externes peuvent faire émerger des comportements difficiles, selon Leurquin et Vincelette (2013). Cependant, si nous recueillons

les témoignages des enseignantes, il n'est parfois pas évident de distinguer la cause du comportement de l'élève. Le comportement violent et difficile de Laura en classe en début d'année peut être dû à des causes psychologiques, par l'éclatement familial et le placement en foyer. Nous pourrions même penser au développement d'un trouble de l'attachement chez Laura qui ne voit que très peu ses parents et qui manque énormément de repères. Arthur, réagit par des « crises », n'a pas confiance en lui et pense que tout le monde le harcèle. Nous ne pouvons connaître la cause de ce comportement. La réponse comportementale d'Arthur, comme les deux élèves de l'enseignante de CE1-CE2, est liée à des facteurs non observables et que les enseignantes ne connaissent pas, ce qui limite le champ d'intervention.

Abraham Maslow (1943) a construit la pyramide des besoins afin de comprendre ce qui pousse les individus à agir. Les enseignantes témoignent d'élèves n'ayant pas les premiers besoins présents dans la pyramide qui sont les besoins physiologiques, notamment Laura. Cette dernière vit en foyer d'accueil depuis un an. L'enseignante ne sait pas toujours ce qui peut se passer au foyer, elle ne sait pas si l'élève dort correctement. L'élève ne manifeste pas de sentiment de sécurité, ni de confiance. Elle est à la recherche de repères. Laura n'ayant pas les besoins physiologiques et de sécurité satisfaits (les premiers besoins humains nécessaires de satisfaire), elle ne peut se préoccuper de chercher sa place parmi les camarades de la classe et entrer dans les apprentissages. L'enseignante en maternelle nous témoigne d'un élève que nous appellerons Théo qui ne serait pas disponible psychologiquement pour les apprentissages, mais qui paraît avoir énormément confiance en lui. L'enseignante ne témoigne pas plus quant à la situation personnelle de Théo. Cependant, nous pouvons imaginer qu'il y ait des problématiques d'ordre familial qui ne permettrait de satisfaire le besoin de sécurité de l'élève, et par conséquent, entrer dans les apprentissages. L'enseignante de CP témoigne de profils rencontrés une autre année scolaire, dans un autre village en campagne qui présentaient de grosses difficultés, des problèmes de comportement et de violences verbales. Ces élèves rencontraient des problèmes à la maison, pour certains étaient placés en famille d'accueil, ou étaient dans une famille vivant avec des problèmes d'agent, ou encore vivant le divorce de parents. Dans ces cas, nous sommes de nouveau dans la problématique des premiers besoins humains (physiologiques et de sécurité) qui ne sont pas satisfaits. Si l'élève ne peut satisfaire les différents besoins de la pyramide, il ne peut disposer de conditions favorables aux apprentissages.

Pour finir, les entretiens nous ont témoigné, selon les différents profils d'élèves de Ramond et Louis (2010), de comportement d'élève coléreux, tel qu'Arthur. Théo présenterait plutôt un

profil d'élève indiscipliné, selon le peu d'informations que nous avons à propos de son comportement en classe. Laura présenterait un profil réfractaire et/ou acti-agressif. En ce qui concerne les élèves dont parle l'enseignante de CP, nous pourrions retrouver des profils d'élèves acti-agressif et coléreux. Nous n'avons pas plus de témoignages précis concernant la nature de leur comportement en classe. Cependant, compte-tenu des différentes problématiques de ces élèves (placement en famille d'accueil, divorces, problèmes financiers familiaux, problèmes à la maison), et les manifestations à l'école (problèmes de comportements, violences verbales, gestes déplacés, harcèlement), nous pouvons hypothéquer une pluralité de profils. Enfin, en ce qui concerne les deux élèves « perturbateurs » pour l'enseignante de CE1-CE2 qui sont trop bruyants, qui se lèvent, se disputent et bavardent trop, nous pourrions difficilement les associer à un profil de cette classification. Une seule enseignante, en CE2, mentionne la possibilité qu'elle ne soit pas assez sévère et que certains élèves se permettent des choses et réflexions qu'ils ne devraient pas se permettre.

8.4. La motivation des élèves à comportements difficiles.

L'enseignante de CP dédoublé mentionne qu'il « y a un véritable lien entre le comportement et la motivation dans les apprentissages ».

Selon Viau (1995), la dynamique motivationnelle des élèves est composée de trois relations. La première qui réunit les déterminants et indicateurs, la seconde qui se passe entre les trois déterminants, et la dernière avec les indicateurs entre eux. De nombreux facteurs externes influenceraient, selon le même auteur, la dynamique motivationnelle des élèves. Ces facteurs n'incluent pas l'enseignant, mais influencent la motivation de l'élève en classe. L'enseignante de CP nous indique que la source de motivation de ces profils d'élèves est différente des autres élèves de la classe. Elle favorise des projets « moins scolaires ». Elle cherche à mettre en valeur ce qui les intéresse afin qu'ils comprennent que chacun est capable de réussir et de faire des choses dans certains domaines. L'enseignante ne joue pas sur des facteurs relatifs à la classe, à l'école, mais plutôt à des facteurs relatifs à la vie de l'élève. Elle va adapter les apprentissages à ce qui intéresse les élèves dans leur vie. Ce choix pédagogique permet que l'activité ait de la valeur aux yeux des élèves, permette aux élèves de percevoir leurs compétences, et un sentiment de contrôlabilité car ce sont des choses qui les intéressent dans la vie de tous les jours. Ainsi, ils choisissent de s'engager cognitivement (de se concentrer), de persévérer, et ainsi réussir. Cette réussite sera bénéfique pour qu'ils comprennent qu'ils sont capables de réussir et qu'il faut persévérer dans les domaines dans lesquels ils sont les moins à l'aise. Si les élèves sont

plus persévérants, ils réussiront davantage dans leurs apprentissages. Ici, l'enseignante aperçoit un champ d'intervention concernant le choix des stratégies d'apprentissage. D'autres enseignantes telle que celle de maternelle, estiment que pour que l'élève soit dans des conditions de motivation et d'apprentissage, nous devons d'abord jouer sur les facteurs relatifs à l'école, c'est-à-dire sur le fait d'accepter d'être élève, accepter qu'il y ait des règles. Pour d'autres élèves, tels que Laura, l'absence de motivation d'entrée dans les apprentissages est causée par des facteurs relatifs à la vie de l'élève. La motivation à travailler varie énormément en fonction de ce qui s'est passé au foyer, de la gestion de ses émotions et de la gestion de ses angoisses. L'enseignante a une marge d'intervention très fine. Chaque jour est différent, il peut se passer des journées où Laura ne travaille pas. Afin de favoriser sa motivation, la majorité des enseignantes joue sur la mise en valeur de ce que fait l'élève, l'évaluation positive, les encouragements, la différenciation du travail, mais aussi sur l'idée d'avoir « quelque chose en échange » (mentionné par l'enseignante de CE2). Cette dernière s'interroge : « Si on n'a rien en échange, est-ce que ça donne vraiment envie de travailler ? ». A contrario, Arthur, présentant un comportement difficile ne rencontre aucune difficulté scolaire, et de motivation dans les apprentissages, tel que les deux élèves perturbateurs en CE1-CE2. L'enseignante les qualifie d'« excellents ». Les relations entre la motivation et les profils à comportements difficiles divergent. Deux enseignantes (en ville) avec lesquelles nous nous sommes entretenues mentionnent le lien entre le caractère perturbateur d'un élève et sa motivation à la tâche, dans les apprentissages.

La modèle de Viau nous montre que l'objectif serait de minimiser l'effet du contexte pour favoriser les apprentissages. Les trois indicateurs du modèle montrent que l'enseignant peut intervenir directement sur eux. Viau invite à ne pas être nuisible à la motivation de nos élèves, à améliorer notre enseignement et à intervenir sur les composantes motivationnelles. Ce que nous annonce Viau peut mener à s'interroger sur le fait que l'enseignant puisse être nuisible à la motivation de ses élèves. A ce sujet, l'enseignante de CE2 mentionne que l'enseignante peut être nuisible à la motivation de ses élèves si elle « les bride de trop », si elle est trop sévère.

8.5.L'autorité

Les enseignantes perçoivent majoritairement l'autorité telle que la perçoit Robbes (2011), c'est-à-dire dans le cadre d'une interaction. Robbes (Ibid.) définit l'autorité éducative comme « une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre

reconnu comme sujet en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à tout auteur de lui-même ».

Les enseignantes s'associent, pour la majorité, pour penser que l'autorité n'est pas un terme péjoratif, mais renvoie au fait de faire respecter des règles de vie dans une classe et de poser un cadre. Ce cadre offrirait une sécurité à l'enfant, ainsi, selon l'enseignante de CP, « si l'enfant se sent en sécurité, il va mieux, il est plus prêt pour les apprentissages, j'en suis persuadée ». Il y aurait un équilibre à trouver pour n'être ni trop sévère, ni donner trop de libertés. L'enseignante de CE2 témoigne personnellement d'une enseignante trop sévère dans sa scolarité qui menait à avoir « peur de dire qu'on n'y arrive pas, ça bride ». L'enseignante de CP dédoublé elle, mentionne qu'elle pose un cadre mais laisse des libertés tel que de changer de bureau, de se lever, de travailler par terre, etc. Selon Robbes (Ibid.), il existe trois caractéristiques appartenant à l'autorité éducative : L'asymétrie et symétrie, l'influence du détenteur de l'autorité statuaire et la reconnaissance de la légitimité du détenteur de l'autorité statuaire par celui sur lequel elle s'exerce. Les témoignages des enseignantes expriment ces trois caractéristiques. Les différentes places de chaque individu sont claires (pour la majorité des élèves). Les enseignantes sont majoritairement respectées par leurs élèves tout comme elles respectent leurs élèves. L'acteur de l'autorité, dans notre cas les enseignantes, veille à l'équilibre de son influence afin que les élèves préservent un minimum de liberté et d'autonomie. Enfin, la majorité des élèves paraissent considérer légitimes les détenteurs de l'autorité, c'est-à-dire l'enseignante. L'enseignante de maternelle précise qu'un élève qui refuse le travail et l'autorité est souvent un élève qui a un souci de comportement, c'est pour cela que nous mentionnons « la majorité des élèves ».

9. Discussion

Nous avons évoqué la problématique suivante lors du début de cette recherche : En quoi la relation éducative joue-t-elle un rôle dans la motivation des élèves présentant des difficultés de comportement ? A la suite, nous avons dégagé deux hypothèses : L'instauration d'un lien de confiance entre l'enseignant et l'élève à comportement difficile renforce l'estime de soi ; L'autorité de l'enseignant peut être un frein à la motivation des élèves à comportement difficile.

Les analyses des données recueillies et du cadre théorique ne nous permettent de valider entièrement notre première hypothèse qui consiste à dire que l'instauration d'un lien de confiance entre l'enseignant et l'élève à comportement difficile renforce l'estime de soi. En effet, notre recherche est d'ordre qualitatif, nous ne pouvons considérer que cinq témoignages d'enseignantes soient suffisamment représentatifs. Toutes les enseignantes interrogées estiment avoir créé une relation de confiance, de respect et de bienveillance avec leurs élèves. Nous pouvons, à travers leurs témoignages, percevoir de l'écoute, de la disponibilité, une attitude d'accompagnement, tel que le recommandent Postic (2001) et R. Cousinet (1958), c'est-à-dire d'accepter les élèves tels qu'ils sont et de se déplacer dans un rapport d'égal à égal dans le but de favoriser leur relation avec les élèves. A l'exception d'une enseignante qui ne se prononce pas clairement, elles expriment l'effet bénéfique du lien de confiance créé avec les élèves sur la gestion de classe et les apprentissages des élèves. L'objectif unanime est que chaque élève entre dans les apprentissages et se sente bien. Les enseignantes sont investies auprès de leurs élèves, jusqu'à travailler avec les familles afin de favoriser l'estime de soi des élèves. En effet, les enseignantes mentionnent que leur travail consiste également en le fait que les élèves aient confiance en eux, car s'ils n'ont pas confiance en eux, ils ne peuvent travailler assimiler. Les entretiens nous ont montré que certains élèves à comportements difficiles ne manquent pas de confiance en eux. D'autres élèves à comportements difficiles, tel qu'Arthur manquent terriblement de confiance en eux. L'enseignante d'Arthur mentionne que lorsqu'il « part en crise », rien ne fera effet, le lien de confiance instauré n'a pas d'effet. Ce dernier commence à faire effet lorsque l'enseignante prend l'initiative d'installer la discussion afin de discuter sur ce qu'il s'est passé et de l'origine du problème. C'est uniquement dans un second temps que le lien a un effet. Pour d'autres élèves à comportement difficile, la relation que l'enseignante entretient avec a un effet tel que pour l'enseignante de CP dédoublé et Laura. Nous savons grâce à Purkey et Novak (1996) qu'il serait possible d'améliorer l'estime de soi d'un élève en fournissant un retour objectif sur ses comportements et performances, tout en l'adaptant à chaque profil d'élève et à chaque conception de soi. Cependant, les données recueillies nous montrent que l'instauration d'un lien de confiance, voire, le seul cadre de l'école ne suffit pas toujours.

La seconde hypothèse que nous avons dégagée n'est que partiellement validée selon les données recueillies et les éléments du cadre théorique. Cette hypothèse exprime que l'autorité de l'enseignant peut être un frein à la motivation des élèves à comportement difficile. La majorité des enseignantes mentionnent qu'il est nécessaire d'instaurer un cadre et des règles

qui offrirait des repères et une sécurité à l'élève. Cette sécurité offerte permettrait par conséquent d'être davantage dans les apprentissages. Une enseignante rappelle cependant d'être vigilant(e) à ne pas être « trop sévère » et à ne pas trop brider. En effet, il faut être vigilant à ce que la qualité d'influence de l'acteur de l'autorité ne bascule pas vers une tension de soumission et de contrainte (Robbes, 2011). Cette même enseignante estime que cette attitude empêcherait les élèves d'être motivés. Par conséquent, ils craindraient de communiquer avec l'enseignant(e) lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans le travail et resteraient paralysés. Tel que l'exprime Robbes (Ibid.) et les enseignantes de manière unanime, il est nécessaire de chercher un équilibre qui ne négligerait pas la nécessité de règles et de cadre, mais qui permettrait également à l'élève d'avoir des libertés, d'être en capacité de faire des choix et de prendre des initiatives. La prise d'initiatives pourrait permettre aux élèves d'élaborer leurs savoirs et savoir-faire qui, selon les constructivistes, permettrait de rendre le processus d'apprentissage efficace. En effet, tel que le mentionnent Déci et Ryan (1975), l'homme a besoin de liberté et de se sentir autodéterminé. Les élèves ont besoin de trouver leur source de motivation en étant acteurs de leurs apprentissages. Le taux d'autodétermination a été mis en relation avec le degré de motivation par Déci et Ryan (Ibid.). En effet, ce modèle nous montre qu'un élève motivé est un élève qui présente un comportement déterminé. Ceci pourrait nous laisser penser que l'enseignant ne peut pas toujours intervenir sur la motivation des élèves, tel que le confirme Viau (1995), par l'existence des indicateurs « choix », « persévérance » et « performance » de son modèle. Cependant, il peut intervenir directement sur l'engagement cognitif de l'élève. Ce même auteur (Ibid.), tel que les enseignantes interrogées, nous invitent à être vigilant à ne pas devenir nuisible à la motivation des élèves et à améliorer et adapter nos enseignements. L'autorité telle qu'elle est perçue par Robbes (2011) et équilibrée n'entraverait pas la motivation des élèves. Dans ce cas, l'enseignante n'abuse pas de sa légitimité et de son influence et permet à l'élève d'être autonome et de prendre des initiatives. En cas d'abus d'influence, l'autorité entraverait la motivation des élèves. Cependant, selon l'enseignante de maternelle, un élève qui refuse le travail et l'autorité serait souvent un élève qui a un souci de comportement. La motivation n'étant pas impactée par les mêmes facteurs en fonction des profils d'élèves. Nous ne pouvons conclure à ce que l'autorité de l'enseignant soit un frein à la motivation des élèves de manière générale, mais peut l'être dans certains cas. L'autorité n'a pas le même impact en fonction des profils d'élèves et du type d'autorité. De plus, l'autorité, non péjorativement vue par les enseignantes permettrait plutôt d'apporter des repères dont les élèves auraient besoin pour entrer dans les apprentissages.

Conclusion

La question centrale de notre recherche est : En quoi la relation éducative joue-t-elle un rôle dans la motivation des élèves présentant des difficultés de comportement ? Notre recherche aura apporté quelques éléments (encore à approfondir) de réponses sur le plan professionnel. Nos hypothèses ne peuvent être que partiellement validées avec nos données recueillies. En effet, le nombre d'enseignants interrogés ne permet de faire de ces données une vérité générale. De plus, nous pouvons remarquer que lors des entretiens, les questions posées n'étaient pas toujours identiques, ce qui peut biaiser les réponses des enseignants en incitant à répondre certains éléments auxquels nous nous attendions. Un autre point peut biaiser la validation ou non de nos hypothèses. Nous avons interrogé quatre enseignantes de cycle 2, une enseignante de cycle 1 mais aucune enseignante de cycle 3 et en classe spécialisée. De plus, trois enseignantes interrogées exercent dans des milieux favorisés en campagne, une enseignante en milieu urbain et une enseignante exerçant en REP. Choisir des milieux plus différents auraient permis de recueillir des données plus représentatives.

Cette recherche nous a permis de nous interroger sur la place du lien de confiance et de l'autorité chez les élèves à comportements difficiles. Nous savons que les élèves perturbateurs, à comportement difficile sont des profils menant certains enseignants à se sentir démunis. Quel est l'effet d'un lien de confiance sur l'estime de soi des élèves à comportements difficiles ? L'autorité entrave-t-elle leur motivation ? La recherche menée n'aura pas permis de valider nos hypothèses, cependant, elle nous aura apporté des éléments de réponses que nous pouvons méditer pour améliorer notre pratique en classe. Que l'élève soit trop bruyant pour nous, qu'il soit agressif, absent, insolent ou réfractaire, nous pouvons avoir chaque année un profil d'élève que nous considérons difficile. Ce profil qui nous paraît difficile peut ne pas l'être selon un autre enseignant. Cependant, s'il nous perturbe dans notre pratique, nous ne devons pas étiqueter l'élève mais plutôt chercher à adapter notre posture et nos stratégies d'apprentissage. Il est primordial d'instaurer les fondations, c'est-à-dire le lien de confiance avec ses élèves. Bien que ce lien n'ait pas un effet immédiat et direct sur l'estime de soi de ces élèves à comportements difficiles, ce dernier a malgré tout un impact en règle générale sur la gestion de classe et les apprentissages des élèves. Nous savons également grâce à cette recherche que le cadre de l'école ne suffit pas toujours au travail de l'estime de soi des élèves. Il est parfois nécessaire de travailler en collaboration avec la famille. Malgré que ceci fasse partie du travail d'un enseignant, les enseignants ne peuvent pas toujours faire en sorte que chaque élève ait

confiance en lui. Il est important de valoriser les élèves à comportements difficiles (mais également ceux qui ne sont pas perturbateurs), de les encourager, centrer les apprentissages sur des projets qui les intéressent afin qu'ils comprennent qu'ils sont capables de réussir, qu'ils peuvent être fiers d'eux. Il est également nécessaire de poser un cadre en imposant un minimum de règles qui vont permettre à l'élève de se sentir en sécurité et de se centrer sur les apprentissages. Nous avons retenu que parfois, aider un élève à comportement difficile c'est aussi aménager un emploi du temps, instaurer un découpage pour ce dernier, et travailler l'acceptation d'être élève et du rythme de la journée pour ensuite entrer dans les apprentissages. Nous comprenons que l'autorité n'est un frein à la motivation de ces élèves, au contraire, à condition que ce soit équilibré et toujours dans le respect de l'élève.

Quelle que soit la difficulté de comportement de l'élève, notre rôle d'enseignant serait d'instaurer tant que possible un cadre offrant à la fois liberté, écoute, disponibilité et sécurité afin de favoriser l'entrée dans l'apprentissage et de permettre aux élèves de prendre confiance en eux, de réussir, mais surtout de s'améliorer tout au long de l'année, du plus loin des apprentissages qu'il vienne. Après s'être interrogés sur les ressentis des enseignantes quant à cette problématique, il serait intéressant d'approfondir la recherche au regard des élèves à comportements difficiles quant à cette même problématique. En effet, l'enseignant peut avoir une fausse perception de ce que pense l'élève car il n'est pas toujours évident de cerner leurs pensées. S'intéresser à leurs ressentis permettrait d'approfondir la nature des champs d'intervention dont les enseignants pourraient se munir afin de parvenir en aide à des profils d'élèves.

Bibliographie

- Abdillahi, I. (2019). *La motivation des élèves en difficulté de comportement*. [Mémoire non publié, Université de Rouen].
- André, C. & Lelord, F. (2007). Les trois piliers de l'estime de soi. In André, C. & Lelord, F. (Eds.), *L'estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres* (pp. 13-26). Paris : Odile Jacob
- Comportement. (s.d). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Récupéré de: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comportement/17728> (Consulté le 14/12/21)
- Cottard, M. (2018). *Étude de la dynamique motivationnelle des élèves de moyenne section en fonction des modalités de mise en œuvre d'une situation d'apprentissage*. [Mémoire non publié, Université du Havre].
- Cironi, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). Chapitre 7 Troubles du comportement. Dans : C. Cironi, F. Joliat & P. McCulloch (Dir), *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (pp. 151-199). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Egrou, B. & Sarazin, S. (2018). *Troubles du comportement en milieu scolaire*. Paris : Retz.
- Ferry, G. (1969). Les communications dans la classe. *Cahiers pédagogiques*, (n°81), 39-41.
- Leurquin P., Vincelette S. (2013). *Gérer les comportements difficiles chez les enfants*. Belgique : Editions Erasmès.
- Lieury, A., Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Louis, J.M. & Ramond, F. (2010). *L'élève contre l'école. Scolariser les « a-scolaires »*. Paris : Dunod.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Motivation. (s.d). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Récupéré de: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784> (Consulté le 14/12/21)
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robbes, B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Issy-les-Moulineaux : Esf.

- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Chenelière Education.
- Sinoir, J. (2017). *La motivation scolaire*. [Mémoire publié , Université de Rouen]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197>
- Van Campenhoudt, L., Quivy, R. & Marquet, J. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (5^e éd.) Malakoff : Dunod.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Virat, M. (2019). Les profs sont là pour enseigner, pas pour créer du lien. In M. Virat (Ed.), *Quand les profs aiment les élèves* (p. 25-38). Paris : Odile Jacob.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien.

Guide d'entretien

<u>Questions principales</u>	<u>Questions complémentaires</u>
<p>Généralités : Introduction : Je vous remercie d'accepter d'effectuer cet entretien. L'entretien sera retranscrit anonymement. La retranscription de l'entretien sera inscrite dans le mémoire en annexes.</p> <ul style="list-style-type: none">- Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignante ?- Combien d'années avez-vous enseigné en ... ?	
<p>La nature de la relation enseignant-élèves : (lien de confiance, estime de soi)</p> <ul style="list-style-type: none">- Comment qualifieriez-vous la relation que vous entretenez avec vos élèves ?- Comment percevez-vous l'estime que vos élèves ont d'eux-mêmes en <u>classe</u>?	<ul style="list-style-type: none">- Entretien d'une bonne ou mauvaise relation ?- Quels effets, bénéfiques ou non, observez-vous dans votre classe ?- Quel impact a-t-elle dans la gestion de votre classe ?- En quoi la relation que vous entretenez a un impact sur les apprentissages de vos élèves ?- Pensez-vous avoir créé un lien de confiance avec vos élèves ?- Dans les apprentissages ?- Dans la vie de la classe ?- Selon vous qu'est-ce qui pourrait influencer l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes ?- En quoi, la relation que vous entretenez avec vos élèves pourrait avoir une influence sur leur estime de soi ?- Positivement ou négativement ?
<p>Profils d'élèves à comportements difficiles : (autorité et motivation)</p> <ul style="list-style-type: none">- Comment considérez-vous les différents profils d'élèves dans votre classe ?- Que pensez-vous de la place de l'autorité dans la motivation des élèves ?	<ul style="list-style-type: none">- Avez-vous la sensation que certains élèves perturbent la classe ?- Quelles caractéristiques de leur profil sont perturbatrices pour vous ?- Qu'observez-vous de « particulier » chez ces profils d'élèves ?- Observez-vous un lien entre le comportement des élèves et leur motivation ? Si oui lequel ?- Pensez-vous que l'autorité est un frein à la motivation de ces profils d'élèves ?- Si oui pourquoi ?

Annexe 2 : Retranscription des entretiens.

Entretien en CE2

- Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignante ?

7 mois, depuis septembre, je suis professeure stagiaire à mi-temps. On est deux sur la classe, et on a un roulement de 3 semaines.

- Comment qualifieriez-vous la relation que vous avez avec vos élèves ?

Je pense que j'ai une relation un peu... je suis très proche d'eux, peut-être un peu maternante... Voilà. Enfin j'essaye en tout cas d'être proche d'eux, je pense que l'âge ça joue aussi.

- Est-ce que vous pensez que ça a un impact dans la gestion de votre classe ?

Oui

- Plutôt positif ?

Ouais

- Est-ce qu'ils te renvoient ça par leur comportement que tu le vois ou ils te le disent directement ?

Euh les deux, ils me le disent et euh... c'est vrai qu'ils se permettent peut-être des choses avec moi qu'ils ne feraient peut-être pas avec d'autres mais j'en rigole ... et temps que ça reste dans le respect ...

- Est-ce que vous sentez qu'il y a vraiment un lien de confiance qui se créé ?

Oui je pense.

- C'est quelque chose que vous avez toujours voulu faire depuis le début ?

Ça me paraît important et puis je pense qu'il y a un vrai lien... je pense qu'ils me font confiance déjà parce qu'ils viennent me parler de leurs problèmes. Après y a des élèves qui sont plus réservés donc euh... ça change un peu selon les enfants mais en général ouais.

- Dans les apprentissages voyez-vous que la bonne relation que vous avez avec eux a un effet positif ?

Surtout avec des élèves qui sont le plus en difficulté, j'en ai trois, qui vraiment ont du mal et qui redoublent le CE2. Et je pense que d'avoir une bonne relation avec eux ça les aide car ils ont confiance et ils n'ont pas peur de me dire quand ils n'y arrivent pas, quand ils sont bloqués, quand ils ne comprennent pas. Ils savent que ce n'est pas grave quoi. Je pense que surtout pour ces élèves-là c'est important.

- Comment percevez-vous l'estime qu'ont vos élèves d'eux-mêmes ?

Les élèves que j'ai en difficulté qui ont redoublé ont très très peu confiance en eux, ça c'est sûr et que ce soit en classe, dehors avec les autres. Ils se sentent vraiment en marge des autres. Il y en a au contraire qui ont vraiment confiance en eux dans tous les ... voilà... Que ce soit en classe, ils se permettent c'est vrai des choses différentes, des réflexions, des reproches même par rapport à moi qu'ils ne devraient pas faire parce que souvent ils ont tort (rire), voilà et euh donc non oui je pense que ça joue la confiance en soi, ils n'ont pas tous la même confiance en eux.

- Est-ce que vous pensez, pour ceux qui n'ont pas confiance en eux, que le lien que vous créez avec eux a un impact ? Est-ce que vous sentez un lien différent avec ces élèves ?

Je pense oui parce que... bah c'est vrai que moi je sors de l'INSPE donc euh c'est très cadré, on nous apprend beaucoup la bienveillance euh... positive, l'évaluation positive etc, donc bah moi je suis à fonds là-dedans, enfin j'essaie en tout cas. Donc c'est vrai que ceux qui n'ont pas confiance bah on encourage à fonds, on félicite.

- Pour les élèves ayant une faible estime d'eux par exemple dans les apprentissages, qu'est-ce qui pourrait influencer positivement cela, qu'est-ce qui pourrait aider ?

Évaluation positive, après on travaille beaucoup par groupe, c'est vrai qu'on essaye... je dis « on » parce qu'il y a mon binôme euh notamment en maths et français vu qu'il y a énormément d'inégalités, ils sont très inégaux dans ces matières-là. Et donc on essaye à des moments... donc il y a des séances vraiment collectives et après on essaie de faire des moments un peu plus individualisés, mettre les bons en autonomie et puis on fait des petits groupes de besoins avec ceux qui ont le plus de mal. Je pense que du coup ça joue car ils se sentent soutenus quoi, qu'on s'occupe d'eux, qu'on les aide et qu'on les pousse.

- Comment considérez-vous les différents profils d'élèves dans votre classe ?

Il y a un groupe... alors perturbateurs, non, gros bavards plutôt, qui ne peuvent pas s'empêcher de retenir leur langue. Euh il y a les très très réservés qui ne parlent jamais et qui commencent maintenant à s'ouvrir au mois de mai quoi, qui osent participer et qui avant on n'entendait pas du tout. Et après tu as ceux du milieu qui participent quand ils ont la réponse, qui font bien leur travail d'élèves, qui écoutent la maitresse.

- Est-ce que tu as la sensation que tu as certains élèves qui sont perturbateurs par rapport à la dynamique de la classe ou même pour toi ? Qu'est-ce qui fait que c'est perturbateur ?

Un élève qui est tout le temps debout par exemple, qui se lève pour n'importe quoi, un élève qui est vraiment dans son monde et qui n'en a rien à faire de ce que je peux raconter des fois, enfin il faudrait être à côté de lui sans cesse. Voilà ça c'est vrai que c'est embêtant quand tout le monde est prêt à travailler et que lui fait autre chose, découpe un papier, bon bah ça c'est un peu énervant. Après, bah ouais des bavards... J'en ai un qui, selon la manière dont on lui parle part vite euh... voilà il est très impulsif donc euh c'est un élève qui même s'il fait... j'avoue hein, même si des fois il ne respecte pas les règles ou il est ... voilà on va faire attention à comment on lui parle, comment on le reprend car on sait que ça peut partir assez vite et là si ça part, ça envoie tout en l'air, ça part en crise, et c'est compliqué...

- Avez-vous déjà demandé de l'aide ?

Pas cette année, mais l'année dernière, des collègues ont dû appeler la maman parce que ça n'allait pas. Moi en début d'année il a balancé son pot à crayons quoi, contre le mur parce qu'il n'est pas content, parce que c'est un élève qui n'a pas confiance en lui, qui pense que tout le monde est contre lui, tout le monde le harcèle, c'est un peu gros hein mais pour lui c'est ça, alors que pas du tout.

- Le fait que vous soyez proche de vos élèves, est-ce qu'avec cet élève précisément ça a un effet particulier ?

Alors quand il part en crise non, parce que rien ne fera effet à part l'isoler, il a besoin d'air, il a besoin d'être tout seul, il parle dans son coin. Et après j'installe un peu la discussion, j'essaie de discuter sur ce qu'il s'est passé, pourquoi il a été énervé, comment on peut résoudre le problème de ce qui l'a énervé et ouais je pense que ça joue.

- Est-ce que vous observez, par exemple avec cet élève, que sa motivation dans l'entrée dans les apprentissages va être différente des autres élèves ?

Non pas du tout, car il a un comportement difficile mais scolairement il est excellent, dans tout. C'est vraiment le comportement qui gêne et ça empire encore plus le truc car il n'a pas de difficultés. Le travail il le fait assez rapidement, c'est correct, et donc après euh...

- Que pensez-vous de l'autorité par rapport à la motivation ? Est-ce qu'elle peut entraver la motivation des élèves, et surtout ceux présentant des comportements difficiles ?

Je pense que... oui après l'autorité c'est large mais... je ne pense pas être trop sévère, parfois pas assez mais bon c'est encore autre chose. Ouais je pense que ça joue, parce que ... si ... enfin c'est mon ressenti, si tu brides trop les choses, je me dis que du coup ils ne vont pas oser...voilà nous on fait beaucoup de travaux de groupe donc bah ça parle fort, mais au moins ils sont à fonds dedans et ils font leurs activités ... enfin voilà le travail est bien fait. Après si on bride trop je pense que ça entrave la motivation oui.

- Est-ce que vous avez déjà vu ça cette année ? ou en stage pendant votre formation ?

Moi j'ai le souvenir de moi enfant avec une maitresse qui était très sévère ... et ouais des fois ça fait peur, on a un peu peur de dire qu'on n'y arrive pas et oui ça bride un peu, ça nous empêche en tout cas de nous motiver, on se dit « bon je n'y arrive pas, je me tais et je reste dans mon coin, tant pis. » de peur de dire « bah non je n'y arrive pas » et puis il y a aussi le fait de si on va être félicité de son travail ou pas. Si on n'a rien en échange, est-ce que ça donne vraiment envie de travailler ? C'est un peu la carotte hein, nous pour les comportements on a les petites étoiles, donc au bout de dix petites étoiles on a un cadeau et autre chose.

Entretien en CE1-CE1 – Classe campagne

- Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignante ?

En tant qu'enseignante, alors il faut que je réfléchisse, 1996, 26 années.

- Vous avez toujours été dans ce niveau-là ?

Non, j'ai d'abord été en REP+ sur les hauts de Rouen, en CE1, puis à Bosc-Guérart en CE1-CE2, puis maintenant ici en CE1, puis CP, puis CE2, puis CE1-CE2 depuis 5 ans. Et j'ai même fait un CP-CE2 il y a 5 ans et les quatre dernières années CE1-CE2.

- Comment qualifieriez-vous la relation que vous entretenez avec vos élèves ?

J'espère cordiale. Le respect, c'est le premier mot le plus important. Après c'est l'écoute et après c'est de l'exigence bienveillante, une exigence bienveillante. Mais je pense qu'il faut exiger des choses des enfants car ils sont là pour apprendre, il faut exiger des choses d'eux. On exige des choses différentes selon les enfants que l'on a, mais oui on est là pour leur apprendre des choses et ils sont là pour travailler.

- Est-ce que vous sentez que la relation que vous créez avec eux a un impact positif sur vos élèves ?

C'est à eux qu'il faudrait le demander. Moi le ressenti que j'ai c'est que la vie au quotidien se passe bien, je ne vois jamais d'enfant euh ... alors bon toi tu as été élève donc tu peux peut-être le dire, moi pour l'instant je vois des enfants qui sont heureux de venir, et ça c'est fondamental. Il faut que les enfants soient heureux de venir en classe. Il faut qu'ils soient détendus. C'est le plus important. Et ça veut dire qu'être exigeant ça ne veut pas dire être dur, être exigeant ça veut dire leur demander un travail tout en sachant qu'on va les aider pour réussir ce travail-là parce que tout enfant a envie de réussir et tout enfant a envie de travailler.

- Donc finalement ça a quand même un effet positif sur leurs apprentissages ?

J'espère, mais ce qui m'importe c'est que j'ai dit un mot à tous, tous les jours et que s'il y a un moment où je me suis fâchée contre un, il y a un moment où je lui ai dit quelque chose de positif, c'est-à-dire qu'ils ne repartent pas le soir avec « ah bah la maîtresse ma disputé aujourd'hui », ça c'est pas possible. Il faut qu'il y ait « oui la maîtresse m'a disputé aujourd'hui parce que je n'avais pas bien fait, mais après elle m'a dit que ça c'était bien. ».

Il faut qu'ils aient... il faut qu'ils soient heureux, mais être heureux ne veut pas dire ne pas travailler et faire ce qu'on veut quoi.

- D'accord, donc finalement il y a un certain lien de confiance qui se crée ?

Oui, ils me racontent leur vie, ils ont toujours quelque chose à me raconter, les retours que j'ai des parents, je n'ai pas de retours de parents qui disent « olala attention ça ne va pas », « elle n'était pas bien pour venir aujourd'hui », c'est pas ça que j'ai, donc pour moi ça va bien... mais ça ne veut pas dire que je n'ai pas d'exigences, on est bien d'accord.

- Est-ce que vous sentez que vos élèves ont une bonne estime d'eux-mêmes dans leur travail, dans leur place dans la classe ?

Alors ça eh bah, bah franchement, euh... ce n'est pas facile à savoir et par exemple il y a deux ou trois jours, j'ai un enfant qui a beaucoup de mal à écrire mais qui a fait d'énormes progrès, il a fait de la psychomotricité, tout ça, il est plein de bonne volonté, et l'autre jour, maintenant on a des temps d'APC, de soutien, je l'avais et il m'a dit « ouais mais tu vois, moi j'écris pas bien, moi je suis trop lent, tu vois, moi je suis trop lent. », voilà, c'est étonnant hein, moi je lui ai dit, alors j'ai même convoqué la maman pour lui dire, quoi, pour lui dire « bon attendez là, votre fils m'a dit ça, c'est le début du troisième trimestre, il ne faut pas qu'on commence le troisième trimestre comme ça, il ne peut pas avoir cette image-là. » Oui il va moins vite, oui sur le temps de classe je lui dis « eh eh X, au boulot, dépêche-toi. », mais ça c'est mon boulot d'institut, ça ne veut pas dire que je le dispute, ça veut dire que je le remets au travail. » Et comme il a dans son esprit, sa maman est enseignante, dans son esprit il a un profil qu'il faut être un bon élève et qu'il faut réussir, eh bah lui, à mon avis, il n'a pas une bonne image de lui, voilà. Tout ça pour dire qu'on n'est pas seul responsable de l'image qu'a l'enfant de lui-même, c'est ça que je veux dire, parce que l'enfant se situe aussi par rapport aux autres et il voit aussi que les autres parfois vont plus vite et il voit aussi que les autres ont mieux réussi ou un truc comme ça, même si notre boulot dans la différenciation c'est de ne jamais montrer que « toi je t'adapte mais je te dis rien, toi je t'adapte pas », c'est pas notre boulot.

Coupure de l'entretien par un membre de personnel de la mairie.

C'est pas facile, et les enfants savent très bien se situer les uns par rapport aux autres dans une classe, ils le savent très bien, et quel que soit le discours qu'on pourrait avoir, « moi tu sais j'ai

moins bien lu que lui hein, tu as vu je lis moins bien ». Ça les enfants, j'ai pas l'impression, ou je ne sais pas le faire, qu'on puisse faire que tous les enfants aient une très haute estime d'eux-mêmes. C'est pas facile et ils savent très bien se comparer les uns aux autres même si on ne le fait jamais, je n'ai pas de notes, pas de privilèges, d'étoiles, tout ça ... ça me gave, euh, mais pourtant ils savent très bien se situer les uns par rapport aux autres. Et l'estime d'eux-mêmes est-ce qu'ils l'ont ? Notre boulot c'est qu'ils en ai, faut qu'ils aient confiance en eux parce que si tu n'as pas confiance en toi, tu ne travailles pas et tu n'assimiles pas, mais honnêtement, moi je ne dirais pas que tous mes élèves pensent que ce sont de bons élèves, même si on peut leur dire, être bon élève c'est aussi euh... c'est peut-être mal écrire mais avoir réussi l'exercice. C'est ça aussi être bon élève. Voilà, mais pas tous, non, je suis sûre que non.

- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait impacter positivement l'estime des élèves et quel est notre rôle dans cela ?

Eh bah toujours les reconnaître, toujours les respecter, euh... il faut faire en sorte qu'ils ne soient pas en échec tous les jours face à des exos. Et il ne faut pas qu'ils soient en échec tout le temps dans une matière, par exemple en orthographe, les gamins qui ont des dyslexies en lecture, tout ça, il faut qu'on adapte pour qu'ils ne soient pas toujours en échec. Mais ça veut pas dire qu'il faut tout faciliter parce que eux aussi ils ne sont pas bêtes, et ils savent très bien que « Oh non tu me mets un texte à trous, c'est trop facile maîtresse. » et c'est pas les respecter non plus. Donc il faut réussir à faire de façon à ce qu'ils ne voient pas, un peu de façon invisible, leur donner un travail où ils vont réussir. Mais, il faut aussi de temps en temps noter positivement. Alors ça c'est un truc, ça paraît une révolution, mais quand j'étais à l'IUFM c'est exactement ce qu'on nous enseignait déjà. C'est-à-dire, parfois au lieu de mettre « 3 erreurs », je le fais hein, pour certains je mets « 3 erreurs », mais pour d'autres je vais mettre « 4 phrases réussies », et je ne vais pas mettre le nombre d'erreurs. Ou quand vraiment il y a trop d'erreurs je mets « non réussi, on le refera ensemble », pour qu'ils aient confiance en eux. Mais moi je pense que c'est plus l'envie de faire quelque chose et aller bien, être heureux d'être là, avoir du cerveau disponible, pour apprendre, et pour ça il faut qu'ils soient à l'aise, il faut qu'ils aient envie de venir, voilà. Et il faut qu'ils acceptent de se tromper et parfois d'avoir tout faux, c'est pas grave, et à la limite tant mieux car c'est comme ça qu'on apprend. Et ça c'est très difficile car les enfants, ce qu'ils n'aiment pas, c'est de se corriger et ils ne savent pas se corriger et je crois que ... je ne sais pas s'ils sauront un jour se corriger, parce qu'on a beau leur dire « Tu te corriges, tu écris au stylo vert. », et bah non ils n'ont pas envie de revenir dessus. Et ça c'est à

nous de le faire, moi je le fais sur les cahiers, c'est moi des fois qui corrige parce que je veux qu'ils relisent quelque chose qui est bon et pas quelque chose qui est faux.

- En termes de comportement, comment définiriez-vous les différents profils que vous avez dans votre classe ?

Très agités, j'ai beaucoup d'enfants agités. Alors là j'ai des petits CE1, ce sont des piles électriques, très agités. C'est des enfants s'ils n'ont pas de travail à faire, ils partent dans tous les sens. Ils se lèvent, ils vont se battre, des choses comme ça. Et ils sont beaucoup plus agités, les enfants, qu'avant. Et, sinon les autres sont très bavards, mais, c'est quand même, enfin moi ici, on a quand même la chance, ce sont des enfants, si on leur donne du travail et si on leur demande de se concentrer, c'est des enfants qui sont capables de se concentrer au moins 10-12 minutes, et de ne pas lever le nez. C'est une classe où si on a occupé tout le monde, notamment mes deux bolides là de CE1, s'ils sont occupés, tu peux avoir le silence pendant 10-12 minutes et circuler comme tu veux. Parce qu'ils sont capables de se concentrer, oui, oui oui, c'est un milieu quand même très privilégié.

- Ce sont ces profils d'élèves qui vous embêtent ? Ceux qui vous paraissent perturbateurs ?
Oui ça me gêne, parce que s'ils sont debout, alors souvent ils vont dans la bibliothèque, alors ils ont des jeux, mais ils se pouillent, alors ils se disputent. Par exemple le dinosaure c'est leur jeu, ils jouent avec le dinosaure, mais parce que ce sont des petits, ils ont encore besoin de jouer, ils ne vont pas travailler 3h30, mais donc ils font du bruit et ça me gêne parce que le bruit me gêne pour les autres. Eh puis un enfant il faut toujours l'avoir à l'œil quoi, il peut toujours faire une bêtise. Mais c'est pas des enfants en difficulté scolaire, c'est pas des enfants qui auront des difficultés plus tard, c'est juste parce qu'ils sont petits, c'est tout.

- Ça n'a donc rien avoir avec les apprentissages ?

Ils sont excellents. Bon alors attention c'est un cours double, donc comme c'est un cours double, mes CE1 sont excellents. Mes CE2, j'ai des enfants à difficultés, parce que dans notre répartition on a fait comme ça, et ma collègue qui a d'autres CE1, CP-CE1, alors elle, elle a d'excellents CP, et elle a des CE1 à problèmes. A chaque fois on a fait comme ça, pour avoir un groupe sur lequel s'appuyer. Mais mes deux enfants de CE1 qui bougent n'ont aucun

problème d'apprentissage. C'est juste qu'ils sont bourrés d'énergie, que je n'ai pas envie de leur donner du boulot toute la journée parce que ça ne leur conviendrait pas, qu'ils ont besoin de moments pour lâcher la pression, et que lorsqu'ils lâchent la pression, ils font du bruit, il faut l'accepter, mais je me fâche quand même.

- **Considérez-vous que les difficultés des élèves qui ont plus de difficultés en CE2 sont liées à un manque de motivation ?**

Le manque de motivation vient de leurs difficultés, mais oui, c'est très difficile pour eux. Donc là par exemple j'en ai un qui a un problème de dyslexie, donc un énorme problème de lecture et d'écriture. Et donc en fait tout lui demande un effort plus important que les autres. Donc effectivement il lâche plus vite et je ne peux pas tout le temps être avec lui, plus l'autre petite fille c'est pareil, le problème est que ces enfants-là devraient en faire plus à la maison, mais ils ne le font pas car ce sont des parents qui travaillent énormément, qui rentrent à 8h du soir donc l'enfant ne le fait pas. C'est difficile. La difficulté est source de manque de motivation, oui. Mais la difficulté de l'enfant qui a du mal lui-même quoi.

- **Chez vos élèves qui sont parfois agités, est-ce que la motivation est présente lorsqu'ils sont au travail ?**

Ils sont impeccables, mes deux CE1 et même ceux qui bavardent sont excellents. Ceux qui ont du mal au niveau de la motivation, ceux qui ont du mal à aller au bout de l'exercice... alors déjà c'est pas la peine de leur demander d'aller jusqu'au bout, on peut leur demander trois ou quatre phrases au lieu d'en demander dix, l'essentiel c'est qu'ils aient compris le principe. Mais c'est ceux qui ont de la difficulté, ceux qui ont des problèmes de dyslexie, confusion de son et de lecture, parce que pour eux ça leur demande un effort énorme de lire les phrases, les consignes, les choses comme ça. Par exemple on a copié une leçon ce matin, c'est moi qui ai copié la moitié de la leçon pour les deux. Et eux en compensation me lisent des mots, c'est un deal.

- **Que pensez-vous de la place de l'autorité par rapport à la motivation des élèves ? Est-ce qu'elle peut entraver leur motivation, ou leurs rapports avec vous ?**

Alors, l'autorité, moi je pense que ce n'est pas un terme négatif. L'autorité c'est savoir faire respecter dans une classe des règles de vie, et tous les enfants en ont envie et s'y sentent bien.

Donc si l'autorité est prise dans ce sens-là, qui me semble être le sens qu'il faut, c'est pas l'autoritarisme, on est bien d'accord, mais c'est l'autorité. L'autorité c'est être capable de savoir faire respecter dans une classe des règles de vie communes. Eh bien pour moi ça n'entrave pas la confiance dans les enfants, parce qu'en fait, quand les enfants te respectent, et que tu vas les aider, ils sont contents et ils ont envie de faire, parce qu'ils te respectent et ils savent que tu viens là pour les aider. Ils ont envie de faire avec parce que l'autorité c'est pas être autoritaire, mais se faire respecter. C'est aussi pour les enfants un climat de confiance, parce que les enfants ne supportent pas le bazar, les enfants n'aiment pas les classes où c'est le bazar, ils ne s'y retrouvent pas, pour moi c'est un leurre. Ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas de bruit quand on fait jeu mathématique ou jeu de français, c'est normal qu'il y ait du bruit, c'est pas le bazar d'avoir du bruit. Avoir des échanges avec des enfants, enfin du bruit, euh ... et puis un dit stop 'pouf' tout le monde se tait, et on a ce moment de silence pour travailler ensemble en collectif, bah ça va, tout va bien. Là par exemple on fait le jeu de la maitresse en conjugaison, pour leur montrer qu'en fait ils connaissent déjà la conjugaison. Donc en fait on prend des verbes, il y a trois élèves qui sont élèves et un qui est maître. Puis par exemple sur les verbes du futur, admettons les verbes en -ER, je mets mettons cinq verbes au tableau, et puis je dis à trois enfants « Bah vous vous allez conjuguer le verbe chanter au futur avec je, tu, il, elle, on, votre maître va vérifier si vous avez bon. ». Un autre groupe va aussi conjuguer le verbe chanter avec nous, vous, ils, elles, un autre élève vérifie, et on met en commun. Le groupe va au tableau, « Est-ce que vous êtes d'accord, pas d'accord. ». Au moment où ils font ça, c'est le bruit, c'est sûr, puisqu'ils parlent entre eux et ils ne savent pas chuchoter et que bah moi je ne sais pas, je n'ai réussi à avoir des élèves qui savent chuchoter. S'ils ne chuchotent pas ça va faire plein de bruit, mais ça va faire plein de bruit pendant trois / quatre minutes. Mais après qu'on va se mettre au tableau groupe par groupe pour mettre en évidence les terminaisons, bah là oui il faut être autoritaire, enfin il faut dire on se tait quoi, le respect des règles communes.

Entretien CP (Quincampoix)

- Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignante ?

20 ans

- D'accord, vous êtes dans une classe de quel niveau ?

CP-CE1, il y a 7 CP et 17 CE1

- D'accord. Comment qualifieriez-vous la relation que vous avez avec vos élèves, la relation que vous entretenez chaque jour ?

Euh confiance, relation de confiance, et bienveillance aussi.

- Est-ce que vous pensez que ça a un impact dans votre gestion de classe ?

Oui, oui, ça se voit surtout au fil de l'année où en début d'année une enfant qui va être très réservée, qui va avoir peur de participer, de se tromper, « bah » au fil des mois ils ont confiance en l'adulte, ils se sentent un peu moins jugés, ils se sentent en confiance, on peut tromper, on est là pour apprendre. Donc un climat très important de confiance et bienveillance en disant que de toute façon, voilà on est là pour apprendre c'est normal qu'on se trompe. Donc ça progresse bien, ouais, c'est assez flagrant et d'autant plus chez les petits qui peuvent avoir une appréhension de la grande école quand ils rentrent au CP, donc c'est très important à mon avis de ne pas les chouchouter, mais vraiment de les rassurer parce que aussi leurs parents peuvent leur transmettre leur angoisse avec la peur de l'apprentissage de la lecture etc. Donc c'est important que nous on les rassure bien et de travailler avec la famille. Quand les parents voient que leur enfant vient à l'école avec le sourire et content et qu'ils disent « Ô maitresse bonjour »... c'est vrai que moi j'habite ici donc je les rencontre souvent bah tous mes élèves sont hyper contents de me voir ...

- Donc finalement il y a vraiment un lien de confiance qui se crée qui se crée entre vous...

Ouais ouais complètement, et puis de plaisir, on a du plaisir à être ensemble, on partage des moments sympathiques, on apprend des choses ensemble.

- D'accord, est-ce que vous avez l'impression que vous avez des élèves qui ont une plus faible d'estime d'eux-mêmes dans les apprentissages ou même au sein de la classe ? Est-ce que vous pouvez observer différents profils ? Comment vous le voyez ?

Bah il y a effectivement les angoissés, ceux qui manquent de confiance en eux, ceux qui ont besoin d'être rassurés, et parfois ça ne suffit pas. J'ai un élève qui relève de la MDPH, qui a des troubles du spectre autistique, donc il y a une AVS 12h par semaine, eh bah on travaille encore là au mois de mai... encore ce matin je lui disais « mais vas y, ce n'est pas grave si tu trompes », parce que lui ça le bloque complètement. Il sait mais il préfère ne rien faire, ne rien écrire, ne

pas laisser de trace plutôt que de se tromper. Donc bah ça il travaille aussi beaucoup à l'extérieur. Donc ça on a beau dire, c'est pas facile. Des fois ça ne marche pas le ... ça ne suffit pas d'avoir un cadre positif, parfois il faut faire autre chose quoi, l'école ne suffit pas toujours.

- Donc finalement, pour vous ce qui pourrait influencer l'estime d'eux-mêmes, par exemple un élève qui n'a pas forcément de trouble reconnu, est-ce que vous pensez que la relation que vous avez eues, ou plutôt le cadre ou les supports que vous donnez peuvent les aider à avoir...

Ah oui, tout est important, c'est un ensemble. Après, il faut aussi chez les petits avoir des moments un peu plus ludiques, changer les supports, ils aiment bien varier les activités, faut mettre un peu de... il faut jouer un peu la comédie, on est un peu acteur quand on est instit. Il faut jouer parfois à : on hausse le ton, après on rit, ... C'est tout un ensemble, les supports, la classe, comment elle est installée, voilà, la relation avec eux, comment on leur parle, tout ça c'est important. Il faut beaucoup les respecter si on veut qu'ils nous respectent, c'est très important de nous-mêmes les respecter. Donc ça passe par des règles de vie de la classe, mais l'enseignant aussi doit effectivement respecter, ce n'est pas que les élèves qui doivent être bien polis, ça me paraît évident mais... alors ici, à [village], il n'y a pas de problème, ça se passe plutôt très bien, mais voilà.

- Justement j'allais vous demander : Est-ce qu'en termes de comportement vous des profils différents d'élèves ? Des élèves agités, d'autres un peu plus introvertis...

Complètement, de toute façon les classes c'est très hétérogène. C'est vrai que ce n'est pas toujours facile de laisser la place aux introvertis, justement bah ça prend du temps, il ne faut pas trop les brusquer, il ne faut pas vouloir tout de suite les faire parler devant le groupe. Il faut que petit à petit ils prennent confiance, qu'ils se sentent bien dans la classe aussi car là en double niveaux les CP sont quand même avec des plus grands, donc on peut bien comprendre que des enfants un peu timides au début n'osent pas, mais là je vois bien que mes petits CP sont à l'aise. Comme ils réussissent dans leurs apprentissages, bah forcément ils prennent confiance. Il y a ce côté-là aussi qui fait que plus on est en réussite plus on a confiance en soi. Parfois un enfant qui a des difficultés, c'est important d'appuyer sur une réussite ponctuelle « Ah bah là tu as bien réussi, bravo, je suis fière de toi. », c'est très important aussi.

- D'accord, vous n'avez pas d'élèves qui sont agités, qui pour vous sont perturbateurs ?

Non, moi je n'ai pas d'élèves perturbateurs, par contre j'ai des élèves très performants qui sont très vifs, qui font le travail vite et du coup bah ils peuvent avoir envie de bouger, donc bah là on leur permet de faire un dessin, d'aller à la bibliothèque, de faire un jeu, des choses comme ça, mais à des moments précis aussi, pas tout le temps, parce qu'après la gestion du groupe est un peu compliquée. Un enfant qui va jouer à côté d'un autre qui a besoin de se concentrer bah ce n'est pas toujours facile à gérer. Donc dans l'emploi du temps aussi on essaie ... par exemple deux fois par semaine moi j'ai des ateliers, où bah là ça permet de faire du travail un peu différencié, on n'a pas les mêmes objectifs, les mêmes attentes pour tel enfant, pour certains... mais on ne peut pas le faire tout le temps. Donc voilà ici on n'a pas d'élèves perturbateurs vraiment, ça reste ... ce sont des enfants qui vont bien dans leur vie familiale, ils n'ont pas de problèmes, ils n'ont pas de soucis, ils sont prêts pour les apprentissages et ça c'est très important. Parce que moi j'ai vu ... enfin je travaillais à Fontaine-Le-Bourg avant, et j'ai pu avoir des classes très difficiles avec trois AVS dans ma classe, un autiste, des enfants avec des grosses difficultés, des problèmes de comportement, des violences verbales, des gestes déplacés, enfin des choses un peu lourdes, du harcèlement et puis bah plein de choses affreuses, mais parce que c'est des enfants qui à la maison avaient des problèmes ... soit des enfants placés, beaucoup d'enfants de famille d'accueil, voilà donc ça malheureusement c'est compliqué à vivre, et puis bah d'autres problèmes : des divorces, des problèmes d'argent... Enfin plein de soucis qui font que bah l'enfant est moins disponible pour apprendre. Il a plus de difficultés, eh puis bah il prend du retard et ça c'est évident qu'un enfant qui va bien, qui a tout ce qu'il faut (un bon sommeil, une bonne alimentation, un cadre de vie stable), eh bah il réussira bien. Après on a quelques enfants qui ont des troubles hein, mais ça après c'est neurologique, c'est différent... après on fait des recherches et on pose un diagnostic.

- Et avec ces élèves-là dont vous parlez à Fontaine-Le-Bourg, est-ce que vous avez l'impression que le lien que vous créez avec eux a un impact sur le comportement ?

Alors oui oui c'est sûr, c'est évident, mais c'est pas toujours facile, c'est pas toujours vrai que parfois être attentif, bienveillant, gentil, accompagnant... bah ça suffit pas. Et à un moment on est obligés d'être sévère, de punir, parce que ce sont des enfants qui cherchent des limites aussi. C'est très important le cadre. Il faut un cadre très structuré pour des enfants comme ça qui sont en fait un peu en perte de repères. Donc nous il faut vraiment poser un cadre et ça ça peut être un peu contraignant pour l'enseignant d'être toujours strict sur les règles, parce que des fois bah

on aurait envie de lâcher un peu... mais non il faut surtout être toujours très vigilant pour qu'ils connaissent la limite et qu'ils n'aillent pas au-delà.

- Et du coup ce cadre que vous pouvez leur donner, leur apporter, est-ce que vous pensez que ça a un effet positif sur leur motivation pour entrer dans les apprentissages ?

Bah oui, bah c'est sûr parce qu'après, bah s'il y a un cadre il se sent en sécurité, et si l'enfant se sent en sécurité, il va mieux, il est plus prêt pour les apprentissages, j'en suis persuadée.

- Est-ce que vous pensez que chez ces élèves qui peuvent avoir des comportements difficiles, il y a un lien entre le comportement et la motivation dans les apprentissages ? Ou même chez les élèves qui n'ont pas forcément de problèmes dans leur comportement ...

Bah souvent ces élèves sont motivés par d'autres projets que les projets vraiment scolaires, maths et français. Ils vont s'épanouir dans les activités artistiques, en musique, dans le sport. Donc ça c'est à nous de les valoriser, d'essayer de dire « Tu vois là tu as réussi ça, donc moi je pense que tu peux aussi réussir ça, c'est une autre matière mais tu en es capable. ». Essayer de trouver des liens entre ... ou des activités qu'on peut faire pour un marché de Noël. Par exemple un enfant qui va être très doué avec ses mains, qui va tout de suite réussir à faire le petit bricolage qu'on a proposé, bon bah là il est en réussite, les autres le félicite « Oh ouais c'est super ce que tu as fait, moi j'ai envie que tu m'apprennes. » etc., du coup il partage et là il va peut-être à un autre moment se dire « bah tiens, moi si j'essayais d'apprendre comme eux sur une autre matière... ». Ça c'est un biais aussi qui est très intéressant.

- Vraiment mettre en valeur ce qui les intéresse.

C'est pour ça qu'il faut faire un peu de tout en classe, c'est important de garder un petit peu de bricolage, d'art-plastique, pour que les enfants qui s'expriment un peu d'une autre façon, montrent leurs dons quelque part. Parce que chaque enfant est capable de faire des choses et c'est important de leur faire comprendre ça, qu'ils sont tous capables de réussir dans certains domaines et que parfois il y a d'autres domaines dans lesquels on est moins bon mais voilà il faut quand même continuer de s'entraîner et d'essayer.

- Donc finalement, chez ces élèves-là qui ont quelques difficultés de comportement, on voit un manque de confiance en eux.

C'est pour ça qu'il faut essayer de les valoriser, très important. Je pense que... c'est la valorisation, la bienveillance, il faut qu'ils se sentent en sécurité, qu'ils se sentent bien. Il faut aussi que dans leur famille il n'y ait pas de grosses catastrophes, parce qu'un enfant qui commence par exemple sa journée en se faisant gronder, il a été témoin d'une violence à la maison, ou autre chose, bah forcément lui sa journée est fichue. Il va ramener ça à l'école et puis nous on ne va pas comprendre pourquoi il est comme ça. Et puis c'est pareil, on apprend à connaître nos élèves, on essaie de se renseigner d'une année sur l'autre d'un collègue, ce qu'il pense, on écoute. Et quand on est là depuis longtemps, on connaît mieux les familles et du coup on sait un peu comment fonctionne l'enfant et ça c'est très important.

Entretien CP dédoublé

- Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignante ?

Ça fait 15 ans que j'enseigne, ça commence à faire.

- D'accord, vous avez toujours été là où vous êtes ou vous avez vu d'autres niveaux ?

Alors non, j'ai commencé en T1... j'ai fait beaucoup de décharges de direction, j'étais sur plusieurs écoles, trois à quatre niveaux par an. J'ai fait ça quatre, cinq ans. Puis rapidement j'ai voulu avoir ma classe parce que le problème des décharges c'est que bah on doit partager sa classe, on a moins de responsabilités parce qu'il y a la titulaire... donc rapidement j'ai voulu avoir ma classe et là ça fait six ou sept ans que je suis dans la même école. J'ai eu CP-CE1 pendant 2 ans, CE1-CE2 et là je suis sur le CP dédoublé depuis 3-4 ans.

- Donc ça fait 15 ans d'accord. Est-ce que vous avez senti qu'il y avait des écoles un peu différentes des autres par rapport aux comportements, etc.?

Alors, en effet moi je suis en REP là cette année. C'est une école qui est difficile. C'est une école dans laquelle j'ai travaillé au début de ma carrière et qui s'est très mal passé pour moi, en tant que décharge. C'est une école dans laquelle j'avais dit « Plus jamais j'y remets les pieds. ». J'avais à l'époque une classe de CM1/CM2, je me faisais insulter par les élèves, en plus j'y étais qu'une journée par semaine donc moins crédible quand on passe comme ça d'une classe à une autre. Et finalement le directeur de l'époque m'a convaincue de revenir parce qu'il me proposait un CP-CE1 et depuis je ne veux plus partir. Donc oui, j'ai fait des écoles avec des problématiques moins importantes. Là c'est une école où on a des enfants du voyage, des enfants du foyer (parce qu'on est juste en face du foyer pour les enfants), donc on a plein de

profils différents. On a aussi beaucoup d'enfants... de plus en plus on accueille des enfants non francophones. Donc c'est très riche, mais j'ai connu des écoles où c'était plus calme et pas REP déjà ... on ne travaille pas du tout de la même façon.

- Comment qualifiez-vous la relation que vous entretenez avec vos élèves ?

Alors, euh, la relation que j'entretiens avec mes élèves ... J'ai une relation de confiance. Ça c'est à mon avis primordial. C'est-à-dire que les élèves viennent me voir régulièrement, je suis à leur écoute, je suis disponible, ils ont le droit de me parler de ce qui se passe à la maison et j'ai eu le cas récemment d'une petite fille qui ne comprenait pas pourquoi sa maman s'occupait plus du fils de son compagnon et pas d'elle, voilà. Donc j'écoute, on discute, et après si je le sens je vais voir la maman, j'en discute avec elle, voilà. Donc il y a vraiment une relation de confiance, qui me semble indispensable pour travailler. Je suis quelqu'un je pense d'être chaleureuse, souriante, je rigole, on fait de l'humour, ils le savent, et à la fois très cadrante. C'est-à-dire que je peux être à la fois autoritaire quand ça s'impose, et en même temps faire de l'humour, danser dans la classe, voilà. Mais il y a un équilibre. Pour les enfants qui ont besoin de cadre, je suis cadrante. Pour les autres avec qui je sens que je peux laisser un peu plus de mou, voilà. Bienveillance, ça c'est le mot d'ordre. Je les encourage, je les félicite, tout le temps même quand c'est difficile, ça me semble primordial. Je pense qu'aujourd'hui je suis en mesure de dire que mes élèves sont bien dans ma classe. Ils viennent avec le sourire, ils sont contents d'être là et je suis quasiment sûre pour la majorité de mes élèves... Après c'est difficile de penser à leur place mais en tout cas je suis quasiment sûre qu'ils sont contents d'être en classe.

- Donc en fait ça a un effet bénéfique cette relation sur la gestion de classe, comme vous dites, vous adaptez en fonction des profils d'élèves. Mais est-ce que vous pensez que ça a un impact sur leurs apprentissages, leur entrée dans les activités ?

Tout à fait. Je pense qu'un enseignant qui est trop sévère, trop autoritaire, ce n'est pas bon pour l'enfant. Je pense que ça génère du stress, des angoisses. J'ai encore un enfant qui a peur de se tromper, et ça moi ça me dérange parce que je n'arrête pas de leur dire « On a le droit de se tromper, on fait sur l'ardoise, ça s'efface, ce n'est pas grave. ». Ça j'insiste là-dessus et il y a encore des enfants malgré tout qui manquent de confiance en eux et qui ont besoin d'être rassurés. Ça c'est pareil, c'est quelque chose sur lequel j'insiste beaucoup, c'est rassurer mes élèves. J'ai besoin qu'ils se sentent en confiance dans la classe et qu'ils ont le droit à l'erreur. Et sur les apprentissages c'est important aussi. Si eux se sentent bien, je pense qu'en effet les

apprentissages se passent mieux pour eux. Un enseignant à mon avis qui est toujours à les disputer, parce qu'ils ne vont pas assez vite, parce qu'ils ne respectent pas, je pense que ce n'est pas bon pour eux. Il y a d'autres manières de faire, gentiment « Bah allez dépêche t'es en retard » plutôt que de crier dessus ou alors « Tu n'as pas finis c'est pas grave tu le feras plus tard mais par contre je veux que ce soit finis avant la fin de la journée. ». Voilà, il y a des manières de s'adresser aux enfants. La bienveillance c'est clair que c'est indispensable.

- Comment percevoir les signes de vos élèves ? Vous avez dit par exemple que vous en avez un qui a peur d'échouer, et...

Alors je ne peux pas penser à leur place, mais j'ai la sensation qu'ils ont une bonne estime d'eux. Ils sont fiers d'eux. J'essaie au maximum de les encourager, de les féliciter, de leur dire que je suis fière d'eux, et je pense qu'ils le ressentent comme ça. Après j'imagine, je ne peux pas savoir ce qu'ils se passe dans leur tête. J'ai récemment une petite fille qui m'a dit pendant plusieurs jours « Moi je suis nulle. », c'est passé, parce que je pense que j'ai réussi à la valoriser quand elle réussissait à faire quelque chose en lui disant « Tu vois tu n'es pas nulle, tu as réussi. ». Les enfants qui manquent de confiance on en a tous les ans. Il y a des enfants timides, il y a des enfants qui n'osent pas prendre la parole, et ça, on en a toujours dans nos classes. Même si moi j'essaie de la valoriser, il y a aussi le travail à la maison. Je pense aussi que c'est important que les enfants soient valorisés à la maison, et malheureusement on a des cas où nous on valorise, mais à la maison ils ont râté une évaluation et ils se font disputer. Il n'y a pas que les enseignants qui doivent travailler là-dessus, il y a aussi les parents et on n'empêchera pas un enfant qui manque de confiance en lui d'avoir un manque de confiance car c'est dans sa personnalité aussi. On fait ce qu'on peut, on essaie de les rassurer, on les félicite quand on sent qu'ils ont hésité mais que finalement ils ont trouvé la bonne réponse. On les félicite, on leur dit « Bah tu vois, tu as réussi, et si tu t'étais trompé eh bien ce n'est pas grave, on a le droit de se tromper. Regarde, ton camarade s'est trompé aussi, ce n'est pas grave, on apprend, c'est aussi grâce à vos erreurs qu'on apprend et puis on va le retravailler et la prochaine fois tu réussiras. ».

- Est-ce que vous pensez que la relation que vous entretenez avec vos élèves poussent vos élèves à avoir plus confiance en eux dans les apprentissages et dans la classe ? Est-ce que vous voyez des élèves qui sont plus mis à part ?

Alors, un enfant qui ne va pas avoir confiance, déjà c'est un enfant qui va avoir du mal à participer, à l'oral. Je pense à la lecture. Mes élèves timides, j'en ai deux en particulier, c'est

des enfants qui manquent de confiance. Ils n'osent pas prendre la parole devant le public et encore je dirais que du début du CP à la fin du CP ils ont énormément progressé mais ils pourraient encore faire plus. C'est des enfants que je vais volontairement observer, dans leur attitude. Savoir si c'est un problème parce qu'ils n'écoutent pas ou s'ils sont attentifs mais ils n'osent pas prendre la parole parce qu'ils ont peur de se tromper. Mais c'est des enfants que je vais surtout solliciter, du coup. Je vais avoir un regard attentif sur eux en me disant « bon bah là ça fait plusieurs fois qu'il ne lève pas la main alors que les autres sont tous en train de lever la main », donc je vais les solliciter davantage. Généralement un enfant qui ... Là j'ai une élève qui était très très timide en début d'année, je suis allée voir la maman, j'en ai parlé avec la maman et je lui ai dit que c'est important qu'elle participe parce que moi ça me permet de voir et d'évaluer parce qu'un enfant qui ne parle pas, on a du mal à l'évaluer. Surtout les CP en lecture, on a besoin qu'ils participent, qu'ils lèvent la main, et moi j'ai besoin de voir où ils en sont dans les apprentissages. Donc il y a un travail aussi à faire avec les parents car les parents expliquent à leur enfant que c'est important qu'il participe, les mettre en confiance. Et aussi les rassurer sur moi, mes intentions. Parce que quand il y a un dialogue avec les parents, les parents ont confiance en moi, ça aussi c'est important, ce ne sont pas que les enfants, et ils poussent leurs enfants, ça fonctionne plutôt bien. Là mes deux élèves qui sont encore un peu timides ont bien progressé depuis le début de l'année. Donc il faut le solliciter les rassurer, être bienveillant. Leur dire que même s'ils se trompent à l'oral, parce que ce n'est pas qu'à l'écrit, c'est à l'oral aussi. S'ils disent des bêtises, les autres n'ont pas le droit de se moquer, ça aussi on travaille là-dessus. On a le droit de se tromper, on ne se moque pas et les autres peuvent t'aider aussi. Si tu fais une erreur, on peut t'aider à trouver ton erreur.

- Comment définiriez-vous les différents profils que vous avez dans votre classe ?

Cette année, je dirais que j'ai plutôt une classe homogène. J'ai une très bonne classe. J'ai quelques élèves qui vont se distinguer. J'ai une élève en particulier qui a un profil avec des problèmes de comportement. C'est une élève du foyer avec une problématique familiale assez importante. Elle voit ses parents qu'une à deux heures par semaine et c'est en alternance car les parents sont séparés. Donc elle voit son papa une fois tous les quinze jours et sa maman 2h tous les quinze jours. C'est une petite fille qui est placée en foyer depuis le mois de juin de l'année dernière, ça commence à être long. En début d'année, elle me jetait des gommages au visage, des ardoises. Donc le début d'année a été très difficile, mais je le savais que ça allait être difficile. Rapidement on a mis des choses en place pour cet élève. Un emploi du temps aménagé. Comme

on était trois CP dédoublé elle faisait par demi-journée. Une heure et demie en début de matinée, chez moi collègue, le reste chez moi et pareil pour l'après-midi. Ça a permis à moi de souffler un peu parce que je me suis dit que je ne tiendrai pas l'année, à ses camarades parce que c'était aussi difficile pour ses camarades car on est quand même dans l'apprentissage de la lecture, dans les mathématiques, l'écriture, voilà c'était quand même des notions importantes et c'était pas possible avec son comportement de travailler sereinement. Et elle ça lui permet aussi de sortir de la classe et de souffler un peu parce qu'elle était avec un homme d'un côté, une femme de l'autre, deux enseignants avec les mêmes objectifs, mais qui travaillent quand même différemment parce qu'on ne travaille pas tous de la même façon et ça a très bien fonctionné. Encore aujourd'hui, au mois de juin, on continue sur ce système-là, elle est de moins en moins chez mon collègue car elle ressent le besoin d'être de plus en plus avec moi parce qu'elle aime être avec moi malgré tout, c'était pas contre moi qu'elle jetait les ardoises, c'était pour s'exprimer, elle ne savait s'exprimer que comme ça. Aujourd'hui ce n'est plus du tout la même petite fille, elle est calme, elle accepte les règles de la classe qu'elle n'acceptait pas du tout en début d'année elle accepte la frustration qu'elle n'acceptait pas en début d'année, elle travaille, elle est rentrée dans la lecture, elle sait calculer et elle sait écrire. Donc objectif atteint, même plus qu'atteint parce que je ne m'attendais pas à ça. Je ne penserais pas qu'elle rentrerait dans la lecture, parce que tout ce qui est collectif elle refusait. En début d'année, si j'étais à côté d'elle, elle travaillait, mais si j'étais avec quelqu'un d'autre...en plus il y avait une petite jalousie, il fallait que je m'occupe d'elle essentiellement, elle avait besoin de moi, et aujourd'hui elle est capable de s'asseoir, d'écouter, de lire.

- Qu'est-ce qui est pour vous de particulier chez cette élève par rapport aux autres ?

Alors c'est un travail complètement différencié, elle me demande beaucoup de temps, je dois être disponible pour elle, ça c'est important. Alors moins maintenant parce qu'on est en fin d'année et j'arrive un peu à me détacher d'elle mais c'est une élève qui me prenait $\frac{3}{4}$ de mon temps en début d'année. C'est-à-dire que si je n'étais pas assise à côté d'elle, elle ne travaillait pas, et elle faisait une bêtise, elle pouvait se couper les cheveux. Donc toute mon attention était centrée sur elle, au détriment des autres enfants d'ailleurs. Donc j'ai eu la chance d'avoir le reste de ma classe qui fonctionnait bien. Mais je n'ai pas du tout travaillé avec elle de la même façon. C'est-à-dire qu'elle, on fonctionnait en contrat de travail, c'est-à-dire que si elle avait fait un exercice entièrement, elle avait le droit de faire un petit jeu après pour pouvoir souffler et reprendre le travail parce qu'en début d'année c'était impossible de faire une journée

traditionnelle de classe comme les autres élèves. Donc là complètement différencié, parce que les autres, eux, faisaient leur journée type. Il a fallu aussi expliquer aux autres camarades pourquoi elle avait le droit de faire un jeu et eux... c'est pas qu'ils n'avaient pas le droit mais je leur disais « Toi tu as un autre petit travail à faire avant, par contre tu pourras si tu veux après, mais X, elle, ne le peut pas, elle n'est pas en capacité. » Donc il a fallu leur expliquer. Ils l'ont très bien accepté parce que c'était clair, c'était dans la classe, ça fonctionnait comme ça, et l'emploi du temps qui était adapté, et mon attitude avec elle, je pense que j'ai été beaucoup plus patiente avec elle que je ne le serais avec un élève lambda parce qu'on est toujours dans la négociation en fait. On accepte des choses parce qu'on sait qu'elle ne peut pas de toute façon, qu'elle n'est pas disponible. Accepter un jeu alors que normalement elle a encore un exercice à faire... bon bah on voit que ce n'est pas possible. Un autre enfant je lui aurais dit « Tu finis ta feuille avant de faire un jeu. ». Elle « Bon bah d'accord tu le reprendras plus tard, mais il faudra quand même que ce soit finis. ». Donc voilà il faut tout adapter : son attitude, son travail, l'emploi du temps, la façon de s'adresser à elle aussi (il faut être encore dans l'écoute), quand on sent qu'elle part en crise on ne la dispute pas parce qu'on sait que ça ne sert à rien, on la laisse se calmer puis après on revient et on lui dit « Maintenant tu es calme, explique-moi ce qui s'est passé. ». Soit elle peut verbaliser, soit elle ne peut pas, ça dépend dans quelles circonstances la crise est arrivée. Des fois il faut la laisser se déplacer dans la classe, on ne l'autorise pas forcément aux autres élèves, mais parce qu'elle, elle a besoin de se déplacer. On lui donne un peu plus de responsabilités : « Tiens X on va aller chercher une feuille toutes les deux chez le collègue, tu veux venir avec moi ? », parce qu'elle ne peut pas rester sur sa chaise pendant trois heures, ce n'est pas possible. Donc on adapte tout. Et puis ça se fait un peu sur le moment T. Tu arrives le matin, tu ne sais pas dans quel état tu vas la trouver. Donc il y a des jours qui se passent très bien. La semaine dernière était difficile mais là ça va, on ne sait pas pourquoi, donc on improvise.

- Est-ce que vous voyez un lien entre son comportement qui peut paraître difficile et sa motivation dans les apprentissages... ?

Alors oui c'est net. Si elle n'est pas bien, si le matin elle arrive et qu'il s'est passé quelque chose au foyer qui l'a contrarié, parce qu'elle n'a pas pu mettre le pantalon qu'elle voulait, parce que les éducateurs n'ont pas voulu etc., je sais qu'au niveau des apprentissages ça va être difficile dans la journée, parce qu'elle gère mal la frustration, parce qu'il y a des angoisses, il y a des choses qui sont difficiles à gérer pour elle, des émotions hein... Et en effet ça a forcément une

répercussion sur les apprentissages. Il y a des jours où (c'est arrivé encore la semaine dernière) elle n'a pas travaillé de la journée. On a beau lui proposer, ça ne fonctionne pas, elle n'est pas disponible à ce moment-là. Il faut prendre du recul. Alors c'est difficile en tant qu'enseignante parce qu'on culpabilise, on se dit bah mince elle n'a rien fait de la journée, je n'ai pas réussi. Alors des fois on perd sa patience, il ne faut pas se mentir, je ne suis pas zen tout le temps (rire). En fin de journée, quand on voit qu'elle n'a rien fait et qu'elle a passé son temps à embêter les autres, à passer sous la table, c'est difficile, parce qu'en attendant, les autres sont là quoi, il faut quand même s'occuper d'eux. Donc on perd un peu patience et en même temps il faut prendre du recul et se dire « C'est pas grave, elle n'a pas travaillé, c'est comme ça, elle travaillera mieux demain. ». Donc oui, il y a quand même une répercussion sur les apprentissages et il y a des fois où elle n'a rien fait de la journée et tant pis, voilà (rire). Il faut l'accepter, mais c'est difficile en tant qu'enseignant.

- **Que pensez-vous de la place de l'autorité dans la motivation des élèves ?**

Alors autorité, il en faut, les enfants ont besoin de cadre, ont besoin de règles. Un enfant qui n'a pas de règles, on le voit dans certaines familles, il ne va pas bien. Donc un cadre, il en faut. Moi je suis intransigeante sur le respect des autres, ça c'est quelque chose que je n'accepte pas à l'école, on est très à cheval sur ça, mais comme dans beaucoup d'écoles, on n'est pas à part. Et sur le respect du matériel dans la classe, je ne veux pas qu'on abîme le matériel, dès le début de l'année je leurs dit « On vous donne des manuels, faites attention aux petits-frères et petites sœurs parce que souvent c'est les petits-frères et petites sœurs qui écrivent dedans. », voilà. Et je suis très maniaque sur mes cahiers, les règles c'est important. Les règles de la classe, les règles de la vie commune, c'est important. Après, il faut un équilibre entre autorité et il ne faut pas être trop sévère. Il faut aussi leur laisser des libertés de s'exprimer, de ne pas être content, d'être triste, voilà ils ont le droit de ne pas être bien aussi, et je pense qu'on travaille mieux, comme je le disais tout à l'heure, dans la bonne humeur. Les disputer, être tout le temps derrière eux, je ne pense pas que ce soit positif et bénéfique pour les enfants. Il faut leur laisser... surtout les CP, ils commencent à être bien autonomes en fin d'année. Nous on travaille sur plan de travail. Ils ont la liberté de commencer par les exercices qu'ils veulent, ce qu'ils préfèrent, ils se déplacent dans la classe comme ils veulent, ils ont le droit d'écrire par terre, ils ont le droit de travailler par terre s'ils veulent, ou de changer de bureau, voilà. Je ne suis pas pour un cadre trop strict, mais il faut de l'autorité, il faut s'imposer. Il faut lever la main pour prendre la parole, on ne coupe pas la parole des camarades, pas de violence dans ma classe.

- D'accord, donc finalement faut être dans le respect des règles, parce que dans une classe il y a des règles mais quand même un peu de liberté derrière.

On a le droit d'aider un camarade. Par exemple on leur apprend qu'on a le droit d'aider un camarade, mais on ne donne pas la réponse, on a le droit de se lever si c'est pour aller tailler son crayon mais ils ne se lèvent pas n'importe comment dans la classe. Il y a des limites. On leur laisse des libertés, mais il y a du cadre.

Entretien PS MS GS - Ville

- Je vous remercie pour votre disponibilité. Est-ce qu'elle est votre ancienneté en tant qu'enseignante ?

Alors je suis enseignante depuis 17 ans.

- Avez-vous toujours été ici en classe ?

C'est ma septième année dans cette école-là.

- D'accord. La classe dans laquelle vous êtes c'est une classe triple niveaux c'est ça ?

C'est une classe petit, moyen, grand, donc tous les niveaux de l'école maternelle.

- D'accord, et du coup vous avez combien d'élèves en tout ?

A ce jour j'en ai 25, 25 élèves. J'ai 9 petite section, 7 moyenne section et 9 grandes sections.

- Comment qualifieriez-vous la relation que vous entretenez avec vos élèves ?

Alors, j'estime, je pense avoir une bonne relation, un bon contact avec mes élèves, puisque je pense que c'est grâce à ça qu'on va réussir à faire « passer » pas mal de choses. En maternelle, surtout avec les petits, il faut vraiment réussir à instaurer une forme de confiance entre l'enseignant et eux pour qu'ils puissent accepter de venir à l'école, se séparer des parents (ça c'est un des premiers objectifs à l'entrée en maternelle), arriver à se séparer de maman ou papa et de venir avec moi, ils ne me connaissent pas du tout. Enfin voilà, c'est ce lien qu'il faut déjà réussir à créer, à instaurer... que l'enfant se sentent confiance aussi par rapport à l'adulte qui l'accueille, rassurer, parce que c'est vrai que ça reste... peut-être que pour certain c'est la

première fois qu'ils arrivent en collectivité, donc avec un groupe-classe assez important, avec des règles à admettre, accepter. Donc c'est vrai que le travail... mois de septembre... voilà surtout en maternelle, il faut instaurer une relation de confiance avec les élèves et d'ailleurs je dirais aussi avec les parents, parce que c'est aussi montrer aux parents que leur enfant est rassuré, qu'il n'y a pas de problème, qu'ils puissent eux-mêmes se sentir en confiance quand ils les amènent le matin. Un enfant qui va venir à reculons, et il y en a, on va essayer de savoir pourquoi, ce qu'il se passe, est-ce que c'est justement parce que ça ne se passe pas bien avec un adulte en maternelle. On travaille avec les ATSEM, on a le personnel aussi de mairie, les animateurs. Cette relation va perdurer. Pour les petites sections ça va être surtout rentrer, accepter de venir à l'école et accepter qu'au sein de la classe la maitresse dit « Venez, on va s'installer, et on va travailler. » parce que moi j'estime que le mot « travail » est important. C'est faire en sorte qu'ils acceptent dans ce que j'ai programmé dans les apprentissages, il faut le faire. On peut être ... en petit section, il y a des enfants qui refusent encore certaines activités, qui peuvent refuser, donc on va leur laisser un peu de temps, et on va voir sur toute la scolarité maternelle entre les moyens, les petits et les grands, voilà on va arriver de plus en plus à faire en sorte que de manière autonome, ils arrivent aussi à travailler. Donc on aura essayé de transmettre des capacités de travail. Voilà, il y a vraiment toute une acceptation à la fois des règles et de la pratique de l'enseignant pour accepter que, en fonction des projets... alors, forcément on va essayer de proposer des choses intéressantes, pour essayer de les raccrocher : des sorties scolaires, des expériences, de la manipulation... Mais oui, c'est quand même quelque chose qui est important, qui pour moi est au centre des apprentissages.

- En quoi, pour vous, la relation que vous entretenez avec vos élèves a un impact sur votre gestion de classe, ou par rapport au déroulé de la journée, par rapport au comportement ?

Alors je pense que ... admettons, si j'estimais avoir une mauvaise relation avec mes élèves, je pense que moi je ne viendrais pas avec plaisir dans ma classe, donc je ne transmettrais pas des choses positives à mes élèves... bon après je caricature un peu. Voilà je pense que d'avoir une bonne relation avec eux, de bien s'entendre avec eux, tout en faisant respecter les règles, de leur parler calmement, d'être bienveillant, c'est important ça la bienveillance, avec des profils d'enfants très différents et surtout aussi dans la classe à triple niveaux.

- Et dans les apprentissages, vous voyez aussi que ça a un impact ou pas ?

Oui parce que je pense qu'un enfant... alors un enfant sans difficulté, à moins d'avoir vraiment pris le maître ou la maîtresse en grippe, un enfant qui n'a pas de difficultés, il n'a pas de difficultés. Il y a des enfants pour qui on ne fait pas grand-chose, ce n'est pas vraiment pour eux qu'on est là d'ailleurs, on est surtout là pour les autres et si un enfant prend du temps à construire les apprentissages parce qu'il n'a pas confiance en lui, ou parce qu'il a des difficultés, voilà toute cette bienveillance et la bonne relation qu'il va y avoir avec son enseignant je pense va lui permettre d'atteindre mieux les objectifs. Que s'il a peur de se tromper parce que l'enseignant va crier ou va lui reprocher de ne pas avoir la bonne réponse... voilà tout ça pour moi c'est hyper important. Si l'enfant n'ose pas prendre la parole, bien qu'on ait des enfants parfois mutiques, c'est quand même des enfants qu'on va devoir aller chercher, c'est eux qu'il va falloir aller chercher. On a aussi des enfants (là j'extrapole peut-être un petit peu) en situation de handicap. Voilà pour moi c'est au mieux l'enseignant, mais comme n'importe quel adulte qui va être aussi auprès d'eux, va amener une consigne simple gentiment (alors c'est pas péjoratif ce que je dis), calmement et essayer de trouver pourquoi l'enfant s'est trompé, l'aider, remédier, même si on aura toujours des enfants avec des difficultés et qu'on fait le maximum, mais on a toujours de l'hétérogénéité dans nos classes et on aura toujours des différences de niveaux.

- Comment percevez-vous l'estime que vos élèves ont d'eux-mêmes en classe, que ce soit dans leurs apprentissages, ou dans leur personnalité, avec les autres ?

Là cette année, de manière générale, on va dire que... et puis même d'années en années si je prends par rapport à une certaine forme de recul dans mon expérience, les élèves ont quand même de plus en plus confiance en eux. Témoigne très tôt de gros caractères. Ça c'est quelque chose quand même ... des fois ce sont des petits enfants qui très tôt nous font comprendre qu'ils sont là et à qui on doit faire comprendre qu'on est là, qu'on est là pour eux, mais c'est quand même l'adulte qui décide. Après voilà on a quand même des enfants qui ne sont pas majoritaires, plutôt minoritaires, plutôt introvertis où là gros soucis de confiance. Donc là ce sont des enfants qui vont être petits parleurs, très peu participatifs, qui ne vont pas oser. Ces enfants-là en termes d'autonomie c'est très compliqué parce que comme il ne parle pas tant que ça, ne sollicite pas forcément l'adulte, donc des enfants qui vont avoir le profil un peu qu'on mettrait dans un coin et qu'il ne faudrait pas oublier. Ça pour moi c'est minoritaire. Ces enfants-là il faut savoir les raccrocher, aller les chercher, leur donner les moyens de s'exprimer. Moi j'avais un groupe assez mutique, pas assez participatif et c'est vrai que je me suis retrouvée à

des moments sur des séances de langage, séances de phonologie un peu seule, donc ça se travaille.

- Du coup, ces élèves-là que vous trouvez un peu introvertis, n'ayant pas confiance en eux, est-ce que ça se reflète un peu dans leur travail en quelques sortes, dans les activités qu'ils font.

Sur certains travaux oui parce que justement, c'est ce que je disais, sur ce qu'on attend, parce que bon voilà on ne peut pas être avec tous les élèves en même temps, sur certains travaux qu'on attend d'eux en autonomie, on peut se retrouver avec des enfants qui restent face à la tâche, sans rien demander, alors qu'ils ne sont pas capables de la faire, voilà, qui ne vont pas venir solliciter, chercher l'aide de l'adulte et qui va bien falloir être derrière eux pour leur permettre tout de suite de... en amont, « As-tu bien compris ? », leur faire reformuler, leur donner les moyens après de réaliser la tâche tout seul. Je trouve qu'ils auraient tendance à se faire un peu oublier et il faut tout de suite le prendre en compte pour sur des activités ... c'est surtout de l'autonomie parce que ... alors après sur un atelier dirigé ça pourrait être aussi comme je le disais tout à l'heure, la peur de répondre, la peur de se tromper. Donc les rassurer. Encore une fois leur dire... Un profil qui est vraiment compliqué, d'élève, c'est l'enfant qui ne parle pas du tout. L'enfant qui parle à la maison et qui refuse totalement de parler. Moi j'en ai eu et c'est vrai que là c'est compliqué parce qu'on peut quand même évaluer des choses, à l'écrit, il y a des choses quand même en maternelle qu'on évalue à l'oral et là... donc c'est un travail pour réussir à ce que les enfants justement prennent confiance en eux et arrivent à se débloquent un petit peu. Mais c'est vrai que ça prend du temps, c'est vrai qu'il faut être patient.

- En termes de comportement, comment définiriez-vous les différents profils d'élèves de votre classe ?

Alors, de manière générale dans une classe on a des enfants très scolaires, qui vont rentrer dans tout ce qu'on va leur proposer, donc en général les enfants qui n'ont pas trop de difficultés. On va avoir ceux qui justement vont avoir plus de problèmes de confiance en eux, qui ne vont pas oser, qui ne vont pas oser parler, qui ne vont pas oser dire. On va avoir les enfants qui vont avoir des niveaux différents donc face à qui on va rencontrer certaines difficultés, donc souvent, ce qui est parlant en maternelle, c'est les différences dans le langage. On s'aperçoit rapidement d'un enfant qui parle ou qui ne parle pas et qui est capable de nous construire une phrase ou qui dit seulement quelques mots ... beaucoup de différences entre des enfants de début d'année et

de fin d'année. J'ai un enfant en situation de handicap, donc ça c'est un profil différent. Et puis on peut aussi avoir des profils d'enfants perturbateurs. Donc l'élément perturbateur a souvent très confiance en lui, enfin souvent, enfin le miens il a confiance en lui, et donc voilà. Il n'est pas du tout dans les apprentissages lui.

- Quelles caractéristiques de leur profil font que c'est vraiment perturbateur pour vous, dans la gestion de classe, dans la vie de la classe ? ... Qu'est-ce qui est dérangeant pour vous ? Bah euh... alors moi en l'occurrence euh... ça va être un profil d'élève qui va nous demander donc beaucoup de temps exclusivement pour cet élève, donc il va falloir arriver à gérer le temps pour cet élève, mais ne pas oublier le temps pour les autres. Faire en sorte... alors après ça dépend des objectifs qu'on se donne, si on a un élève qui est pour moi, j'appelle ça être envahi de choses qui font qu'il n'est pas en capacité de rentrer dans les apprentissages, on va d'abord y aller petit à petit et travailler d'abord le comportement, pour moi c'est-à-dire essayer d'avoir au moins un minimum de règles en tant qu'élève, peut-être au détriment des apprentissages à un moment donné. Parce que c'est vrai que bon le temps où lui ... la maitresse fait sa séance, elle lit une histoire et puis il dérange, bon bah tout le temps où la maitresse va s'arrêter c'est du temps en moins pour les autres. Donc il faut de toute façon arriver à un moment donné où tout le monde est gagnant et pas trop perdant. Même en petit groupe, s'il a décidé de ne pas travailler, c'est sa décision à lui, donc il faut faire en sorte qu'il travaille quand même un petit peu, mais on ne passe pas tout son temps avec lui, parce que les autres il faut aussi qu'ils travaillent. Donc voilà ça peut être... moi dans ma classe il n'y a pas vraiment de problèmes de violence, ni de... ils sont plutôt... ils rentrent assez bien dans ce qu'on attend d'un enfant de maternelle, dans le métier d'élève en fait.

- Est-ce que vous faites un lien entre ces élèves qui peuvent avoir quelques difficultés de comportement, en tout cas, à un moment donné, et leur motivation ? Ou pour vous il n'y a pas de lien entre les deux ?

Alors moi, en tout cas... un enfant en situation de handicap, s'il éprouve des difficultés à rentrer dans les apprentissages et donc ce qu'on attend de lui, on va dire qu'il y a une pathologie derrière qu'il faut prendre en compte et qu'il faut s'adapter. Je parle encore de cette année car je pense que les enfants vraiment qui ont un comportement vraiment perturbateur, il y a toujours une explication. Alors ce ne sont pas des excuses, mais là on est face à des enfants qui vivent des choses au sein de la famille qui font que voilà ils vont arriver le matin, ils ne sont pas prêts.

Ils ne sont pas prêts parce qu'à la maison on n'a pas fait en sorte qu'il soit prêt, pour X raisons, et derrière quand la maitresse arrive et dit « C'est fini, on range et venez travailler. », ça n'a pas de sens pour eux. Donc ça c'est vrai que c'est compliqué, et plus ils vont grandir, plus ça va être compliqué de pouvoir leur faire comprendre que c'est important quand même ce qui se passe à l'école pour après leur avenir. Plus ils sont perturbateurs moins ils sont motivés, motivés à la tâche, motivés au travail. Et c'est vrai que lorsqu'on réussit à accepter d'être élève, c'est qu'on accepte déjà le rythme de la journée, qu'un temps de travail c'est un temps de travail, un temps de jeu c'est un temps de jeu, que le temps de récréation... enfin tout a un début et une fin, bah c'est déjà se mettre dans de bonnes conditions pour sa motivation, et motivation dans l'apprentissage.

- D'accord, pour finir, que pensez-vous de la place de l'autorité dans la motivation des élèves ? Est-ce que pour vous elle peut entraver un peu la motivation des élèves ? Ça les rend plutôt réfractaire, ou alors ça leur donne un cadre et les rassure ?

Alors après ça dépend ce qu'on entend autorité parce que moi pour ma part je prends le mot « autorité » pas du tout de manière péjorative, j'estime que justement, cette bonne relation qu'on instaure au sein d'une classe... Une classe ça veut dire qu'on vit ensemble de septembre à juin, on est une grosse famille quoi, enfin j'estime. On passe six heures par jour ensemble. En effet c'est important pour moi d'instaurer de bonnes relations de manière générale entre les adultes et les enfants, et les élèves, mais, pour que tout se passe bien, sachant qu'on est un groupe, on ne peut pas se dispenser de règles. Et qui dit règles dit acceptation des règles déjà par eux, mise en place et faire respecter les règles par l'adulte. Donc voilà pour moi l'autorité c'est faire en sorte que tout se passe bien pour tout le monde, et qui a un moment donné voilà, c'est moi qui décide, mais j'estime que c'est aussi pour leur bien, un peu comme on ferait à la maison. C'est vrai qu'on est face aussi beaucoup, c'est ce que je disais par rapport aux caractères des enfants de maintenant, ... bah là je ... ils sont parfois quand même beaucoup écoutés à la maison, et parfois les parents n'entendent pas ce qu'on leur dit et cherchent plutôt des excuses à leurs enfants au lieu d'entendre ce que nous on évoque et ... donc voilà. Pour moi ce n'est pas un frein.

- D'accord, ce n'est pas un frein et au contraire finalement ça peut renforcer une bonne relation avec eux. Si vous leur donnez des limites aussi ...

Pour moi c'est important parce que ce que je disais, là je... quand on parle... je parlais avec d'autres collègues, notamment avec les stagiaires... Je disais, à un moment donné, certains enfants vont quand même tester, essayer, provoquer c'est un grand mot, mais essayer de défier, de défier les règles, de défier l'adulte, et puis bah parfois on n'ose pas si on ne connaît pas vraiment l'enfant et je dis « Tu sais la limite c'est la sécurité de l'enfant. », « Bien-sûr la bienveillance, bien-sûr être dans une relation assez calme, on ne peut pas vivre dans les cris tout le temps, mais si à un moment il faut crier bah oui faut crier. ». C'est pour ça que je vois bien l'autorité dans le sens on ne peut pas se dire « Non je ne crierai jamais. », ce n'est pas possible. On ne peut pas se dire non plus on va crier toute la journée, ce n'est pas normal non plus. Mais voilà par exemple, en salle de jeu, la limite c'est la sécurité de l'enfant. Il ne respecte pas les règles, que ça lui plaise ou non, il ne va pas pouvoir faire parce que là c'est sa sécurité qu'il met en jeu et c'est nous l'adulte qui sommes responsables, parce que bon ça reste des enfants de 3, 4, 5 ans. Donc oui oui je pense que là moi de leur donner un cadre et puis de ... comme à la maison des règles de vie, fin euh...

- Et vous ne voyez pas par exemple d'élèves à qui ça peut déranger, qui disent « non tant pis je ne travaille pas... » ou ... ça n'a pas d'impact négatif ?

Alors non justement là on a le bénéfice de la maternelle où ils sont très ... ils disent « oui » à tout, je ne sais pas. Enfin moi je ... ça fait loin les autres niveaux que j'ai pu avoir ... mais là non. Là sur les classes d'âge sur lesquelles je travaille, s'il y en a un qui refuse c'est celui qui a des soucis de comportement par exemple. De manière générale, un élève assez lambda ne va pas refuser la tâche, c'est celui qui est vraiment perturbateur qui refuse de travailler.